

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UM ESTUDO A PARTIR DA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria José Paulino de Assis (PROFLETRAS/UFPB)

mjpaulino.educ@gmail.com

Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB)

laureniasouto@gmail.com

Introdução

Acredita-se consensual a concepção de que cabe, à escola, a incumbência de ensinar o aluno a ler e a escrever não apenas nos primeiros anos escolares, mas ao longo da Educação Básica. E, para que a escola cumpra seu dever, faz-se necessário que ela desenvolva um planejamento que proporcione a formação de leitores e produtores de textos que, ao longo dos anos, ampliem suas habilidades e competências e, assim, efetivamente, tenham um melhor desempenho na sociedade, no que se refere a essas capacidades, e melhor inserção no mundo letrado.

Neste trabalho, especificamente, voltaremos nosso olhar para a temática da leitura, por considerarmos que o baixo desempenho apontado pelos instrumentos de avaliação nacional da educação, a exemplo da Prova Brasil (2008) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2005), é revelador de um perfil leitor que necessita ser revisto. Nesse sentido, acreditamos ser pertinente trazer à discussão projetos que, entendemos, vêm contribuindo decisivamente para o trabalho com a leitura e a escrita, conforme vem ocorrendo com o projeto Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Objetivamos, desse modo, identificar quais estratégias metacognitivas de leitura são trabalhadas nas sequências didáticas propostas no manual *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para a produção de textos* (BRASIL, 2010), destinado ao trabalho com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio.¹ A aplicação dessas estratégias de leitura, a nosso ver, são de fundamental importância no ato da leitura, mas também repercutem sobre a escrita do sujeito, uma vez que requer a capacidade de flexibilidade por parte do leitor/escritor.

Vale ressaltar que a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), segundo Dolz (2010, p. 9), tem como objetivos: democratizar os usos da língua, contribuir com a melhoria no ensino da leitura e da escrita e contribuir para a formação docente direcionada às práticas de leitura e escrita, mas, sobretudo, a esta última, sem, no entanto, reduzir a importância que tem a leitura para a formação cidadã. Tais objetivos foram delineados, segundo esse autor, em função da necessidade que os organizadores da Olimpíada sentiram de elaborar um programa para o enfrentamento do fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil.

Com o intuito de atingir seus objetivos, os organizadores da OLP prepararam um conjunto de sequências didáticas e as distribuíram em oficinas, lançando-as como propostas de trabalho ao professor, que vai conduzir seus alunos ao conhecimento do gênero textual escolhido, no nosso caso, a crônica, e, finalmente, à produção textual.

O aporte teórico sobre leitura que fundamentará a análise, com ênfase nas estratégias metacognitivas, está representado pelas contribuições dos estudos de Brown (1980 *apud* LEFFA 1996), Leffa (1996) e Solé (2009). A aplicação dessas estratégias de leitura requer a

¹ A identificação das estratégias metacognitivas constitui a primeira fase deste trabalho, o qual pretendemos ampliar, em outro momento do estudo.

capacidade de flexibilidade por parte do leitor, uma vez que não há técnicas precisas que levem o sujeito a compreender os sentidos do texto.

1. Estratégias de leitura: práticas necessárias

De acordo com Kleiman (1993), o ensino deve se dar a partir do desenvolvimento de estratégias que podem ocorrer de forma consciente ou não. Às estratégias que ocorrem a partir de operações realizadas pelo leitor, de forma inconsciente, dá-se o nome de estratégias cognitivas. Nesse caso, o leitor realiza operações com a finalidade de atingir algum objetivo, mas não tem ciência dele. Às estratégias realizadas pelo leitor, estando ele ciente do procedimento utilizado e do objetivo que deseja alcançar, dá-se o nome de estratégias metacognitivas. Cabe ao professor, em sala de aula, fazer um ensino estratégico da leitura a partir dessas estratégias.

Para fins deste trabalho, focaremos nosso olhar nas estratégias metacognitivas da leitura.

Em seus estudos, Leffa (1996) considera que uma das características fundamentais do processo de leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade de sua própria compreensão. Esse processo de autoavaliação, reconhecido como metacognição,

[...] trata do problema do monitoramento da compreensão feita pelo próprio leitor durante o ato de leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. (LEFFA, 1996, p. 46)

Conforme o autor, na avaliação feita pelo leitor, as dificuldades podem ser superadas através de estratégias utilizadas por ele mesmo, enquanto agente do ato de ler. Dependendo do grau de amadurecimento do leitor, este fará uso de diversas habilidades e ou ferramentas que possam auxiliá-lo na compreensão do texto. Essa capacidade de autoavaliação e de reflexão acerca da leitura acompanha todos os níveis de leitores, diríamos que, desde os alfabetizando, em seus primeiros contatos com o texto escrito, até os consagrados nomes da academia letrada.

Leffa (1996, p. 45) ressalta que:

Uma das características fundamentais do processo da leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. O leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido.

Nesse sentido, ao entrar em contato com o texto, o leitor vai descobrindo maneiras de interagir com as ideias ali expostas e passa a se monitorar buscando o entendimento do que está lendo/foi lido. O uso das estratégias metacognitivas de leitura, portanto, leva o leitor – protagonista do ato de ler –, no enalço de seus objetivos, a avaliar a compreensão que faz do texto e readequar o uso de determinada estratégia em detrimento de outra, ou porque esta já não vinha colaborando para a construção dos sentidos do texto ou porque esta já não dá mais conta de atingir seus objetivos.

Brown (1980 *apud* LEFFA, 1996), citado com recorrência por Leffa (1996), define metacognição como um conjunto de estratégias de leitura que se caracterizam pelo “controle planejado e deliberado que leva à compreensão” do texto. Isso nos leva a entender a relevância de o professor conhecer as estratégias metacognitivas de leitura, a fim de que possa melhor desenvolver as habilidades leitoras de seus alunos.

Esse mesmo autor (op. cit.) relaciona atividades que integram um conjunto de estratégias metacognitivas de leitura. São elas:

- Definir o objetivo de uma determinada leitura [...];
- Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto [...];
- Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes [...];
- Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura [...];
- Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados [...];
- Tomar as medidas corretivas, quando falhas na compreensão são detectadas [...];
- Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções [...]. (BROWN, 1980 *apud* LEFFA, 1996)

As atividades listadas por Brown devem nortear, direta ou indiretamente, a prática leitora que vivenciamos, cotidianamente. Na prática de sala de aula, especialmente, é certo que o professor deve despertar o leitor existente em cada educando e promover a capacidade desse leitor ver despertada sua capacidade de avaliar e controlar sua compreensão do texto.

Leffa (1996, p. 48), no entanto, questiona a distinção que se faz entre as atividades cognitivas e as metacognitivas, uma vez que, para esse autor, algumas atividades consideradas cognitivas não estariam, segundo sua concepção, abaixo do nível de consciência, como as relacionadas a seguir:

- Responder a perguntas de compreensão sobre um determinado texto.
- Procurar o significado de uma palavra no dicionário.
- Relacionar uma informação nova com uma informação dada anteriormente.
- Fazer o esquema de um texto.
- Reordenar os acontecimentos de uma narrativa.
- Relacionar um dado do texto a uma imagem visual.
- Identificar as palavras chave de um parágrafo.
- Usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra desconhecida.
- Fazer uma paráfrase de um texto de difícil compreensão para entendê-lo melhor. (LEFFA, 1996, p. 48)

Para diferenciar atividade cognitiva da metacognitiva, entre outras considerações, Leffa (1996, p.49) ressalta a primeira como de leitura rápida e fácil, centrada no conteúdo. Enquanto a segunda, para o autor, é aquela que demanda correção no rumo da leitura em função da necessidade de recuperar a compreensão do texto.

É evidente, contudo, que as estratégias não são um modelo rígido e inflexível, inclusive porque uma estratégia pode funcionar muito bem em um determinado momento e não funcionar em outro. O importante é que o leitor perceba a leitura como um processo contínuo e progressivo, e não apenas como um código a ser decifrado, assim pode-se vislumbrar a possibilidade de ela também ser enxergada como um processo de interação entre o leitor e o texto, conforme afirma Solé (2009).

Para essa autora,

Uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; o mesmo autor indica acertadamente que as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside juntamente nisso, no fato de serem independentes de

um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto. Um componente essencial das estratégias é que envolvem autodireção – a existência de um objeto e a consciência de que este objeto existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (SOLE, 2009, p. 69)

As palavras de Solé (op. cit.), como podemos observar, revelam que as estratégias não agem por si só, elas apenas apontam o meio para se atingir o(s) objetivo(s) a que se pretende chegar. Depois de postas as estratégias, muito dependerá de quem as exercita, pois este deve assumir o papel de protagonista da ação e buscar desenvolvê-las com segurança e objetividade.

É válido ressaltar que diversos fatores determinam o uso de determinada estratégia em detrimento de outra, dentre esses fatores, podemos destacar: idade, escolaridade, objetivo do leitor, dificuldade apresentada pelo texto.

Para Solé (2009), as estratégias de leitura se dividem em estratégias regidas pelo professor ou pelo próprio aluno, podendo ser flexíveis em suas práticas. Essa autora considera que, embora sejam consideradas procedimentos de ordem elevada, os quais envolvem tanto o cognitivo quanto o metacognitivo, as estratégias leitoras não podem ser tratadas como técnicas precisas ou receitas infalíveis no ensino da leitura. Pelo contrário, faz-se necessário que o leitor represente e analise os problemas encontrados no ato da leitura e demonstre ser flexível na busca de soluções para melhor compreender o texto.

Passemos, agora, à apresentação da sequência didática proposta na OLP (2010), para, em seguida, podermos analisar quais estratégias metacognitivas estão subjacentes à produção dessas sequências.

2. Estratégias metacognitivas de leitura nas sequências didáticas da OLP (2010)

A OLP é um evento de âmbito nacional e teve sua primeira edição no ano de 2008. Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). No Caderno do Professor, a comissão organizadora registra que:

A Olimpíada é um programa de caráter bienal e contínuo. Constitui uma estratégia de mobilização que proporciona, aos professores da rede pública, oportunidades de formação. Em anos ímpares, atende diversos agentes educacionais: técnicos de secretarias de educação que atuam como formadores, diretores, professores. Em anos pares, promove um concurso de produção de texto para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. (CENPEC, 2010)

Na 2ª edição, ocorrida em 2010, dividiu as produções por categorias e anos de ensino da seguinte forma: Poema – 5º ao 6º ano do Ensino Fundamental; Memórias Literárias – 7º e 8º ano do Ensino Fundamental; Crônica – 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio.

A Olimpíada tem se constituído uma oportunidade para o aperfeiçoamento dos professores e dos alunos. De um lado, os professores podem melhor desenvolver suas práticas pedagógicas, de outro, os alunos podem desenvolver suas práticas de leitura e de produção escrita e, assim, melhor exercer sua cidadania.

Com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras, mas, especificamente, dando ênfase à produção escrita, a equipe

organizadora apresenta, na 2ª edição da OLP, um conjunto de atividades no *Caderno do professor: a ocasião faz o escritor*. Trata-se de uma sequência didática, organizada em onze oficinas, e planejada para estimular, no aluno, a vivência de uma metodologia de ensino de língua portuguesa que trabalha com gêneros textuais. No caso do 9º ano, os alunos, ao final, deveriam produzir uma crônica sobre o tema “o lugar onde vivo”.

A divisão das oficinas compreende etapas a serem executadas e as sequências didáticas são inseridas a partir de objetivos propostos. Vejamos a sugestão das oficinas, seus respectivos objetivos e sequências didáticas:

OFICINA	TÍTULO	OBJETIVO	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
1	É hora de combinar	Apresentar a Olimpíada. Apresentar o gênero crônica com perguntas. Ler uma crônica: A última crônica.	Apresentação do material da Olimpíada. Questionamentos sobre crônica antes da leitura. Leitura do texto <i>A última crônica</i> . Roteiro de leitura. Anotação das atividades, impressões e dificuldades e reação do grupo: diário da Olimpíada (sugestão para o professor)
2	Tempo, tempo, tempo...	Identificar a diversidade de estilo e linguagem entre autores de épocas diferentes. Distinguir o tom de lirismo, ironia, humor ou reflexão em diferentes crônicas. Ler crônicas escritas nos séculos XIX, XX e XXI.	Trabalho com outros textos propostos no CD. Uso do dicionário. Análise do texto: assunto, linguagem. Roda de conversa para comentar a crônica. Criação de um espaço de leitura: mural e varais. Trazer outras crônicas.
3	Primeiras linhas	Produzir a primeira escrita de uma crônica. Encorajar a leitura e a produção de crônicas (elementos das crônicas).	Leitura das crônicas pesquisadas. Pensar no assunto sobre o qual vão escrever. Análise da 1ª escrita.
4	Histórias do cotidiano	Explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários utilizados pelo autor. Empregar figuras de linguagem, conhecer expressões próprias do mundo do futebol e diferentes formas de se tratar o tema amor, tendo como cenário a cidade. Ler uma crônica: <i>Peladas / O amor acaba</i> .	Cartaz com figuras de linguagem. Comentar o sentido da palavra pelada e fazer um quadro com palavras relativas ao universo do futebol. Leitura do texto <i>Peladas</i> . Roteiro de leitura. Apresentação de uma análise da crônica. Leitura do texto <i>O amor acaba</i> . Apresentação do áudio: sugestões de outras crônicas. Pesquisa sobre Machado de Assis.
5	Uma prosa bem afiada	Conhecer mais a vida e a obra de Machado de Assis. Ouvir, ler e analisar uma crônica de Machado de Assis, identificando personagens, cenário, tempo, tom e	Debate sobre Machado de Assis. Áudio da crônica <i>Um caso de burro</i> . Roteiro de estudo.

		recursos literários – <i>Um caso de burro</i> .	
6	Trocando em miúdos	Refletir sobre a diferença entre notícia e crônica. Identificar os recursos de estilo e linguagem numa crônica de Moacyr Scliar – <i>Cobrança</i> .	Análise da crônica <i>Cobrança</i> através do Datashow. Análise dos recursos discursivos e linguísticos. Colorir o texto, destacando os recursos.
7	Merece uma crônica	Retomar as crônicas já trabalhadas e analisar tema, situação escolhida, tom do texto e foco narrativo. Escolher fatos, situações ou notícias que serão foco da crônica e obter informações sobre eles. Escrever uma crônica como exercício preparatório.	Cartaz com quadro síntese das crônicas já trabalhadas. Recortes de notícias de jornal (leitura e análise). Planejamento da escrita. Produção do texto. Socialização do texto.
8	Olhos atentos no dia a dia	Apurar o olhar para o lugar onde se vive. Esclarecer dúvidas a respeito do foco narrativo e de como iniciar uma crônica, apreender as semelhanças entre o ato de escolher um assunto para um fato e a ação de escolher um tema para ser retratado em uma crônica.	Escrita coletiva de um parágrafo. Análise do foco narrativo. Fotografias da cidade.
9	Muitos olhares, muitas ideias	Produzir coletivamente uma crônica, a partir de situação do cotidiano da cidade. Confrontar a produção coletiva com os elementos do gênero crônica. Reescrever, ainda coletivamente, o texto da crônica.	Preparação para a escrita coletiva. Leitura de uma notícia. Escrita de parágrafos e leitura simultânea.
10	Ofício de cronista	Retomar os elementos constitutivos da crônica, com base nas ideias de Ivan Ângelo. Escrever, individualmente, a primeira versão de uma crônica.	Leitura da crônica de Ivan Ângelo: <i>Sobre a crônica</i> . Leitura em voz alta. Reflexão oral sobre o texto.
11	Assim fica melhor	Fazer aprimoramento e a reescrita do texto.	Roteiro para aprimoramento do texto escrito. Reescrita do texto. Exposição do texto.

O quadro exposto traz uma visão panorâmica da proposta da OLP, especificamente das sequências didáticas elaboradas pela equipe organizadora para o gênero crônica.

Para Madi² (2013), a sequência didática tem por objetivo possibilitar ao aluno o conhecimento e prática dos usos da linguagem em novas situações comunicativas, e, para que tal objetivo seja alcançado, é preciso contar com a colaboração do professor na busca da realização das atividades, com autonomia, por parte do aluno.

Esse conjunto de atividades sistematizadas, que constitui a sequência didática, apresenta objetivos definidos e grau de complexidade crescente, tendo em vista a ligação que há entre as sequências propostas. Na concepção de Sônica Madi (2013), cabe ao professor, na trilha de uma produção escrita de qualidade, aprofundar as atividades de leitura e a análise e

² Sonia Madi é coordenadora da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

compreensão dos textos, utilizando estratégias para desenvolver no aluno capacidades de antecipar os significados de um texto, relacionar e selecionar informações, fazer inferências, identificar pelo contexto palavras que não sabe o significado, etc.

Madi (2013) afirma que, ao se trabalhar uma sequência didática, algumas capacidades de linguagem são desenvolvidas, tais como:

- Falar, escrever e ler conforme a situação de comunicação.
- Buscar em textos existentes referências para escrever novos textos.
- Interligar as várias partes de um texto para que tenham uma sequência coerente.
- Utilizar os conceitos gramaticais aprendidos.
- Colocar-se no lugar de leitor enquanto escreve.
- Deixar claras as várias vozes (personagens, narrador, pessoas citadas) que aparecem no texto. (MADI, 2013, p. 21)

Logo, podemos afirmar que as sequências didáticas constituem-se meios através dos quais o sujeito pode alcançar os objetivos propostos para determinada produção textual e o professor é o mediador na execução das atividades por elas propostas. Por outro lado, entendemos também que, na medida em que o professor propõe a sequência didática, o aluno aciona estratégias metacognitivas de leitura que irão colaborar para que as atividades da sequência didática sejam realizadas sob controle planejado (metacognição), o qual levará a uma melhor produção escrita.

Vejam, agora, um quadro no qual apresentamos, de um lado, algumas sequências didáticas propostas pela OLP (2010) e, de outro, atividades classificadas por Brown (1980 *apud* LEFFA, 1996) como sendo de natureza metacognitiva. Consideramos, assim, que os alunos lançam (ou podem lançar) mão dessas estratégias, no momento de cada atividade, e, assim, favorecer o desenvolvimento da habilidade de escrita.

OFICINA	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	ESTRATÉGIA DE LEITURA
1	Apresentação do material da Olimpíada. Questionamentos sobre crônica antes da leitura. Leitura do texto <i>A última crônica</i> . Roteiro de leitura.	Definir o objetivo de determinada leitura; Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes [...]. Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura [...]
2	Trabalho com outros textos propostos no CD. Uso do dicionário. Análise do texto: assunto, linguagem. Roda de conversa para comentar a crônica. Criação de um espaço de leitura: mural e varais. Trazer outras crônicas.	Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes [...]; Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados [...]; Tomar as medidas corretivas, quando falhas na compreensão são detectadas [...]; Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções [...]
3	Leitura das crônicas pesquisadas. Pensar no assunto sobre o qual vão escrever. Análise da 1ª escrita.	Definir o objetivo de determinada leitura; Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura [...]; Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados [...]
4	Cartaz com figuras de linguagem. Comentar o sentido da palavra pelada e fazer um quadro com palavras relativas ao universo do futebol.	Definir o objetivo de uma determinada leitura [...]; Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto [...]; Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais

	Leitura do texto <i>Peladas</i> . Roteiro de leitura. Apresentação de uma análise da crônica. Leitura do texto <i>O amor acaba</i> . Apresentação do áudio: sugestões de outras crônicas. Pesquisa sobre Machado de Assis.	nos segmentos mais importantes [...]; Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura [...]; Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados [...]
5	Debate sobre Machado de Assis. Áudio da crônica <i>Um caso de burro</i> . Roteiro de estudo.	Definir o objetivo de uma determinada leitura [...]; Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto [...]; Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes [...]; Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura [...]; Tomar as medidas corretivas, quando falhas na compreensão são detectadas [...]
6	Análise da crônica <i>Cobrança</i> através do Datashow. Análise dos recursos discursivos e linguísticos. Colorir o texto, destacando os recursos.	Definir o objetivo de uma determinada leitura [...]; Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes [...]; Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura [...]; Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados [...]; Tomar as medidas corretivas, quando falhas na compreensão são detectadas [...]

Como sabemos, as atividades metacognitivas visam despertar a capacidade de autoavaliação que o leitor deve ter, em seu contato com a leitura. Consideramos, no entanto, que, devidamente trabalhadas em sala de aula, elas poderão contribuir para um enlace com as propostas de sequências didáticas, a exemplo da proposta da OLP (2010) a que acabamos de fazer referência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo que fizemos, a partir das sequências didáticas propostas na OLP (2010), vem mostrar a importância do desenvolvimento dessas atividades para a promoção da habilidade de escrita dos alunos. Ressaltamos, no entanto, a necessidade de o professor tomar conhecimento da contribuição que o trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura, em sala de aula, pode trazer para o melhor desempenho de seu aluno, na escrita.

Nesse sentido, este estudo nos leva a entender que as estratégias metacognitivas de leitura podem/devem ser contempladas no trabalho com as sequências didáticas, na escola. E, na medida em que o professor buscar fazer esse trabalho conjunto, certamente o leitor verá sua capacidade de autoavaliação favorecendo seu senso crítico e seu melhor desempenho tanto na leitura como na escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CENPEC. **A ocasião faz o escritor. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira.** São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In. **A OCASIÃO FAZ O ESCRITOR: Caderno do professor: orientação para produção de textos.** Coleção Olimpíada de Língua Portuguesa. LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada (Produção). São Paulo: Cenpec, 2010.

INEP. **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. SAEB: Prova Brasil: 2005: novas perspectivas. 2005.** Disponível em: <http://inep.gov.br> Acesso em: 23/06/2014.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** São Paulo: Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LEFFA, Vilson J. A metacognição. In: **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MADI, Sônia. SEQUÊNCIA DIDÁTICA – por que trilhar o caminho proposto. In. **Revista Na Ponta do Lápis.** São Paulo: Cenpec, ano IX, nº 23, dezembro/2013. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?view=article&catid=23%3Acolecacao&id=1619%3Asequencia-didatica-por-que-trilhar-o-caminho>. Acesso em 22/05/14.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.