

**COMO A ESTRUTURA DO ATELIÊ DE LEITURA AJUDA O APRENDIZ DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA DA QUARTA SÉRIE NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM?**

**HOW DOES THE STRUCTURE OF READER'S WORKSHOP SUPPORT ENGLISH LANGUAGE LEARNERS IN THE ACQUISITION OF LANGUAGE FOR FOURTH GRADE STUDENTS?**

Christiane Castro Brossi  
(San Francisco State University)

**RESUMO:** A questão da compreensão de leitura na sala de aula do quarto ano, em uma escola localizada em um bairro predominantemente pobre, de imigrantes, continua a ser uma peça central no mundo da pesquisa e prática educacional. O objetivo deste estudo foi investigar como a Oficina de Leitura poderia apoiar as crianças na aprendizagem de Língua Inglesa (ELL) na aquisição de linguagem desses alunos do quarto ano. Ao aprender sobre a questão das dificuldades desses leitores de segunda língua, os educadores podem adaptar seu ensino para incluir leituras que ajudariam as crianças a melhorarem a sua compreensão da leitura e fluência em Inglês. Além disso, pesquisadores como Caulkins (2001) defende que os educadores também devem ajustar o seu ensino ainda mais profundamente e usar abordagens de leitura mais autênticas para melhor criar oportunidades para crianças (ELL) obterem sucesso. Como estudante de pós-graduação e professora, realizei este estudo sobre os meus próprios alunos do quarto ano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ateliê de Leitura. Aprendizagem da língua inglesa. Abordagens autênticas de leitura.

**ABSTRACT:** *The issue of reading comprehension in a diverse fourth grade classroom in a mostly poor neighborhood remains a centerpiece in the world of research and practice. The aim of this study was to investigate how the Reading Workshop Model could support English Language Learners (ELL) in the acquisition of language for fourth grade students. By learning about the issue of struggling second language readers, educators could adjust their teaching to include readings that would help ELLs improve their reading comprehension and fluency in English. Additionally, researchers such as Caulkins (2001) mentioned that educators should also adjust their teaching even more profoundly and use more authentic reading approaches to be better create opportunities for ELLs to succeed. As a graduate student and teacher, I conducted this study on my own fourth grade students.*

**KEYWORDS:** *Reading workshop. English Language Learners. Authentic reading approaches.*

## Introdução

O problema da compreensão da leitura em uma sala de aula complexa, de quarta série, localizada em uma vizinhança pobre, continua um foco central de pesquisas e práticas de ensino. A meta deste estudo foi investigar como o modelo do Ateliê de Leitura pode ajudar crianças estrangeiras, cuja primeira língua não é a inglesa, na aquisição da linguagem no ambiente da quarta série. Ao tomar conhecimento acerca do problema de estudantes que têm dificuldade de compreender a segunda língua, educadores podem ajustar seus métodos de ensino para incluir leituras que ajudam aprendizes de inglês como segunda língua (ESL/ELL) a melhorar a compreensão da leitura e sua fluência na língua inglesa. Adicionalmente, pesquisadores como Caulkins (2001) mencionaram que educadores deveriam ajustar sua técnica de ensino ainda mais profundamente e usar métodos mais autênticos para que se possam criar oportunidades para estudantes de língua ser bem sucedidos. Como estudante de mestrado e professora, eu conduzi este estudo com meus próprios alunos de quarta série.

Um dos causadores do problema de atraso de aprendizagem é a pobreza das famílias destas crianças (SLEETER, 2013). A crônica falta de verbas para a educação pública, que serve a estes estudantes pobres e de etnias diferentes, acentua o problema, assim como as vizinhanças pobres que são mantidas segregadas com base em raça e classe social, são apontadas como causas do fracasso das crianças nos testes nacionais padronizados (SLEETER, 2013). Sleeter também afirma que a visão neoliberalista tem afetado o ensino público devido ao uso de currículos que usam scripts, assim limitando a pedagogia que ajudaria aos estudantes de outras línguas, especialmente o estudante de etnia diversificada e pobre. A autora assevera também que os professores de hoje não tem autonomia do currículo porque tem que ensinar para que os alunos passem os testes nacionais (*standardized tests*).

A partir destas ideias, fica claro que uma transformação seria necessária. Devolver o controle aos professores, para que mostrem o quanto os alunos aprenderam em um período específico de tempo, mostrou-se essencial. A

responsabilidade nunca deveria ser medida pelo resultado dos alunos nos testes padronizados. Freire exemplificou este aspecto da pedagogia crítica quando ele desenvolveu uma excelente campanha de alfabetização por todo o Brasil, antes do golpe militar de 1964. Freire defendia um ambiente de aprendizado autêntico para que crianças aprendam (Freire, 2005). Ele não acreditava que a alfabetização precisava preparar estudantes para o mundo de trabalho subordinado, mas que deveria preparar a pessoa para uma vida independente e autossustentável. Para Freire, a pedagogia era uma prática moral e política que deveria trazer conhecimento, competência, e relações sociais que dão aos estudantes possibilidades de se tornarem cidadãos críticos (2005).

Carlo e Bengochea (2011) defendem a incorporação de um modelo compreensivo, explícito, e sistemático para o ensino de estudantes de segunda língua. Quando educadores se referem a uma alfabetização compreensiva, eles indicam que vários componentes devem estar presentes na formação (framework). Tais componentes estão divididos em duas áreas: o Ateliê de Leitura e o Ateliê de Produção Textual. O Ateliê de leitura inclui a leitura em voz alta (a professora lê para os estudantes), a leitura compartilhada (a professora lê com os alunos em proximidade física), a leitura guiada (a professora e um grupo pequeno de aprendizes conversam, leem, e pensam no caminho da compreensão do texto em mãos), e a leitura independente (estudantes leem independentemente). O Ateliê de Produção Textual inclui escrever em voz alta (a professora escreve em frente aos alunos e verbaliza o processo), escrita compartilhada (escrita compartilhada entre a professora e alunos, a professora escreve), escrita interativa (a professora e os alunos usam a mesma caneta e todos contribuem), escrita guiada (a professora ajuda os alunos no processo de escrever usando mini lições e conferências com alunos individualmente), e escrita independente (estudantes trabalham independentemente), e finalmente, estudo de palavras (o ensino mecânico da linguagem que inclui pontuação, soletrar, e como ler palavras difíceis usando partes da palavra). Todos estes elementos compõem uma parte importante no desenvolvimento da compreensão da leitura de maneira que eles juntos desenvolvem a linguagem oral e o desenvolvimento da linguagem, da fluência na leitura, do vocabulário, e por consequência, da compreensão de texto (FOUNTAS &

PINNELL, 2000). Dentro destes elementos também estão incluídos o conhecimento da fonética da linguagem (que inclui conhecimento de letras e conceitos de língua escrita), e o código alfabético (fônico e decodificação) (FOUNTAS & PINNELL, 2000).

A instrução compreensiva da alfabetização deve estar presente quando se ensina estudantes de segunda língua. Deve-se também refletir as teorias construtivistas e de aprendizado social que acentuam o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos estudantes, por exemplo, pensamento crítico, e a habilidade de tomar decisões próprias (GRAMBRELL, MALLOY, & MAZZONI, 2011). Estas fundações teóricas guiaram-me na elaboração das perguntas e no desenho da pesquisa também. A significância antecipada desta pesquisa-ação era poder ajudar apropriadamente os estudantes de segunda língua na sua aquisição e fluência da língua inglesa. Os estudantes que participaram deste estudo eram parte do grupo de alunos da minha sala de quarta série, e consistia de doze crianças cuja primeira língua era a espanhola ou filipina. Ao usar o Modelo do Ateliê de Leitura, eu esperava conseguir desenvolver a fluência de meus estudantes cuja primeira língua não era a inglesa.

Como mencionado antes, uma das explicações para a diferença de desempenho escolar das crianças cuja língua nativa não é a inglesa, deve-se também ao fato da pobreza. A diferença de desempenho ocorre quando um grupo de estudantes atua melhor que outros grupos de estudantes, especialmente grupos definidos por seu estado socioeconômico, raça, etnia, e gênero (BARTON & COLEY, 2010). Barton e Coley também mencionam que o ambiente que circunda as famílias influencia o êxito do estudante (2010). Este enigma mostrou-me que o governo vê a diferença de desempenho escolar como uma maneira de forçar o uso de testes padronizados, que produzem o que denominam de diferença no desempenho escolar porque o professor de uma sala de aula regular não produz os testes padronizados. Distritos escolares e o governo colocam a culpa somente nos professores e a falta de seguir o currículo prescrito (BARTON & COLEY, 2010). Educadores leem e escrevem acerca da diferença no desempenho escolar em geral, especialmente a respeito da inferioridade dos resultados entre os estudantes latinos

e os de outros grupos étnicos (KAO & THOMPSON, 2003). Em um distrito escolar do norte da Califórnia, o problema da diferença no desempenho é estudado em reuniões e formação continuada de professores. De acordo com os dados deste distrito, os estudantes latinos estão 35.6% atrás dos outros grupos em termos de proficiências em língua inglesa. Os distritos formularam o problema, mas não parecem fazer nenhuma pesquisa para mudar este quadro de proficiências (SFUSD, 2012). Os dados só confirmaram este padrão (HEMPHILL, VANNEMAN, & RAHMAN, 2011). Esta diferença ficou bem definida, mesmo que implicitamente, no final deste estudo.

A meta deste estudo foi de mostrar como estudantes de inglês como segunda língua se beneficiariam com a estrutura do Ateliê de Leitura para adquirir fluência e compreensão da língua inglesa. Com esta meta em mente, as seguintes perguntas foram desenvolvidas para guiar este estudo:

- a) Como é que a estrutura do Ateliê de Leitura ajuda estudantes de inglês como segunda língua na aquisição de linguagem na quarta série?
- b) Quais adaptações de instrução são necessárias para ajudar estudantes de inglês como segunda língua a adquirir independência e desenvolver melhores competências de compreensão?
- c) Como é que o ensino de metacognição pode desenvolver no estudante melhor aquisição de linguagem através do Ateliê de Leitura?

Meu estudo envolveu não só a instrução de estratégias de compreensão envolvidos na leitura, mas também o aspecto social do Ateliê de Leitura, que usa clubes de livros e leitura guiada, com o intuito de desenvolver a compreensão da leitura e facilitar a aquisição da linguagem, como descrita neste estudo, onde estudantes desenvolvem habilidades que contribuem para sua aquisição de linguagem (VYGOSTSKY, 1978).

### **Marco Conceitual**

Os princípios sociolinguísticos, socioculturais, e sociocognitivos confirmam que o aprendizado é uma atividade social e que a linguagem é social

(VYGOTSKY, 1978). Essas teorias mantêm o uso de conhecimento da metacognição, quer dizer, pensar sobre o ato de pensar, ajuda os alunos em atos de auto monitoria, auto regulação, e desenvolve seu uso de estratégias de compreensão (CHRISTIE, 2012). O aspecto social e o uso da estrutura do ambiente do Ateliê de Leitura influenciam o desenvolvimento do estudante, otimizando, assim, o aprendizado (VYGOTSKY, 1978; BRUNER, 1983).

O contexto social e a aquisição de uma segunda língua (L2) apontam que a aquisição não acontecia em um vácuo (TARONE, 207). A abordagem sociolinguística na aquisição da L2 fornece o embasamento que conecta a linguagem e o aspecto social da aprendizagem, favorecendo, dessa forma, uma demonstração de sucesso na minha sala de aula. Este modelo sociolinguístico de mudança e aprendizado ocorre quando um contexto social estava rodeado por propósito, intenção e identidade do estudante (TARONE, 2007). Da mesma maneira, os estudantes de inglês como segunda língua se beneficiaram com este modelo de mudança e forneceram o propósito (aquisição da linguagem), a intenção (o desejo de comunicar-se com os colegas), e a identidade do estudante (crianças queriam pertencer a um grupo homogêneo social). Os humanos são criaturas sociais que querem pertencer a um grupo e ter sucesso dentro do grupo (ARISTOTELES, 2000).

Galda e Beach (2004) reforçam a crença de que a relação entre o leitor e o texto está intrincada em numerosos contextos como o meio ambiente cultural da sala de aula, a cultura da família da criança, a escolha de textos pela professora, e como a professora escolhe as ferramentas a serem usadas, para fornecer aos estudantes as oportunidades que promovem as habilidades as quais os estudantes têm de compreensão, não somente do texto, mas também do mundo onde vivem (GALDA & BEACH, 2004).

Sleeter (2013) advogou que reformas neoliberalistas negavam o poder de aprendizado que ocorre quando uma pedagogia que responde culturalmente faz parte da sala de aula. De acordo com ela, o neoliberalismo foi criado para restaurar as fortunas reduzidas dos milionários. A política neoliberal inclui crenças como "a liberdade individual, a propriedade privada, e o mercado de competição" (SLEETER, 2013). Ela recomendou mais pesquisas que mostram o massivo impacto que uma

adesão a pedagogia que responde culturalmente na sala de aula, incluindo pesquisas que mostram como professoras poderiam aprender a usá-lo na sala de aula. Sleeter também reforçou que pais, professores, e líderes educacionais devem ser expostos e treinados em uma pedagogia que responde culturalmente aos estudantes, e o que significa e parece na sala de aula. Ele clamou por uma reforma do debate público sobre métodos de ensino em comunidades diversas e que são historicamente mal-servidas (SLEETER, 2013).

### **Como este marco conceitual embasou este estudo?**

Este estudo fundamentou imensamente meu ensino e pode efetuar mudanças em termos de ensino a estudantes que aprendem inglês como segunda língua. Seguramente, todos estes marcos teóricos retornam ciclicamente a Vygotsky e a Christie pelos seus avanços na área de teoria sociocultural e sociolinguística.

O Ateliê de Leitura alcançou os estudantes por causa de sua natureza social. Influenciou o sucesso de todos os estudantes, especialmente dos estudantes que tem inglês como segunda língua. Um aspecto do Ateliê de Leitura que tem sido muito explorado neste estudo foi o desenvolvimento de vocabulário e a participação de discussão de texto em grupos pequenos como o clube do livro e leitura guiada.

Os marcos teóricos demonstraram que o aprendizado é uma atividade social (VYGOTSKY, 1978); que a compreensão de estratégias ajudaram no aprendizado de estudantes (CHRISTIE, 2012); que o ambiente do Ateliê de Leituras influenciou o desenvolvimento dos estudantes (VYGOTSKY, 1978; BRUNER, 1983); que a relação entre leitores e textos promoveram compreensão (GALDA & BEACH, 2004); e que usar uma pedagogia que responde culturalmente aos estudantes, intensificou o aprendizado dos mesmos (SLEETER, 2013).

## **Metodologia**

O desenho usado nessa pesquisa foi de pesquisa-ação da professora, analisando e adaptando o Ateliê de Leitura para que seus alunos fossem bem-sucedidos na aquisição de sua segunda língua.

O desenho derivou-se dos marcos das teorias sociolinguísticas, sociocognitivas e socioculturais que endossaram que o aprendizado é uma atividade social e que a linguagem é social (VYGOTSKY, 1978). Tais teorias se conectam com este estudo via uso de clube de livros que envolvem colaboração e discussão. A teoria transacional também colaborou no contexto desta pesquisa-ação, porque enfatiza que a relação entre o leitor e o texto está intrincada em muitos contextos. O ambiente cultural da sala de aula, a cultura familiar do estudante, a escolha de textos pela professora, e as ferramentas que a professora usa para ajudar os estudantes a compreender não só o texto, mas também o mundo em que vive (GALDA & BEACH, 2004) são alguns dos contextos envolvidos.

## **Perfil dos Participantes:**

Pesquisadora:

Eu sou professora há sete anos com uma credencial de múltiplos gêneros, licenciada para lecionar em espanhol. No início de minha carreira trabalhei com o jardim de infância, com imersão em espanhol em um distrito escolar em outra cidade. Depois que comecei a lecionar no distrito atual, eu recebi um suplemento na minha credencial que me permitia a lecionar tecnologia, o que o fiz por dois anos. Durante o curso de mestrado em linguagem e letramento, adquiri uma credencial de especialista em leitura. No decorrer desta pesquisa ensinei em uma sala de aula regular de quarta série, que consistia em 27 alunos, 16 dos quais tinham inglês como segunda língua. Minha função como pesquisadora era coletar dados, via resultados de testes variados como observações em sala de aula, cadernos de redação de alunos, respostas dos estudantes acerca de leituras, e discussões em

sala de aula durante o Ateliê de Leitura. Analisei e comparei, também, resultados de testes de nível de leitura conduzidos antes e depois do estudo.

### **Perfil da escola:**

Para proteger a identidade dos participantes do estudo, os nomes da escola e dos estudantes foram modificados. A escola será identificada como *Focus Elementary School*.

De acordo com informações do distrito, a escola providencia um ambiente seguro e igualitário de aprendizado para todos os estudantes. Os professores usam várias estratégias e métodos de ensino em todas as áreas de ensino.

Alguns tópicos foram ressaltados neste estudo, dentre os quais podemos mencionar:

1. A percepção dos alunos a respeito da leitura mudou após o estudo
2. A experiência da professora forneceu um melhor resultado
3. As atividades sociais influenciaram na aquisição da linguagem
4. O papel que as estratégias de compreensão tiveram no desenvolvimento da linguagem

### **Coletânea de Dados:**

As informações foram obtidas de meus estudantes participantes por meio de questionários (para acessar os hábitos e habilidades como leitores), observações diretas (durante as aulas e trabalhos em grupos pequenos), recordações auditivas de entrevistas com alunos individualmente, comparação de assessoria de níveis de leitura (antes e depois do estudo), e uso de pré e pós-resultados do Ateliê de leitura.

Esta pesquisa-ação envolveu os alunos desta sala de aula que tinham inglês como segunda língua. O Ateliê de Leitura acontecia todos os dias durante 50 minutos, e por um mês, também acontecia depois da aula duas vezes por semana,

por aproximadamente 50 minutos também. A rotina do Ateliê se consistia dos seguintes passos:

1. Mini lição: a professora guia a classe com o ponto de ensino
2. Modelo: guiado pela professora
3. Prática: os estudantes lideram e a professora observa
4. Trabalho independente: os estudantes lideram sozinhos. Durante este período, a professora trabalha com grupos pequenos ou com alunos individuais.
5. Compartilhar: os alunos compartilham sua compreensão do ponto de ensino

A maior parte desta sessão (30 minutos) é usada para o trabalho independente dos alunos, durante o qual eu trabalhava com grupos pequenos baseada em necessidades comuns. A pesquisa durou aproximadamente seis semanas para os participantes. O tempo total de trabalho dos estudantes foi de 1200 minutos em sala de aula. Os participantes não perderam nenhum minuto de instrução em sala de aula regular durante o estudo, que aconteceu durante a aula. Os estudantes que não participaram também estavam na sala de aula, mas os dados foram coletados de acordo com as intenções desta pesquisa, que é só analisar o progresso dos estudantes que tem inglês como segunda língua. Todos os estudantes seguiram os procedimentos do Ateliê de Leitura.

Eu apresentei para os alunos o questionário que me ajudou a formar uma ideia dos hábitos dos estudantes, assim permitindo o ajuste das atividades de acordo com o que aprendi de seus hábitos. Os dados foram coletados através de transcritos das sessões individuais que conduzi com os alunos, através de rubricas de análise de leitura, de reflexões deles durante o Ateliê de Leitura, e minhas anotações e reflexões sobre as sessões do Ateliê de Leitura.

### **Análises de dados**

Este estudo qualitativo permitiu que os dados fossem coletados de acordo com temas para que sua análise pudesse ser realizada. O tipo de dados recolhidos

para esse estudo incluía análise de notas de pré e pós-avaliação de leitura. Os dados foram analisados baseados nos temas que surgiram deste estudo. O papel das estratégias de compreensão e metacognição ajudaram na investigação dos resultados. Através do uso de estratégias de compreensão e dos cadernos de redação dos alunos, uma análise do progresso dos alunos durante o estudo foi conduzida. O caderno de redação de cada participante foi cuidadosamente lido, e os dados foram coletados para a análise que envolveu a quantidade de pensamento profundo que os alunos desenvolveram decorrentes do estudo. Além disso, a quantidade de metacognição que os alunos mostraram em suas reflexões escritas a respeito de sua leitura e de seu desenvolvimento como leitores e pensadores foram relevantes no desenvolvimento da análise. As anotações diárias foram analisadas por pontos estratégicos como a maneira que os alunos interagem com o texto, ou qualquer comentário que faziam a respeito das leituras. A análise também refletiu a respeito das questões da pesquisa e no desenvolvimento dos estudantes durante o estudo.

As atividades sociais foram medidas com uma análise da participação em conversa sobre livros e como estes influenciaram na aquisição de linguagem. As notas foram codificadas e categorizadas em temas: (1) a percepção que os estudantes tiveram antes de depois do estudo a respeito da leitura; (2) a influência das atividades sociais na aquisição de linguagem; (3) o papel das estratégias de compreensão no desenvolvimento de linguagem; e (4) a experiência da professora em providenciar um ambiente de altos resultados. A relação entre os leitores e textos com relevância cultural foi interpretada pelo gabarito de entusiasmo que os alunos mostravam em suas redações em resposta aos textos.

### **Resultados Parciais**

Os estudantes mudaram suas opiniões a respeito da leitura quando chegaram ao fim do estudo. Enquanto liam em clube de livros os alunos diziam, "Eu nunca teria escolhido este livro para ler sozinho, mas eu o compreendo agora que lemos juntos."

Esta opinião acerca de livros ficou mais complexa de acordo com o avanço do estudo. No começo, os alunos diziam, "Eu gosto do livro 'O diário de um banana' porque é engraçado." Ao fim do estudo, seus comentários ficaram mais completos, "O 'Diário de um banana' me fez entrar dentro dos personagens e eu consigo comparar eventos da vida de Greg com a minha vida. Todos temos nossos momentos na escola. As vezes a gente só pensa que alguma coisa foi engraçada depois de um longo tempo depois do ocorrido e só depois que olhamos os fatos de novo em nossas mentes."

Seguidamente, comparei o resultado de nível de leitura dos alunos que foi feito antes e depois do estudo usando o sistema de Fountas e Pinnell (2000). Todos os estudantes melhoraram pelo menos dois níveis de leitura e três estudantes avançaram mais de três níveis de leitura.

A instrução de aprendizes de (ESL) seguiu as técnicas de métodos genéricos como o estabelecimento de rotinas, o uso de gráficos organizadores, o tempo de prática de leitura pelos estudantes, e estratégias sólidas do Ateliê de Leitura como recontar, resumo, e relação com o texto (GOLDBERG & COLEMAN, 2010; ALLINGTON, 2012; BUEHL, 2009; JOHNSON & KEIER, 2010; DE JONG & HARPER, 2005).

Os resultados dessa pesquisa mostraram que a leitura independente desenvolveu as habilidades de aprendizes (ESL) porque estavam lendo livros de acordo com seu nível de leitura (CAULKINS, 2001; FOUNTAS & PINNELL, 2000; ALLINGTON, 2012). O estudo da literatura estava diretamente ligado a este estudo porque os alunos leram livros em gêneros variados como novelas gráficas, ficção realística, e livros de não ficção também (FOUNTAS & PINNELL, 2000; ROBERTS, 2010).

Os aprendizes participavam de clube de livros, quer dizer, grupos pequenos de estudantes que liam no mesmo nível de leitura, estudavam juntos o mesmo texto e discutiam a respeito destes livros. Os aprendizes foram observados falando a respeito de seus livros mesmo fora da hora do Ateliê de Leitura. Em direta resposta ao uso de pedagogia de resposta cultural, os grupos de estudantes sentavam-se em

grupos pequenos de três alunos (BANKS & BANKS, 2004; GAY, 2000; LADSON-BILLINGS, 1994; NIETO, 1999). Nestes grupos, os estudantes foram instruídos em como discutir a respeito dos textos, por meio de andaimes que os guiaram em discussão sobre o texto, conectando-o a si mesmos, a outros livros, e ao mundo de acordo com os elementos fundamentais do Ateliê de Leitura (CAULKINS, 2001; FOUNTAS & PINNELL, 2000; CRUZ, 2004; ALLINGTON, 2012). Outro efeito do clube de livros foi a influência positiva da socialização, que forneceu diálogo recíproco e pensamento crítico aos estudantes (KEEN & ZIMMERMANN, 1997; TARONE, 2007; VYGOTSKY, 1978; TOVANI, 2000).

As estratégias de compreensão foram introduzidas aos estudantes como parte do estudo. Cada estratégia foi introduzida uma de cada vez e instruções foram dadas em como usá-las. Um livreto foi feito com uma página dedicada a cada estratégia e mini lições foram dadas explicando cada estratégia. Em seguida, oportunidade foi dada para que os alunos praticassem cada uma com minha ajuda e independentemente. Estas estratégias são as seguintes: conhecimento prévio, fazer conexões, questionar o texto, visualizar o texto, inferência, resumo, avaliação, síntese, e estratégias combinadas.

O conhecimento da professora e sua experiência foram expandidos e refinados no decorrer do mestrado em linguagem e alfabetização. A exploração de pedagogias e da literatura a respeito das melhores práticas de ensino forneceu a base do sucesso e execução desta pesquisa. O aprendizes participantes do estudo nunca tinham sido expostos a mini lições explicando como ler um livro para compreendê-lo, nunca tinham sido guiados em leituras em grupos pequenos ou participaram de clube de livros. Os estudantes tinham sido expostos ao ensino tradicional da professora estando em frente ao grupo e dando instruções sem oportunidade para praticar. Participei também de cursos de formação continuada que me guiou e ajudou a manter minha dedicação e aperfeiçoamento como professora (GOLDBERG & COLEMAN, 2010; ALLINGTON, 2012; BUEHL, 2009; JOHNSON & KEIER, 2010; FOUNTAS & PINNELL, 2000; CSULKINS, 2001).

Os resultados mostraram que (1) mudando a percepção que os alunos tinham sobre a leitura influenciou o desenvolvimento deles no fim do estudo. Ensinando

estratégias de compreensão (2) ajudou a desenvolver compreensão de linguagem. As atividades sociais (3) desenvolveram a aquisição de linguagem nos estudantes que participaram do estudo. A experiência da professora (4) providenciou uma maior qualidade de aprendizado e aquisição de linguagem porque as preparações de planos de aula foram mais eficazes na mudança de percepção dos alunos. Todos esses tópicos resultaram do meu programa de mestrado em linguagem e letramento e também do meu conhecimento do Ateliê de Leitura e sua maneira de ajudar aprendizes que tem inglês como segunda língua em sua aquisição de linguagem.

**Referências:**

ALLINGTON, R. What Really Matters for Struggling Readers - Designing Research-Based Programs. Boston, MA, USA: Pearson, 2012.

BRUNER, J. Child's Talk: Learning to Use Language. New York, NY, USA: Norton, 1983.

BUEHL, D. Classroom Strategies for Interactive Learning. Newark, DE: International Reading Association, 2009.

CARLO, M.S., & BENGOCHEA, A. Best Practices in Literacy Instruction for English Language Learners. In: MORROW, L. M. & GRAMBRELL, L. B. (Orgs.), *Best Practices in Literacy Instruction* (4th ed.) New York, NY, USA: Guilford Press, 2011.

CAULKINS, L. M. The Art of Teaching Reading. New York, NY, USA: Longman, 2001.

Common Core State Standards. Retrieved July 8, 2013, from Common Core State Standards: <http://www.corestandards.org/>, 2010.

CHRISTIE, F. Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2012.

CRUZ, M. C. Independent Writing - One Teacher - Thirty-Two Needs, Topics, and Plans. Portsmouth, NH: Heinemann, 2004.

CUNNINGHAM, P. M., HALL, D. P., & CUNNINGHAM, J. W. Guided Reading The Four-Blocks Way. Greenboro, NC, USA: Carson-Dellosa, 2000.

FOUNTAS, I. C., & PINNELL, G. S. Guiding Readers and Writers - Grades 3-6 Teaching Comprehension, Genre and Content Literacy. Portsmouth, NH, USA: Heinemann, 2000.

FREIRE, P. Pedagogy of the Oppressed. (30th Anniversary Edition). New York, NY, USA: Continuum International, 2005.

GALDA, L., & BEACH, R. Response to Literature as a Cultural Activity. In: RUDDELL, R. & UNRAU, N.J. *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, 2004, p.1752.

GAY, G. Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. New

York, NY: Teachers College Press, 2000.

GAY, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, v. 53 n.2, 2002, p. 106-116.

GRAMBRELL, L.B., MALLOY, J.A., & MAZZONI, S.A. Evidence-Based Best Practices in Comprehensive Literacy Instruction. In: MORROW, L. M. & GRAMBRELL, L. B. (Orgs.). *Best Practices in Literacy Instruction* (4th Ed), New York, NY, USA: Guilford, 2011 p. 11-36.

HEMPHILL, F.C., VANNEMAN, A., & RAHMAN, T. Achievement Gaps: How Hispanic and White Students in Public Schools Perform in Mathematics and Reading on the National Assessment of Educational Progress. United States Department of Education, NAEP. Washington, D.C., USA: NCEs, 2011.

JOHNSON, P., & KEIER, K. Catching Readers Before They Fall. Portland, OR, USA: Stenhouse, 2010.

KAO, G. & THOMPSON, J.S. Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, v. 29, 2003, p. 417-442.

LADSON-BILLINGS, G. The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

LADSON-BILLINGS, G., & TATE, W. F. Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record*, v. 97 n. 1, 1995, p. 47-68.

LEE, C. D. "Every good-bye ain't gone": Analyzing the cultural underpinnings of classroom talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 19, 2006, p. 305-327.

LEE, C. D., & SMAGORINSKI, P. Vygotskian Perspectives on Literacy Research - Constructing Meaning through Collaborative Inquiry. New York, NY, USA: Cambridge University, 2000.

LEE, C. D., ROSENFELD, E., MENDELHALL, R., RIVERS, A., & TYNES, B. Cultural Modeling as a Frame for Narrative Analysis. *Literary Readings*, 2003, p. 39-61.

NIETO, S. The Light in their eyes. New York, NY: Teachers College Press, 1999.

ROBERTS, C. Adapting Reader's Workshop for Upper Elementary Language

Academy Students. Hamline University English as a Second Language Conference. St. Paul: Hamline University, 2010.

SLEETER, C.E. Power, Teaching, and Teacher Education. New York, NY, USA: Peter Lang, 2013.

TARONE, E. Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research - 1997-2007. *The Modern Language Journal*, v. 91 (Focus), 2007, p. 837-848.

TOVANI, C. I Read It, But I don't Get It: Comprehension Strategies for Adolescent Readers. Portland, ME, USA: Stenhouse, 2000.

VYGOTSKY, L. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1978.