

Autoetnografia, formação docente e ensino de leitura na transição entre ciclos do Ensino Fundamental

Autoethnography, teacher education and reading instruction in the transition between elementary school cycles

Cesar Felipe Quintino dos Santos¹

Giovana Flávia de Oliveira²

Resumo: Este artigo teórico-metodológico examina o ensino de leitura na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, problematizando as descontinuidades que atravessam esse momento da escolarização tanto no plano das práticas pedagógicas quanto no das relações formativas. Inscrito na Linguística Aplicada crítica, o estudo compreende essa transição como um espaço de tensões discursivas, curriculares e identitárias, especialmente no que concerne à articulação entre professores generalistas e especialistas. A partir de uma abordagem autoetnográfica, discutem-se as implicações epistemológicas e éticas da produção de conhecimento situada na formação continuada de professores, argumentando-se pelo reconhecimento da experiência do formador como categoria analítica legítima. O artigo articula revisão bibliográfica crítica a episódios autoetnográficos oriundos da prática formativa do autor, propondo a autoetnografia não apenas como procedimento investigativo, mas como posicionamento epistemológico que questiona modelos de pesquisa fundados na exterioridade do pesquisador. A contribuição central reside em demonstrar que as descontinuidades no ensino de leitura são produzidas também nos contextos de formação docente, atravessadas por regimes de saber distintos e por disputas em torno do próprio conceito de leitura. O artigo sustenta que a autoetnografia constitui via analítica rigorosa para compreender e intervir nessas dinâmicas formativas.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Formação docente. Autoetnografia. Transição escolar.

Abstract: This theoretical-methodological article examines the teaching of reading in the transition between the early and final years of elementary education, problematizing the discontinuities that characterize this stage of schooling both in pedagogical practice and in teacher education relations. Grounded in critical Applied Linguistics, the study understands this transition as a site of discursive, curricular, and identity-related tensions, particularly regarding the articulation between generalist and specialist teachers. Drawing on an autoethnographic approach, the paper discusses the epistemological and ethical implications of situated knowledge production in teacher professional development, arguing for the recognition of the teacher educator's experience as a legitimate analytical category. The article combines critical literature review with autoethnographic episodes drawn from the author's formative practice, positioning autoethnography not only as a research method but as an epistemological stance that challenges research models grounded in the researcher's exteriority. The central contribution lies in demonstrating that discontinuities in reading instruction are also produced within teacher education contexts, shaped by distinct regimes of knowledge and by competing conceptions of reading itself. The article argues that autoethnography constitutes a rigorous analytical path for understanding and intervening in these formative dynamics.

Keywords: Reading instruction. Teacher education. Autoethnography. School transition.

¹ Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, SP, Brasil. Endereço eletrônico: cesar.fqsantos@unitau.br.

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: giovana.institucional@gmail.com.

Introdução

Desde a virada crítica que marcou os estudos de linguagem a partir dos anos 1990, a Linguística Aplicada brasileira vem se constituindo como campo comprometido com a investigação de problemas sociais concretos que envolvem práticas de linguagem em contextos situados (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2010).³ Entre esses problemas, o ensino de leitura e a formação de professores ocupam posição central, na medida em que mobilizam disputas de sentidos, políticas curriculares e processos de construção identitária que incidem diretamente sobre as condições de acesso ao conhecimento nas escolas públicas brasileiras.

Um problema que permanece relativamente pouco explorado, todavia, é a descontinuidade das práticas de leitura na transição entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Essa passagem envolve mais do que mudanças organizacionais, pois implica a reconfiguração de concepções de linguagem, expectativas pedagógicas e modos de atuação docente, com impactos significativos e frequentemente silenciados sobre a formação dos leitores. Estudos recentes documentam que a ausência de articulação entre professores generalistas e especialistas contribui para a fragmentação das práticas leitoras, produzindo rupturas que afetam o desenvolvimento dos estudantes em múltiplas dimensões (Carvalho, 2022; Reis; Nogueira, 2021).

Apesar da amplitude da produção sobre leitura e formação docente, são ainda raros os estudos que problematizam essa transição a partir da perspectiva do formador de professores, sujeito que ocupa uma posição singular no interior desse processo, sendo ao mesmo tempo testemunha, mediador e parte constituinte das tensões que o atravessam. É nessa lacuna que este artigo se inscreve. O pesquisador-autor possui formação em Letras e Pedagogia, especialização em Língua Portuguesa e Literatura, mestrado em Linguística Aplicada e dezoito anos de experiência docente, tendo atuado como formador de professores e coordenadores pedagógicos em redes públicas de ensino. É a partir dessa experiência profissional enraizada e reflexivamente elaborada que emerge o objeto da investigação proposta.

³ A expressão designa a reconfiguração do campo consolidada a partir dos anos 1990, aprofundada no Brasil pela obra organizada por Moita Lopes (2006). O qualificativo "indisciplinar" sinaliza a disposição da área em cruzar fronteiras disciplinares; "crítica" remete ao compromisso com a investigação de práticas de linguagem situadas em relações de poder e construção identitária (Pennycook, 2010; Fabrício, 2006).

Ancorado na Linguística Aplicada crítica, o artigo desenvolve uma reflexão teórico-metodológica que defende a adoção da autoetnografia como abordagem investigativa para o estudo das práticas formativas na transição entre ciclos. Ao assumir a experiência do formador como categoria analítica⁴, e não como dado meramente contextual, o texto propõe um deslocamento epistemológico em relação às abordagens centradas na exterioridade do pesquisador em relação ao campo que investiga.

Como argumento central, sustenta-se que as descontinuidades no ensino de leitura entre os segmentos do Ensino Fundamental extrapolam as práticas de sala de aula, sendo também produzidas e reproduzidas nos espaços de formação docente, atravessadas por concepções divergentes de linguagem e por diferentes regimes de saber que raramente se explicitam como tais. Evidenciar e problematizar essas dinâmicas é a contribuição que este artigo pretende oferecer ao debate metodológico no campo da Linguística Aplicada.

Ensino de leitura e transição entre ciclos: tensões discursivas e pedagógicas

A concepção de leitura que orienta este trabalho é de natureza sociodiscursiva: ler é uma prática social situada, atravessada por condições históricas, culturais e institucionais, e não uma habilidade cognitiva individual desvinculada dos contextos em que se realiza (Kleiman, 2001; Koch; Elias, 2010; Rojo, 2009). Essa perspectiva implica rejeitar abordagens redutoras que identificam a proficiência leitora com a capacidade de decodificação ou de identificação de informações explícitas no texto. Implica, ao contrário, reconhecer que compreender um texto é participar de uma prática discursiva, com seus gêneros, seus sujeitos, seus valores e suas disputas de sentido (Bakhtin, 2006).

Sob essa ótica, o ensino da leitura exige progressão, mediação intencional e coerência epistemológica ao longo de toda a escolarização básica. Solé (1998) demonstrou que o desenvolvimento de leitores competentes pressupõe o ensino explícito de estratégias de antecipação, inferência, monitoramento da compreensão, conexão com conhecimentos

⁴ A autoetnografia consolidou-se como abordagem qualitativa a partir dos anos 1980–1990, com contribuições de Carolyn Ellis, Arthur Bochner e Laurel Richardson. No Brasil, tem sido progressivamente adotada em pesquisas de pós-graduação em Linguística Aplicada e Educação — como atestam Fadini (2020), Merlo (2022) e Leite et al. (2022) —, com crescente preocupação com o rigor metodológico e a reflexividade crítica.

prévios, estratégias que precisam ser trabalhadas de forma sistemática e progressiva. Lopes-Rossi (2002; 2014) aprofunda essa perspectiva ao evidenciar que o ensino da leitura como prática discursiva mediada requer planejamento didático articulado aos gêneros e às esferas de circulação dos textos.

A compreensão dessas exigências torna-se ainda mais urgente diante do contexto das políticas curriculares contemporâneas. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao organizar o componente de Língua Portuguesa em torno de campos de atuação social e incorporar a perspectiva dos multiletramentos⁵ como horizonte para o ensino da leitura, da escrita e da oralidade, estabelece um quadro normativo que deveria favorecer a continuidade das práticas pedagógicas entre segmentos. Contudo, como evidenciam Justino e Marinho (2024), a operacionalização da BNCC nas diferentes etapas escolares tende a produzir interpretações divergentes: nos anos iniciais, as práticas de leitura são frequentemente conduzidas de forma integrada a contextos mais amplos de letramento; nos anos finais, observa-se uma tendência à formalização e à escolarização das práticas, com ênfase na interpretação "adequada" e na análise textual.

Esse deslocamento não é neutro. Ele reproduz, e, por vezes, acirra, a tensão entre uma concepção sociodiscursiva de leitura e uma concepção normativo-gramatical, centrada na identificação de informações e na conformidade interpretativa (Koch; Elias, 2010; Geraldi, 1997). A passagem de um modelo pedagógico centrado no professor generalista para outro organizado por disciplinas específicas tende a agravar essa cisão. Os dados do QEdU (2024)⁶ documentam esse agravamento: os índices de reprovação e defasagem idade-série se acentuam justamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental II⁷, sugerindo que as dificuldades dos estudantes não residem apenas em lacunas cognitivas, mas nas rupturas produzidas pela própria estrutura formativa.

⁵ O conceito foi proposto pelo Grupo de Nova Londres em manifesto de 1996 (*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*). Contempla a multiplicidade de modos semióticos — verbal, visual, sonoro, gestual, espacial — e a diversidade cultural e linguística das comunidades. Sua incorporação à BNCC (Brasil, 2018) impõe demandas específicas à formação docente na transição entre segmentos do Ensino Fundamental.

⁶ O QEdU (www.qedu.org.br), desenvolvido pela Meritt em parceria com a Fundação Lemann, reúne dados do Censo Escolar, do SAEB e do IDEB. Os indicadores de defasagem idade-série e reprovação aqui citados referem-se ao ano de 2024.

⁷ Neste artigo, a expressão primeiros anos do Ensino Fundamental II refere-se especificamente ao 6.º e ao 7.º ano, etapas imediatamente subsequentes à transição e nas quais os efeitos das discontinuidades nas práticas de leitura tendem a se manifestar de forma mais aguda.

A tensão entre as concepções de leitura em disputa manifesta-se também nos saberes que orientam o trabalho docente em cada segmento (Tardif, 2002). Pedagogos generalistas e professores especialistas de Língua Portuguesa são formados em tradições distintas, mobilizam repertórios teóricos diferentes e nem sempre encontram, nos espaços de formação continuada, condições para negociar sentidos sobre o que significa ensinar a ler. A ausência dessa negociação produz descontinuidades que afetam não apenas os estudantes, mas também a identidade profissional dos professores, que muitas vezes percebem sua prática como desprestigiada ou mal compreendida pelo segmento adjacente. Cosson (2009) propõe o letramento literário como possível elo de continuidade entre os dois ciclos, desde que sustentado por diálogo pedagógico intencional e formação docente articulada.

Formação docente, currículo e saberes da prática na perspectiva da Linguística Aplicada crítica

Na perspectiva da Linguística Aplicada crítica, a formação docente extrapola a transmissão técnica de conteúdos, configurando-se como prática social e discursiva, atravessada por políticas educacionais, relações de poder e regimes de verdade que incidem sobre as formas de compreender o currículo, a linguagem e o trabalho do professor (Moita Lopes, 2006). Essa perspectiva implica deslocar a formação de um modelo prescritivo e instrumental, centrado na difusão de boas práticas, para um espaço de negociação de sentidos e de construção de identidades profissionais. Fabrício (2006) e Signorini (1998) evidenciam que esse deslocamento exige processos de desaprendizagem, a disposição para problematizar certezas consolidadas, que raramente ocorrem sem conflito e sem risco.

A noção de currículo como prática social (Sacristán, 2000) é fundamental para compreender as dinâmicas formativas na transição entre ciclos. Mais do que implementar o currículo, os professores o interpretam, negociam e ressignificam à luz de seus saberes, de suas trajetórias e das condições institucionais em que atuam. Nóvoa (1995; 2009) sublinha que o reconhecimento do professor como autor reflexivo de sua própria prática é condição para que a formação continuada se torne efetivamente formativa, e não mera atualização

técnica. Barbosa, Negrão e Sardinha (2024) corroboram essa perspectiva ao demonstrar que a formação continuada produz transformações quando se constitui como espaço de reflexão crítica sobre a própria prática, de diálogo entre pares e de valorização dos saberes experienciais (Freire, 1996; Imbernón, 2010).

Tardif (2002) demonstrou que os saberes docentes são heterogêneos, plurais e situados: articulam saberes disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos em configurações singulares que diferem de professor para professor. Na transição entre segmentos, esses saberes entram em tensão de modo especialmente visível: professores generalistas e especialistas mobilizam referenciais distintos, orientam-se por concepções diferentes de leitura e de linguagem, e frequentemente não encontram oportunidades institucionais para explicitar e negociar essas diferenças. É precisamente nessa tensão que reside uma das fontes mais produtivas, e menos exploradas, de investigação sobre o ensino de leitura no Ensino Fundamental.

Soares e Brito (2024) evidenciam que as narrativas sobre trajetórias formativas constituem instrumentos analíticos potentes para compreender a construção da identidade docente. Josso (2004), ao investigar processos de aprendizagem existencial, argumenta que a narrativa de si não é um gênero autobiográfico neutro: é uma prática identitária que permite ao sujeito reorganizar o vivido, construir continuidade entre experiências dispersas e desenvolver uma postura reflexiva diante da própria história. No contexto da formação continuada, essa prática assume dimensão formativa: ao narrar, o professor-formador não apenas registra o que aconteceu, mas produz sentidos sobre o que viveu.

Esse movimento de produção de sentidos pelo sujeito implicado em sua própria prática dialoga diretamente com o projeto das Epistemologias do Sul. Santos (2010)⁸ argumenta que formas de conhecimento produzidas em contextos periféricos, como as que emergem das práticas cotidianas de formação em escolas públicas, são sistematicamente desvalorizadas pela racionalidade moderna dominante. Mignolo (2003)⁹ propõe, em contraponto, a noção de "pensamento fronteiriço" como estratégia de produção de

⁸ Santos (2010) denomina "Epistemologias do Sul" o conjunto de saberes produzidos por sujeitos historicamente subalternizados pela modernidade ocidental e colonial. A proposta de uma "ecologia de saberes" reconhece a pluralidade de formas legítimas de conhecimento em contraposição ao monoculturalismo científico eurocentrista.

⁹ Mignolo (2003) elabora a noção de "pensamento fronteiriço" (border thinking) no âmbito dos estudos decoloniais. Trata-se de uma epistemologia que opera a partir da dupla consciência do colonizado, transformando a ferida colonial em lugar de produção crítica de conhecimento situado.

conhecimento a partir de posições historicamente subalternizadas. Ao tomar a prática formativa do professor-formador como dado analítico, este artigo se inscreve nessa perspectiva: assume que o conhecimento produzido na experiência concreta das escolas e dos programas de formação continuada constitui uma contribuição epistemológica legítima e necessária ao campo da Linguística Aplicada.

Leitura, identidade docente e a posição do formador

A discussão sobre formação docente e saberes da prática ganha uma dimensão suplementar quando se considera o sujeito que ocupa a posição de formador em contextos de transição entre ciclos. Esse sujeito não é um observador externo que administra conflitos alheios: é alguém que carrega, em sua própria trajetória, as marcas das tensões que pretende problematizar. No caso específico deste artigo, o formador-pesquisador construiu sua identidade profissional na interseção entre a Pedagogia e a área de Letras, duas tradições que, como se argumentou, tendem a orientar o ensino de leitura por concepções nem sempre convergentes. Essa dupla filiação constitui, assim, parte inseparável do modo como o formador percebe, interpreta e intervém nas situações formativas que analisa, e não um mero detalhe biográfico.

Nóvoa (2009) argumenta que a identidade docente não é uma essência estável, mas uma construção que se realiza na articulação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional do professor, entre o que ele é e o que faz, entre sua história e as condições institucionais em que atua. Essa articulação é particularmente complexa no caso do formador de professores, cuja identidade profissional se constitui em um espaço liminar: entre a docência e a pesquisa, entre a prática e a teoria, entre os saberes do EF I e os saberes do EF II¹⁰. Josso (2004) denomina esse espaço de entrelugar formativo, zona de tensão produtiva em que diferentes experiências e referenciais se confrontam, podendo gerar, quando elaborados reflexivamente, formas mais sofisticadas de compreensão sobre a própria prática.

¹⁰ As siglas EF I e EF II são utilizadas neste artigo para designar, respectivamente, o Ensino Fundamental — Anos Iniciais, que compreende do 1.º ao 5.º ano, e o Ensino Fundamental — Anos Finais, que compreende do 6.º ao 9.º ano da educação básica, conforme a organização estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

É precisamente essa elaboração reflexiva que a autoetnografia torna possível e metodologicamente rigorosa. Ao narrar e analisar sua própria experiência como formador situado entre segmentos, o pesquisador não apenas produz dados sobre as tensões que atravessam a transição entre ciclos: ele exemplifica, no próprio gesto investigativo, a tese central do artigo, a de que o conhecimento sobre a formação docente não pode prescindir do ponto de vista de quem a vivencia por dentro. Soares e Brito (2024) sublinham que as narrativas de formadores constituem fontes privilegiadas para compreender como concepções de linguagem e de ensino se articulam, e se tensionam, ao longo das trajetórias profissionais. Está em jogo, portanto, mais do que a memória do que foi vivido: a produção de inteligibilidade sobre processos que, sem a mediação da escrita reflexiva, permaneceriam opacos tanto para o próprio formador quanto para o campo que ele pretende iluminar.

Essa perspectiva implica reconhecer que a posição do formador é, ao mesmo tempo, recurso e limite da investigação. Recurso, porque permite o acesso a dimensões da experiência formativa que abordagens distanciadas dificilmente alcançariam; limite, porque os sentidos produzidos pelo formador são necessariamente parciais, situados e sujeitos aos pontos cegos de qualquer perspectiva implicada. O rigor da autoetnografia não reside na eliminação dessas limitações, o que seria impossível, mas na disposição de explicitá-las criticamente, transformando-as em objeto de análise. É nesse movimento que a reflexividade se distingue da introspecção: não se trata de mergulhar na experiência subjetiva, mas de examinar, com distância analítica, as condições históricas, institucionais e discursivas que tornaram possível aquela experiência, e não outra.

Autoetnografia, escrita de si e práticas discursivas na Linguística Aplicada

A autoetnografia tem se afirmado, nas últimas três décadas, como uma das abordagens qualitativas mais fecundas para a investigação de práticas de linguagem em contextos educacionais e formativos (Ellis; Adams; Bochner, 2011; Chang, 2008). Sua especificidade reside na articulação entre a experiência vivida do pesquisador, narrada, analisada e interpretada, e os fenômenos culturais, institucionais e discursivos mais amplos

que essa experiência permite iluminar. Distingue-se, assim, da autobiografia: enquanto esta tem foco na trajetória individual, a autoetnografia opera um movimento analítico que situa o sujeito no interior de processos coletivos.

As diferentes modalidades de autoetnografia, analítica, evocativa e crítica (Méndez, 2013), compartilham o pressuposto de que o pesquisador não é um observador externo e neutro, mas um sujeito implicado nos processos que investiga. A autoetnografia crítica, em particular, articula experiência pessoal e análise das relações de poder, tornando-se especialmente pertinente para investigar contextos de formação docente marcados por tensões discursivas e identitárias. Ellis, Adams e Bochner (2011) sustentam que essa abordagem combina rigor analítico, engajamento ético e implicação emocional, e que é justamente essa combinação que lhe permite acessar dimensões da experiência que abordagens distanciadas tendem a apagar.

No campo da Linguística Aplicada brasileira, a autoetnografia tem sido progressivamente mobilizada para investigar processos de construção identitária e transformação profissional em contextos de formação docente. Passeggi (2011) demonstra que, ao narrar sua trajetória, o professor-pesquisador não apenas registra eventos passados: produz conhecimento sobre as condições em que práticas, saberes e relações educativas se constituem, contribuindo para visibilizar dinâmicas que os dispositivos institucionais tendem a naturalizar. Chang (2008) e Bolívar (2014) convergem ao situar a autoetnografia como prática interpretativa e epistemológica, não como mero relato pessoal, mas como dispositivo analítico que articula o vivido, o narrado e o teorizado.

Martins, Ferreira Silva e Camargo Aragão (2024) realizaram metassíntese qualitativa mapeando estudos autoetnográficos sobre formação de professores de línguas publicados entre 2010 e 2022. Os resultados mostram adensamento progressivo das ferramentas metodológicas, com crescente ênfase na articulação entre reflexividade, experiência emocional e construção identitária, e com expressivo diálogo com perspectivas decoloniais. Fadini (2020) e Merlo (2022), em teses defendidas na Universidade Federal do Espírito Santo, demonstraram que a autoetnografia permite acessar processos de subjetificação que se constituem na intersecção entre experiência pessoal, prática pedagógica e contexto institucional, processos esses que raramente emergem em abordagens de base mais objetivista.

Leite et al. (2022), em artigo publicado nesta revista, argumentam que o engajamento autoetnográfico contribui para que professores se reconheçam como sujeitos críticos e produtores de conhecimento, e não apenas consumidores de prescrições externas. Os autores evidenciam que esse reconhecimento é indissociável de processos de transformação identitária. Ono (2018) e Takaki (2020) aprofundam o debate sobre a reflexividade como dimensão metodológica central da autoetnografia: não se trata de introspecção, mas de um movimento analítico rigoroso que examina criticamente as relações entre o pesquisador, seu campo e as condições históricas e institucionais em que ambos se situam.

A fundamentação ética do trabalho autoetnográfico encontra em Freire (1996) uma referência incontornável: não há prática docente sem reflexão crítica sobre a realidade, e não há pesquisa sobre formação de professores que possa ignorar o caráter político da produção de conhecimento. Ao assumir o duplo papel de formador e pesquisador, o sujeito autoetnógrafo não cancela essa dimensão política: ao contrário, explicita-a como condição de rigor e de honestidade intelectual.

Caminhos teórico-metodológicos: abordagem, procedimentos e implicações epistemológicas

Este artigo inscreve-se em uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, alinhada aos pressupostos da Linguística Aplicada crítica. Compreende o conhecimento como situado, reflexivo e atravessado por relações de poder, identidades e práticas discursivas. Nessa perspectiva, a metodologia não é uma etapa instrumental subsequente à definição do objeto: é, ela mesma, espaço de tomada de posição teórica e política, em que se definem os modos de olhar, narrar e interpretar a prática formativa.

A autoetnografia é adotada não apenas como procedimento metodológico, mas como posicionamento epistemológico que reconhece o pesquisador como sujeito implicado nos processos que analisa. Esse posicionamento desloca a centralidade dos modelos de investigação fundados na objetividade distanciada, propondo uma análise que articula o vivido, o narrado e o teorizado. Trata-se de compreender a prática formativa não

como objeto inerte a ser descrito de fora, mas como campo de produção de sentidos em que o próprio pesquisador participa como agente.

O artigo articula revisão bibliográfica crítica a um movimento reflexivo sobre a prática formativa do autor, tomando essa experiência como espaço legítimo de problematização teórica. Tal articulação permite examinar como concepções de leitura, saberes docentes e práticas curriculares são produzidos e tensionados nos contextos de formação continuada que constituem o objeto da investigação. A análise organiza-se em torno de quatro eixos interdependentes: (I) as concepções de leitura em disputa nos diferentes segmentos escolares; (II) as práticas formativas e seus desdobramentos sobre o ensino de leitura; (III) as tensões discursivas e identitárias que atravessam a transição curricular; (IV) os saberes docentes mobilizados e ressignificados nos processos de formação. Esses eixos não são categorias estanques: são operadores analíticos que permitem apreender a complexidade das interações formativas, privilegiando o movimento entre eles em detrimento de uma categorização rígida.

No plano dos procedimentos, o estudo fundamenta-se na produção e análise de registros autoetnográficos, diários reflexivos, anotações de encontros formativos, documentos de planejamento, compreendidos como práticas discursivas que permitem acessar processos de significação e ressignificação constitutivos do trabalho formativo. A análise assume caráter interpretativo, articulando experiência, teoria e contexto institucional. Ela não visa à generalização estatística, mas à produção de inteligibilidade sobre dinâmicas que, por sua natureza situada e reflexiva, exigem abordagens que reconheçam o pesquisador como parte do fenômeno investigado.

A produção dos registros autoetnográficos obedeceu a procedimento sistemático. Ao longo do período de atuação do formador-pesquisador nas formações aqui discutidas, entre março de 2021 e novembro de 2022, após cada encontro de formação continuada em que emergiam tensões relativas ao ensino de leitura na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, foi redigido, em até 24 horas, um diário reflexivo contendo a descrição do episódio observado, os enunciados mais significativos proferidos pelos professores e uma primeira camada de interpretação provisória. Esses diários foram complementados por anotações de campo tomadas durante os próprios encontros

formativos e por documentos de planejamento das formações, compondo um corpus de vinte registros produzidos ao longo do período investigado.

A seleção dos episódios analisados neste artigo obedeceu a critérios explícitos de intencionalidade (Chang, 2008; Ellis; Adams; Bochner, 2011), e não a um procedimento de amostragem aleatória ou estatisticamente representativa. Foram priorizados, dentre os vinte registros produzidos, aqueles em que a tensão entre concepções de leitura sustentadas por professores generalistas e especialistas se manifestava de forma mais explícita e verbalizada, de modo a evidenciar com clareza os regimes de saber em disputa que constituem o argumento central do artigo. Os dois episódios apresentados nas seções seguintes foram, assim, selecionados por sua densidade analítica, e não por pretenderem esgotar a variedade de situações registradas ao longo do período investigado.

O processo de análise seguiu três movimentos recursivos. Em um primeiro momento, o conjunto de registros foi lido e relido à procura de recorrências temáticas associadas aos quatro eixos anteriormente apresentados. Em um segundo momento, os episódios em que essas recorrências se manifestavam de forma mais nítida foram isolados e submetidos a uma leitura interpretativa mais detida, articulando a descrição do ocorrido, os enunciados dos professores e o quadro teórico mobilizado. Em um terceiro momento, essa interpretação inicial foi confrontada e revista à luz da literatura sobre autoetnografia, formação docente e regimes de saber, em um movimento iterativo entre dado e teoria característico da abordagem interpretativa adotada neste estudo.

Um episódio recorrente nos registros do formador ilustra a natureza das tensões que a investigação propõe examinar. Em um encontro de formação continuada com docentes do 5.º e do 6.º ano, ao debaterem estratégias de mediação leitora, uma professora dos anos iniciais sublinhou a importância de práticas contextualizadas e integradas ao cotidiano dos alunos; um professor dos anos finais, por sua vez, enfatizou a necessidade de "garantir a interpretação correta do texto", centrando sua fala em aspectos normativos da leitura escolar. O contraste não era apenas metodológico: revelava concepções de linguagem e de ensino fundamentalmente distintas que, por não serem nomeadas como tais, permaneciam invisíveis ao próprio grupo. A mediação formativa exigiu, naquele momento, um movimento de explicitação dessas diferenças, e esse movimento, por sua vez, revelou a complexidade

da posição do formador como sujeito situado entre perspectivas que precisam ser tensionadas, e não simplesmente conciliadas.

Esse tipo de episódio interpela diretamente o lugar que ocupo como formador e pesquisador. Ao mediar essas interações, reconheço-me frequentemente tensionado entre exigências que não se resolvem facilmente: de um lado, a necessidade de promover o diálogo entre perspectivas divergentes; de outro, o risco de que, ao buscar a conciliação, eu atenuo conflitos que são, em si, constitutivos das práticas de ensino e das relações de saber em disputa. Em registros reflexivos produzidos após esses encontros, torna-se evidente que minha própria trajetória formativa, marcada pela circulação entre a Pedagogia e a área de Letras, entre a docência básica e a formação continuada, atravessa as leituras que faço dessas situações, orientando tanto as intervenções que proponho quanto os sentidos que atribuo às falas dos professores. Nesse movimento, a prática formativa deixa de ser apenas objeto de análise: constitui-se como espaço de implicação, no qual se entrelaçam experiência, teoria e produção de conhecimento.

Do ponto de vista ético, a investigação baseia-se exclusivamente em registros produzidos pelo próprio autor no exercício de sua prática profissional, não envolvendo a identificação direta de participantes. O estudo enquadra-se, portanto, nas disposições da Resolução CNS n. 510/2016,¹¹ que isenta de apreciação ética pelo sistema CEP/CONEP as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que utilizem exclusivamente registros do próprio pesquisador, respeitados os princípios de responsabilidade, reflexividade e compromisso com a produção de conhecimento situada.

Discussão: descontinuidades, regimes de saber e a implicação do formador

Os episódios autoetnográficos apresentados permitem um deslocamento analítico relevante: de uma compreensão das descontinuidades no ensino de leitura como problema exclusivamente curricular ou metodológico para uma compreensão que as situa no interior das práticas formativas em que são produzidas e negociadas. O primeiro episódio,

¹¹ A Resolução CNS n. 510, de 7 de abril de 2016, isenta de apreciação ética pelo sistema CEP/CONEP as pesquisas que utilizem exclusivamente registros produzidos pelo próprio pesquisador no exercício de sua prática profissional. Por se constituir como autoetnografia baseada integralmente nos registros do pesquisador-formador, esta investigação enquadra-se nessa isenção.

apresentado na seção anterior, em que professores do 5.º e do 6.º ano revelaram concepções opostas de leitura durante um encontro formativo, já evidenciava esse deslocamento. O contraste entre a ênfase na contextualização da leitura, mobilizada pelos docentes dos anos iniciais, e a centralidade da interpretação normativa sustentada pelos professores dos anos finais, evidencia não uma mera divergência de métodos, mas a coexistência de concepções de linguagem que operam a partir de regimes de saber distintos, regimes que não apenas diferem, mas hierarquizam diferentemente as formas legítimas de ler e de ensinar a leitura.

Um segundo episódio aprofunda essa análise. Em um momento de formação voltado ao exame de práticas avaliativas, uma docente dos anos finais questionou o que chamou de "falta de rigor" nas atividades de leitura dos anos iniciais, argumentando que os estudantes chegavam ao 6.º ano "sem saber interpretar textos de forma adequada". Uma professora dos anos iniciais respondeu que suas práticas priorizavam o engajamento com diferentes gêneros e contextos, acrescentando que "interpretar não é só responder certo: é construir sentido". O que emergiu desse confronto não foi apenas uma disputa metodológica: foi uma disputa sobre o próprio conceito de leitura e, por consequência, sobre os critérios de legitimidade que orientam a avaliação dos estudantes e o julgamento das práticas docentes. Ao tornar essa disputa visível, em vez de neutralizá-la pela busca de um consenso artificial, o formador pôde criar condições para uma reflexão mais profunda sobre os pressupostos que cada perspectiva naturalizava.

A noção de regimes de saber permite aprofundar a compreensão dessas disputas: diferentes concepções de leitura não coexistem de forma neutra, mas são atravessadas por relações de poder que determinam quais práticas são reconhecidas como rigorosas, quais são consideradas insuficientes, e quem tem autoridade para fazer esse julgamento. As práticas observadas nos encontros formativos não podem, portanto, ser reduzidas a escolhas individuais dos professores: são efeitos de processos históricos e institucionais que configuram o campo educacional e que se atualizam, de formas específicas, nos espaços de formação continuada. A transição entre ciclos funciona, nesse sentido, como um dispositivo de visibilização desses regimes: ao colocar em contato perspectivas formadas em tradições distintas, torna explícitas tensões que, nos contextos de trabalho cotidiano de cada segmento, tendem a permanecer implícitas.

Ao reconhecer-se implicado nas mediações que realiza, e ao tornar essa implicação parte do processo analítico, o formador evidencia que a produção de continuidade no ensino de leitura não é resultado de alinhamentos técnicos: é efeito de um trabalho discursivo e formativo que demanda tempo, confiança e disposição para habitar o conflito sem apressá-lo. Essa compreensão é epistemologicamente relevante porque desloca o foco da análise das "lacunas" individuais dos estudantes, frequentemente invocadas como explicação para as dificuldades de leitura no Ensino Fundamental II, para as condições de produção dessas diferenças nos próprios contextos formativos. Não se trata de responsabilizar os professores, mas de compreender as estruturas discursivas e institucionais que limitam as possibilidades de articulação entre segmentos.

A formulação de que o formador precisa habitar o conflito sem apressá-lo ultrapassa uma prescrição prática, constituindo uma posição epistemológica com consequências para a compreensão do próprio processo formativo. Apressar o conflito, isto é, resolvê-lo prematuramente por meio de sínteses que neutralizam as diferenças, equivale a apagar as condições de produção das divergências, tratando-as como ruído a ser eliminado em vez de dado a ser analisado. Bakhtin (2006) oferece um quadro teórico precioso para compreender por que esse apagamento é problemático: as vozes que circulam nos encontros formativos não são opiniões individuais intercambiáveis, mas posições discursivas historicamente constituídas, atravessadas por relações de autoridade, de prestígio e de pertencimento institucional. A professora dos anos iniciais e o professor dos anos finais não falam apenas de suas preferências metodológicas: falam a partir de lugares de enunciação distintos, formados em tradições pedagógicas diferentes e avaliados por critérios que raramente se tornaram objeto de discussão coletiva. O conflito entre eles extrapola um problema de comunicação a ser resolvido pela mediação hábil do formador, configurando-se como sintoma discursivo de processos históricos e institucionais que transcendem os sujeitos em interação.

Essa compreensão tem implicações diretas para o modo como se concebe a formação continuada. Se as descontinuidades no ensino de leitura são efeitos de regimes de saber distintos, e não de lacunas individuais dos professores, então a formação que se limita a transmitir técnicas ou a promover alinhamentos curriculares opera sobre a superfície do problema, deixando intactas as estruturas discursivas que o produzem. Uma formação

comprometida com a transformação dessas estruturas precisa criar condições para que as divergências sejam nomeadas, analisadas e historicizadas: precisa constituir-se como prática discursiva reflexiva, no sentido que Freire (1996) atribuía ao conceito de práxis, a unidade indissociável entre reflexão e ação sobre o mundo.

Essa compreensão se traduz em desdobramentos concretos sobre a condução dos próprios encontros formativos. Em vez de iniciar as discussões pela apresentação de conceitos teóricos sobre leitura, procedimento que, na prática, tende a acirrar a hierarquia entre o saber acadêmico do formador e o saber experiencial dos professores, a opção metodológica que progressivamente se consolidou nos registros foi a de partir de situações vividas pelos próprios docentes: um estudante que "não consegue interpretar", uma atividade que "não funcionou", uma avaliação cujos resultados surpreenderam negativamente. Esses pontos de partida têm uma função analítica precisa: tornam visível, antes de qualquer teorização, que as dificuldades percebidas pelos professores não são aleatórias, mas seguem padrões que revelam as concepções de leitura implícitas em suas práticas.

Um exemplo concreto nesse sentido envolve o trabalho com questões de interpretação de texto nas avaliações internas das escolas. Ao comparar, em grupo, questões elaboradas por professores dos anos iniciais e dos anos finais para o mesmo gênero textual, a notícia, por exemplo, emerge de forma quase imediata a diferença de registro entre as perguntas: enquanto as primeiras tendem a explorar a relação do texto com o contexto e com a experiência dos alunos ("O que você acha que o autor quis dizer com...?"), as segundas frequentemente demandam a localização de informações explícitas ou a identificação de recursos linguísticos ("Qual é o sujeito da oração destacada?"). Quando essa diferença é colocada em discussão sem que nenhuma perspectiva seja previamente desqualificada, os próprios professores começam a perceber que estão avaliando competências leitoras distintas, e que a ausência de diálogo sobre essas diferenças produz, nos estudantes em transição, uma experiência de ruptura que não tem origem em suas "limitações", mas na descontinuidade das demandas que lhes são feitas.

O que esses episódios evidenciam, em conjunto, é que a formação continuada só se torna formativa, no sentido pleno que Josso (2004) atribui ao termo, quando consegue criar condições para que os professores se tornem analistas de suas próprias práticas. Isso

exige do formador uma postura que é simultaneamente de escuta, de problematização e de recusa ao consenso fácil: escuta, porque os sentidos que emergem das falas dos professores são dados analíticos insubstituíveis; problematização, porque a naturalização das diferenças é o principal obstáculo à sua compreensão; recusa ao consenso fácil, porque a continuidade no ensino de leitura não se constrói pela homogeneização das práticas, mas pelo reconhecimento produtivo das diferenças que as constituem.

O que o formador aprende nessas situações é, portanto, tanto ou mais relevante do que o que ensina. Ao reconhecer-se como sujeito que aprende no interior do próprio processo formativo, o formador-pesquisador evidencia que a autoetnografia não é apenas um método de registro da experiência: é um dispositivo de formação de si. Os registros reflexivos produzidos após cada encontro vão além da documentação do que aconteceu, construindo, progressivamente, uma compreensão mais sofisticada das condições em que o ensino de leitura se constitui e das possibilidades reais de intervenção sobre essas condições. É nesse ponto que a autoetnografia se articula, de modo mais profundo, à tradição freireana: ambas compreendem que a consciência crítica sobre a própria prática é condição necessária de sua transformação.

As contribuições deste artigo para a Linguística Aplicada operam em dois registros interdependentes. No plano epistemológico, o trabalho demonstra que a explicitação do percurso investigativo é, em si, um ato de produção de conhecimento situado, e que a autoetnografia, quando conduzida com rigor reflexivo, constitui abordagem legítima para investigar práticas formativas em sua complexidade. No plano metodológico, o artigo amplia o repertório de abordagens disponíveis para o estudo das relações entre leitura, currículo e identidade docente na transição escolar, propondo que a implicação do formador seja reconhecida como dimensão analítica, e não como viés a ser controlado.

Considerações finais

Este artigo tomou como ponto de partida a problematização das discontinuidades no ensino de leitura na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, discontinuidades que, como procurou-se argumentar, não se reduzem a defasagens pedagógicas ou a incompatibilidades entre etapas do currículo. Elas são produzidas e

reproduzidas nos próprios contextos de formação docente, atravessadas por concepções distintas de linguagem, por diferentes regimes de saber e por relações de poder que raramente se tornam objeto de reflexão explícita nos espaços formativos.

Ao articular revisão bibliográfica crítica, episódios autoetnográficos e reflexão sobre a posição do formador-pesquisador, o artigo procurou demonstrar que a autoetnografia não é apenas uma estratégia metodológica adequada para esse tipo de investigação: é um posicionamento epistemológico que reconhece a implicação do pesquisador como condição de produção de conhecimento rigoroso, e não como obstáculo a ser neutralizado. Essa perspectiva encontra respaldo tanto na tradição da Linguística Aplicada crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2010) quanto nas contribuições mais recentes sobre formação docente, identidade profissional e narrativas de si (Josso, 2004; Passeggi, 2011; Nóvoa, 2009).

As análises desenvolvidas indicam que a transição entre ciclos escolares não deve ser tratada como um problema técnico-organizacional à espera de soluções gerenciais. Trata-se de um espaço de negociação de sentidos, no qual diferentes concepções de leitura e de ensino se confrontam, e em que práticas formativas que tornem essas diferenças visíveis e passíveis de problematização crítica são não apenas desejáveis, mas necessárias. Repensar políticas de formação continuada que tomem a transição entre ciclos como eixo estruturante, e não como momento residual, é uma exigência que os resultados aqui discutidos ajudam a fundamentar.

Do ponto de vista metodológico, o artigo contribui para o debate na área ao explicitar o percurso investigativo como instância de produção de conhecimento, evidenciando que as escolhas metodológicas são também tomadas de posição teóricas e políticas. Ao mobilizar a autoetnografia como abordagem, o artigo procura ampliar as possibilidades de investigação da formação docente no campo da Linguística Aplicada, especialmente no que se refere ao estudo de práticas formativas marcadas por tensões discursivas e identitárias que resistem às abordagens de caráter mais objetivista.

Como desdobramento deste estudo teórico-metodológico, projeta-se uma etapa subsequente de ampliação do corpus autoetnográfico e de análise sistemática do conjunto mais amplo de registros já produzidos pelo formador-pesquisador, com vistas a adensar empiricamente as categorias analíticas aqui propostas e a explorar, em maior profundidade,

os processos de negociação e ressignificação que constituem o ensino de leitura na transição entre ciclos. Tal ampliação não decorre de uma insuficiência do percurso ora apresentado, cujos episódios foram deliberadamente selecionados, conforme explicitado na seção metodológica, para fundamentar o argumento teórico-metodológico central do artigo, mas da natureza cumulativa da investigação autoetnográfica, que se consolida por aprofundamento progressivo do corpus ao longo do tempo. Essa etapa futura permitirá produzir conhecimento mais específico sobre as condições institucionais que favorecem ou obstaculizam a articulação pedagógica entre segmentos, ampliando o escopo empírico da investigação sem comprometer a validade teórico-metodológica já sustentada pelos episódios aqui analisados.

Por fim, sustenta-se que compreender, e, sobretudo, intervir nas discontinuidades que atravessam o ensino de leitura, implica reconhecer a formação docente como espaço central de produção de sentidos sobre a linguagem, sobre o currículo e sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse horizonte, a autoetnografia se afirma como via investigativa potente para examinar e transformar práticas formativas, contribuindo para uma Linguística Aplicada comprometida com a produção de conhecimento situado e com as especificidades do contexto educacional público brasileiro.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, J. R. A.; NEGRÃO, C. S.; SARDINHA, T. B. Formação continuada e reflexão crítica: contribuições para o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e245631, 2024.
- BOLÍVAR, A. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2014.
- CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2008.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, B. A transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. **Devir Educação**, Lavras, v. 6, n. 1, e-387, 2022.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, art. 10, 2011.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês**. 2020. 260 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997.

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

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

JUSTINO, R. D. de M.; MARINHO, R. R. A interferência da pedagogia dos multiletramentos na BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade — LES**, Teresina, v. 28, n. 56, 2024.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LEITE, M. C.; FABRÍCIO, B. F.; SANTOS, L. I. S. Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 35, p. 79-93, 2022.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Leitura de textos multimodais e o ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). **Interação, gêneros e letramento**. São Carlos: Claraluz, 2014. p. 155-180.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Leitura e ensino: gêneros discursivos e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2002.

MARTINS, S.; FERREIRA SILVA, F.; CAMARGO ARAGÃO, R. Metassíntese qualitativa sobre os estudos autoetnográficos na formação de professores de línguas estrangeiras (2010-2022). **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 25, n. 3, p. 46-68, 2024.

- MÉNDEZ, M. Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms. **Colombian Applied Linguistics Journal**, Bogotá, v. 15, n. 2, p. 279-287, 2013.
- MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas — Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.
- PASSEGGI, M. da C. Narrativas autobiográficas: uma prática reflexiva na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 147-166, 2011.
- PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.
- REIS, L. M. da S.; NOGUEIRA, M. de O. e. Transição para o ensino fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e37594, 2021.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SIGNORINI, I. **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOARES, F. M. P.; BRITO, A. E. Narrativas autobiográficas na pesquisa e na formação de professores: descortinando múltiplas experiências. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, p. e17308, 2024.
- TAKAKI, N. H. Autoetnografia como metodologia de pesquisa e escrita autocrítica: perspectivas decoloniais. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 40-63, 2020.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Sobre os autores

Cesar Felipe Quintino dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1843-0828>

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU, 2024). Professor de Língua Inglesa nas redes municipais de São Sebastião e Ilhabela-SP, com 18 anos de experiência docente. Fundador do Literária: Clube de Leitores, na E.M. Prof.^a Patrícia Viviani Santana, em São Sebastião-SP. Pesquisador vinculado à UNITAU, dedica-se aos estudos da leitura literária, compreensão leitora e processos inferenciais na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Giovana Flávia de Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4038-0122>

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2016) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Leitura e Produção de Textos e Literatura Infantojuvenil. Professora de Língua Portuguesa na rede municipal de São Sebastião-SP, com 29 anos de experiência docente. Fundadora da Área Educacional, atua na formação leitora, produção textual, preparação para o ENEM e concursos públicos.