

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/355161194>

# Teacher Learning for European Literacy Education Tel4ELE PROJECT OUTPUTS FROM PORTUGAL

Technical Report · January 2014

DOI: 10.13140/RG.2.2.15368.14080

---

CITATIONS

4

---

READS

80

6 authors, including:



[Carlos A. M. Gouveia](#)

University of Lisbon

28 PUBLICATIONS 139 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Fausto Caels](#)

Instituto Politécnico de Leiria

31 PUBLICATIONS 6 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[David Rose](#)

The University of Sydney

99 PUBLICATIONS 6,210 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Comenius  
Multilateral Project  
2011 - 2013



Lifelong Learning Programme

# Teacher Learning for European Literacy Education

## Tel4ELE

with the support of the Lifelong Learning Programme of the European Union

### Comenius Multilateral Project

Led by Stockholm Education Administration



## PROJECT OUTPUTS FROM PORTUGAL

**Instituto de Linguística Teórica e Computacional  
(ILTEC)**



Comenius  
Multilateral Project  
2011 - 2013



Lifelong Learning Programme

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION AND AIMS OF THE PROJECT</b>   | <b>3</b>  |
| <b>YEAR ONE OUTPUTS – 2011-2012</b>   | <b>3</b>  |
| <b>1. National Literacy Report (English)</b>  | <b>3</b>  |
| <b>2. Sample lesson plans prepared as part of the European Experts training in Reading to Learn Genre pedagogy (Portuguese)</b> | <b>8</b>  |
| <b>YEAR TWO OUTPUTS – 2012-2013</b>   | <b>18</b> |
| <b>3. Outlines of Teacher Training Programs (English)</b>   | <b>18</b> |
| <b>4. Sample classroom implementation sequences (Portuguese – reading pedagogy integrated with national curricula)</b>          | <b>24</b> |
| <b>5. “Success story” from Portuguese classroom</b>   | <b>28</b> |
| <b>6. Webinar on the project and the course</b>   | <b>32</b> |



Lifelong Learning Programme

## INTRODUCTION AND AIMS OF THE PROJECT

As stated in the original application, the main purpose of the project TeL4ELE-Teacher Learning for European Literacy Education was to improve student learning outcomes, particularly those of educationally disadvantaged students, including second language learners. This was aimed at as part of a strategy involving the training of literacy educators in the five European countries forming the consortium to become experts in genre based literacy pedagogy, specifically in the Reading to Learn program.

The project started with a comprehensive analysis of the situation in each country with the purpose of getting national mappings of literacy levels, outcomes and practices. With that in mind, national teams gathered data on their national curricula, student literacy achievement and the key approaches to literacy education. These were used as a platform of comparison and discussion and served as guides to the adaptations of the functional approach to literacy learning in each country. In the case of Portugal, the national literacy profile was first produced to be presented at the first international meeting, which was held in Lisbon in December 2011 and provided a picture of the literacy environment where the Portuguese team came to create, develop and apply, as part of a teacher training strategy, a new approach to literacy education based on genre and the way the concept feeds knowledge acquisition and the organization of school subjects and disciplines.

## YEAR ONE OUTPUTS – 2011-2012

### 1. National Literacy Profile: Portugal

#### National Literacy Profile for Portugal

Prepared by the TeL4ELE Portuguese team at ILTEC-Instituto de Linguística e Teórica e Computacional, Lisbon, Portugal

#### National Curricula

In Portugal compulsory Education comprises twelve years. The first nine years constituting basic education are divided into three cycles, the first one covering grades 1 to 4, the second, grades 5 and 6, and the third cycle, grades 7 to 9. The final three years of compulsory education constitute Secondary Education (grades 10 to 12)

Following changes in 2007 in the Portuguese Language Curriculum for Secondary Education, a new Portuguese Language Curriculum for Basic Education was designed, discussed and approved in 2009 (Novo Programa de Português para o Ensino Básico). This new curriculum was framed by previous documents, such as the 1991 Curriculum and Syllabuses (Organização Curricular e Programas), the 2001 National Curriculum of Basic Education – Essential Competences (Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais), the 2007 National Program for the Teaching of the Portuguese



Lifelong Learning Programme

Language (Programa Nacional para o Ensino do Português) and the National Reading Plan (Plano Nacional de Leitura – 2006/2010). The language curriculum is also framed by an important European document for the teaching of foreign languages, namely the Common European Framework for Languages (2001), and the results of an International Conference on the Teaching of Portuguese held in 2008.

The Portuguese Language Curriculum for Basic Education shows a general acceptance of the use of genre principles in teaching: for instance, the Writing Performance Descriptors assert that text planning should be oriented by “the purpose of the text”, “the reader” and “the text type and contents” (p. 44), and the Learning Outcomes for grades 5 and 6 explicitly state that by the end of the second cycle of Basic Education, students should be able to “write in a personal and creative way, using different media and adapting the register to the reader, adopting the specific genre conventions” (p. 77). Additionally, the curriculum uses general categories such as narrative, informative, descriptive, argumentative, instructional and conversational as categories for the overall mapping of texts in the curriculum, but these categories are never construed as genres. Labels such as “text type”, “text typology”, “genre”, “mode” and “modality” are used imprecisely and sometimes interchangeably in the document. The text typology adopted, for instance, categorizes different realities, involving activities such as “oral presentations”, “reciting poems”, “dramatized reading”, “advertising material”, “propaganda”, “paraphrase”. As a result, the genres mapped up in the curriculum do not show any systemic understanding of what a genre is. This is mainly because it lacks theoretical consistency, i.e., when it comes to the notions of genre and register (used in the document with no definition at all) and to aspects dealing with the overall area of textual grammar, textuality and text organization. On the other hand, aspects dealing with sentence grammar are clearly characterized, and straightforward guidelines are included for the teaching and learning of spelling (orthography) and punctuation, among other topics.

The Portuguese Language Curriculum asserts that language cross-cuts all subjects and recommends that non-literary, scientific texts should be addressed in the Portuguese Language class. However, the curriculum is vague/ imprecise about the characteristics of these texts and the methodologies language teachers should adopt to teach them.

The new Portuguese Language Curriculum has been recently complemented by another document entitled *Metas Curriculares* (Learning Goals for Basic Education), but again there is no characterization whatsoever, in this other document, of any cross-cutting goals concerning the use of language and its specific characteristics in other school subjects. These are only included in the learning goals for the school subject Portuguese Language. Even so, these goals show a clear emphasis on vocabulary and general literacy competences, without being text-oriented.

The cross-cutting nature of the mother tongue is equally recognized in the guiding documents for Mathematics, Science and History & Geography. “Mathematical communication”, “Scientific literacy” or “Communication in History” are some of the language-based competences acknowledged by in these documents. They also acknowledge some other sub-competences and methodological approaches for textual comprehension/ production, but fail to acknowledge the importance of genre as an extra-linguistic device for the learning of different school subjects (the notions of specialized vocabulary and specialized languages are used, but not the notion of genre). In fact, despite the assertion that each school subject construes a specific knowledge/ relation to the surrounding world, these documents fail to recognize that these relations are/ can be semiotically translated into different genres. Some genres are listed (e.g. biography, recount, narrative), but intermingled with sources, textual supports, discursive modes, modalities, among others.



Lifelong Learning Programme

### Student Literacy achievement

According to the PISA program results, reading literacy has improved significantly in Portugal during the last decade. In 2000, Portugal occupied the twenty-sixth position among thirty-one participating countries in this student assessment program. In 2009, Portugal has reached the seventeenth position among sixty-five participating countries in the same program. Considering the OECD average, Portugal improved 20 points between the two surveys. Some changes occurred from one assessment period to the other: the number of top performing students increased but most distinctively the number of low performing students decreased significantly. Despite these improvements, the results for reading literacy in Portugal are still unsatisfactory when compared to other European countries such as Finland.

National studies based in summative assessment implemented at the end of each Basic Education cycle show that Portuguese students perform poorly in writing. These summative tests or final exams, administrated nation-widely by GAVE, the Assessment Office at the Ministry of Education, are divided into three parts: reading, grammar and writing, each part involving several tasks. Considering, for instance, the first cycle of Basic Education (grades 1-4), the results of the national exams between 2007 and 2010 show quite clearly that student scores for writing are consistently: (i) negative and (ii) lower than the percentages for reading and grammar. Students' writing performances are evaluated by eight parameters: (i) length, (ii) spelling, (iii) type of text and theme, (iv) punctuation, (v) syntactic correction, (vi) vocabulary, (vii) coherence and relevance of information and (viii) text structure and cohesion.

Considering the average results in all three cycles of Basic Education, students only reach high levels of achievement within the first parameter (83% of maximum scores), that is, 83% of the students comply to the word limit they are given to perform their writing task. Concerning parameters ii-vi, the majority of the students exhibit an intermediate level of achievement. Scores for the two last parameters present the lowest levels of achievement, with a significant proportion of low-level scores (0 or 1), combined with a small proportion of high-level scores. Note that these parameters are concerned with coherence of information, text structure, and textual cohesion, all of them related to textuality and text organization.

### Current key approaches to Literacy education in Portugal

Based on an online survey of 150 teachers carried out to identify classroom practices concerning text writing and genre pedagogy in Portugal, some conclusions were drawn concerning classroom practices and the perception teachers have of their work with the students in class. Teachers answering the survey correspond to four general groups, based on the subject they teach: Portuguese Language, Foreign Languages, and History, Maths and Sciences (as one single group). Primary school teachers were also considered and corresponded to around 25% of the total of the population answering the survey. The four general groups of teachers are shown below.

| SUBJECT/ GRADE | TEACHERS |       |
|----------------|----------|-------|
|                | Nº       | %     |
| Primary school | 38       | 25,33 |



Lifelong Learning Programme

|                            |     |       |
|----------------------------|-----|-------|
| Portuguese                 | 38  | 25,33 |
| Foreign languages          | 30  | 20,00 |
| History, Math and Sciences | 44  | 29,33 |
| <b>Total</b>               | 150 | 100   |

According to the data in the survey, students tend to write more in language classes, such as Portuguese Language and Foreign Languages, and in History, than they do in Math and Sciences (10 or more texts in Languages and History vs. 1-6 texts in Math and Sciences). They also tend to write more individual texts than collective ones in the same disciplines.

When asked about the instructions given to students in writing tasks about text structure, the majority of the teachers of History, Math and Sciences stress the text's tripartite division of Introduction, Development, Conclusion. On the other hand, the majority of the language teachers (Portuguese Language and Foreign languages), identify reading, text deconstruction and analysis of similar texts as the main strategies that prepare writing activities.

When asked to identify the main difficulties their students face in writing, Primary School teachers, Portuguese Language teachers and Foreign Languages teachers identified grammatical aspects as the main difficulties found, whereas History, Maths, Science teachers identified The purpose of the text and the organization of ideas as the main difficulties found. These results are shown in the table below:

| TEACHERS                   | DIFFICULTIES IN WRITING                                |
|----------------------------|--|
| Primary school             | Spelling and vocabulary                                |
| Portuguese Language        | Syntax and cohesion                                    |
| Foreign languages          | Syntax and vocabulary                                  |
| History, Math and Sciences | The purpose of the text and the organization of ideas. |

The final section of the survey focused on what teachers do with texts in their classes. The data collected show that Primary School teachers and Language teachers tend to talk about the structure of the texts, whether by calling their students attention to the purpose and its evolvment in the text, or by referring to the text's tripartite division of Introduction, Development and Conclusion. Teachers of History, Maths and Sciences, on the other hand, tend to use texts as means to other tasks particularly to talk about their content and discuss it.

If one is to follow strictly the data of this survey, a conclusion might be drawn stating that in Portugal genre pedagogy is well built into the curriculum. Nevertheless when faced with an open question concerning other text types their students are asked to write, apart from the ones they chose from a list provided in the previous question, teachers give confusing answers, showing that general categories concerning genre and text types have not been acquired, understood and correctly used





Lifelong Learning Programme

in their teaching practices. For instance, teachers mix up categories such as: opinion text, poetry, letter, argumentative text, invitations, creative texts, recounts, etc.

## Conclusions

The use of the notion of genre in L1 pedagogy in Portugal represents a move to a more communicative approach in L1 teaching and learning. Nevertheless, its use seems to be more a matter of fads and fashions rather than a conscious and well built in pedagogy, since teachers are not provided with a coherent and systematic notion of genre they may use. As stated before, in the Portuguese Language curriculum the notion of genre and examples of genre cut across different categories and mix different criteria in their characterization. The same may be said about teaching practices considering that the examples of genres given by teachers in their answers to the survey do not follow a precise categorizing principle; they mirror the confusion shown in the curriculum.

Considering writing practices, stories represent the majority of the texts teachers ask their students to write; yet, the macrocategory story is not thought of as an organizing category for different types of genre, including narrative, but as narrative.

Teachers believe they use a genre approach, but they still talk about genre stages as introduction, development and conclusion. This is probably because they were never trained in genre pedagogy, neither in their pre-service nor in their in-service training and professional development. Our practice in the implementation of this project, i.e., our work with teachers reveals exactly the same paradox: teachers' representations of their practices in the classroom and their actual practices do not match.

## Bibliography - Official documents

- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GAVE–Gabinete de Avaliação Educacional. *Relatórios Nacionais*. <http://www.gave.min-edu.pt/np3/24.html>
- ME-DEB (2002). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- ME-DGIDC (2008). Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (7, 8 e 9 de Maio de 2007). Lisboa: ME-DGIDC.
- ME-DGIDC (2008). Recomendações resultantes da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, apresentadas pelo Comissário Nacional, Professor Doutor Carlos Reis. Lisboa: ME-DGIDC.
- OECD (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Plano Nacional de Leitura (2006-2010).: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

## Bibliography - General

- Acevedo, C. (2011). Scaffolding Teacher Learning: planning for student success in literacy and learning In: Language, Literacy and Learning Fem artiklar från Språkforskningsinstitutets konferens i Stockholm, 14–16 maj 2009 .Stockholm: Utbildningsförvaltningen: 51-65.
- Acevedo, C. (2010). A report on school-based Action Research "Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close





Lifelong Learning Programme

- the achievement gap?". Stockholm: Multilingual Research Institute, Stockholm Education Administration.
- Culican, S.J. (2006). Learning to Read: Reading to Learn: A Middle Years Literacy Intervention Research Project, Final Report 2003-4. Catholic Education Office Melbourne. ([http://www.cecv.melb.catholic.edu.au/ Research and Seminar Papers](http://www.cecv.melb.catholic.edu.au/Research%20and%20Seminar%20Papers)).
- Gouveia, C. A. M. (2009). Escrita e Ensino: Para além da gramática, com a gramática. DELTA, 25 (Número Especial): 716-720.
- Gouveia, C. A. M. (2009). Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional. Matraca, 16 (24): 13-47.
- Gouveia, C. A. M. (2010). Gramática: produzir significados na escrita. In BRITO, Ana Maria (org.): Gramática: História, Teorias, Aplicações. Porto: FLUP: 191-203.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. R Hasan, C M I M Matthiessen & J Webster (eds.) Continuing Discourse on Language. London: Equinox. 251-280.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2007). Interacting with Text: the role of dialogue in learning to read and write. Foreign Studies Journal, Beijing.
- Mendes, M. (2009). Que lugar para a pontuação no ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino básico? In Actas do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri/APL: 339-353.
- Rose, D. (2005). Learning To Read: Reading To Learn: Submission to the National Inquiry into the Teaching of Literacy 2005. Canberra: Department of Education, Science and Training.

## 2. Sample lesson plans (Portuguese)

The lesson plans that follow provide models for classroom teachers to follow when preparing their own lessons. Each plan involves a text and classwork around it. Each text has been carefully analysed by the Key educators and then annotated so that the teacher can guide students to read the text as part of a lesson in the classroom. The teacher then follows a carefully designed “scaffolding” sequence during the lesson to enable students to read with complete comprehension and then use the language patterns in the text to write their own new text at the same high level as the model reading text. The methodology involves a cycle of tasks and is based in grammatical and text linguistics concepts from Systemic Functional Linguistics and the pedagogy of the so-called Sydney School. For a detailed explanation of the methodology see Rose, D. & J.R. Martin 2012. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Two lesson plans are here presented plus the matrix produced by the team as part of the appropriation and adaptation of the pedagogy to the Portuguese context. The matrix is a stand-alone document that works as a grid and a step-by-step record of what needs to be done to have a class prepared to be implemented. Lesson plan 1 is therefore an example of a step-by-step anticipation of what can be done in class involving work with an evaluative text (review) in Portuguese for late primary or early secondary classrooms about a book review; lesson plan 2 does the same but with work on a factual text about the circulatory system (sequential explanation) for late primary classrooms on Science.



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

## Lesson plan 1: matrix



Teacher Learning for European Literacy Education  
(TeL4ELE)

*Formação de professores para o  
desenvolvimento da literacia na Europa*



### LER PARA APRENDER – GUIÃO DE SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

## 0. Caracterização Geral

**Turma e ano-  
Disciplina-**

**Professor -**

**Período e datas -**

**Duração -**

**Objetivos de ensino/ aprendizagem**

Assunto a ser estudado –

Género textual – Identificar o género de texto que pretende que os seus alunos escrevam autonomamente no fim da sequência de aprendizagem. (cf. mapa dos géneros escolares)

**Objetivos programáticos**

Conteúdo – conteúdo do programa em que se insere o texto a estudar

Língua – Identificar aspetos linguísticos que pretende que os seus alunos adquiram/treinem ao longo da sequência de aprendizagem. Por exemplo: estrutura do género textual, tipo de linguagem que o caracteriza, vocabulário, termos técnicos, ...

**Texto** – Título e Referência da obra de onde foi retirado o texto.

A referência deve incluir autor(es), ano, título, local, editora, páginas. Por exemplo: Semedo e Garret (2001) Ciências da Natureza 6.º ano. Porto: Porto Editora. p. 69.

## 1. Preparação para a Leitura

Conhecimento prévio – Listar em tópicos os conhecimentos prévios requeridos para



Comenius  
Multilateral Project  
2011 - 2013



Lifelong Learning Programme

---

compreender o conteúdo do texto.

---

---

---

---

Resumo do texto – Escrever um resumo do texto tendo em conta o seu conteúdo e a sua estrutura.

---

---

---

---

## 2. Leitura Parágrafo a Parágrafo

### 2.1. Caracterização do texto - Género

Objetivo sociocomunicativo – Identificar o principal propósito sociocomunicativo do texto (cf. mapa dos géneros escolares)

---

Etapas – Inserir o texto e segmentar em etapas e fases, nomeando cada etapa e fase e sublinhando a informação-chave de cada etapa e fase.

| Etapas | fases | Texto (transcrição, digitalização) |
|--------|-------|------------------------------------|
|        |       |                                    |

---

### 2.2. Caracterização do texto - Registo

---



Lifelong Learning Programme

**Campo** – Identificar a área de conhecimento em que se insere o texto.

---

**Relações** – Identificar os participantes da situação de comunicação realizada no texto. Por ex. autor vs ouvinte/leitor. Identificar as/algumas das relações que o texto estabelece entre os participantes. Por ex. relação objetiva e neutra (textos factuais), tomada de posição (textos argumentativos), apelo às emoções do leitor (textos narrativos e alguns textos argumentativos)

---

**Modo** – Identificar aspetos de especificidade textual: canal; escrito/oral; multimodal; organização retórica

---

**3. Construção Conjunta** – Escrever um texto que exemplifique o que espera que os alunos venham a fazer.

Note-se que o texto deve pertencer ao mesmo género que o texto de partida, exibindo as mesmas etapas e fases. No caso dos textos factuais, o conteúdo deve ser idêntico ao texto de partida (embora numa linguagem mais próxima dos alunos, eventualmente enriquecido com informação não presente no texto discutida com os alunos); no caso dos textos não factuais pode alterar-se o conteúdo (por ex. cenário e personagens num texto narrativo)

---

---

---

---

---

---

---

---

**4. Escrita Autónoma** – Prever ideias e orientações para a escrita independente dos alunos

---

---

---

---

---

---

---

---

## 5. Leitura Detalhada

**Excerto selecionado** – Inserir (transcrição, digitalização) o excerto selecionado



Comenius  
Multilateral Project  
2011 - 2013



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

|  |
|--|
|  |
|--|

### Leitura Detalhada

|                     |  |
|---------------------|--|
| Preparação da frase |  |
| Pistas              |  |
| Frase               |  |
| Aprofundamento      |  |
|                     |  |
| Preparação da frase |  |
| Pistas              |  |
| Frase               |  |
| Aprofundamento      |  |
|                     |  |
| Preparação da frase |  |
| Pistas              |  |
| Frase               |  |
| Aprofundamento      |  |
|                     |  |
| Preparação da frase |  |
| Pistas              |  |
| Frase               |  |
| Aprofundamento      |  |

### Notas da Leitura Detalhada (apenas para textos factuais)

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |



Comenius  
Multilateral Project  
2011 - 2013



Lifelong Learning Programme

### Exemplo de reescrita

Opção 1: construir novas frases utilizando as notas de leitura (textos factuais)

---

---

---

---

---

Opção 2: construir novas frases, usando os mesmos padrões das frase do texto, mas com novos conteúdos (textos não-factuais)

---

---

---

---

---

NOTA: Recorda-se que as perguntas de compreensão leitora a fazer aos alunos ao longo da sequência de aprendizagem devem cobrir três níveis: literal, inferencial e interpretativo.

### Indicar perguntas de compreensão – eg. 2 por nível

Compreensão literal: o significado está nas palavras

Compreensão inferencial: o significado está em outras partes do texto ou imagens ou em significados inferidos de metáforas

Compreensão interpretativa: o significado está para além do texto, na experiência dos leitores ou no seu conhecimento do assunto

### Lesson plan 1: review

#### Caracterização geral

**Turma e ano:** 7º ano

**Professoras:** Alzira Tavares e Fernanda Botelho

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Objetivos de aprendizagem**

**Assunto –**

Interpretar uma Crítica Literária



Lifelong Learning Programme

Experimentalizar novas configurações textuais, mobilizando a reflexão sobre o texto lido

Reescrever o texto, utilizando estruturas linguísticas do texto lido

Redigir uma crítica literária

---

### Tarefa de escrita – Género textual

Texto Avaliativo – Crítica Literária

---

### Objetivos programáticos

**Conteúdos** – Crítica literária

---

**Língua** – Estilo; sentido; significado; plurissignificação

Figuras de retórica (metáfora, comparação)

---

**Título do texto** “Chover por dentro”

---

### Preparação para a leitura

#### Conhecimentos prévios

- Relações familiares/parentalidade;
- Noção de textos avaliativos;
- Sentido figurado

- Vamos ler um texto acerca de uma obra literária de um autor que se chama José Luís Peixoto. A obra chama-se “A Mãe Que Chovia” e é ilustrada por Daniel Silvestre Silva. Vamos olhar para a capa.

O que veem?

Exato, um menino que dorme e a chuva a bater na vidraça. É noite.

---

### Resumo do texto

Este texto, intitulado “Chover por dentro”, começa, justamente, com o início da história. Podemos dizer que é constituído por 3 partes distintas: na primeira parte, a autora contextualiza-o, utilizando o início da história a que se refere. Esta história fala-nos de uma criança, a quem toda a gente dizia que era filho da chuva. A chuva era, de facto, a grande companheira deste menino, pois ele era órfão.

Na segunda parte, Francisca Rêgo, a autora deste texto, faz uma descrição geral do conteúdo da obra de José Luís Peixoto. Procura descrever-nos a relação deste filho com esta mãe tão especial, a chuva; caracteriza-a como original e carregada de muitas saudades, pois como devem calcular, a chuva tem muito caminho a percorrer para ir molhando o mundo e, por isso, nem sempre pode estar presente para o seu menino.

Na última parte, a autora dá-nos a sua opinião acerca da obra, considerando-a uma verdadeira homenagem ao amor incondicional das mães, comparando-o com uma das mais poderosas forças da natureza: a chuva.

---

### Perguntas de Compreensão Textual – 2 para cada nível

**Literal:**



1. O que é que toda a gente dizia a este rapaz?
2. A autora deste texto diz-nos que a força das mães é uma das mais poderosas da Natureza e compara-a a outra. Diz qual.

### Inferencial:

1. Qual te parece ser a idade deste rapaz?
2. Por que razão o rapaz conhecia a sua mãe melhor do que todos os assuntos?

### Interpretativo:

1. Por que razão a relação deste rapaz com a sua mãe era pautada por muitas saudades?
2. Com o passar do tempo, cada vez mais o rapaz tinha saudades da mãe, *cada vez mais chovia por dentro*. Explica a expressão em itálico.

### Leitura detalhada

|                     |   |
|---------------------|---|
| Preparação da frase | Esta frase diz-nos que as pessoas diziam à personagem quem era a sua mãe.   |
| Pistas              | <i>Quando? Quem? Processo o quê?</i>  |
| Frase               | Desde sempre que toda a gente lhe dizia que era filho da chuva.   |
| Aprofundamento      | Sempre soube ser filho da chuva significa que não tem uma mãe como as outras  |
| Preparação da frase | Esta frase aponta algumas das características do rapaz. Por que razão começa a frase com um “mas”?                                      |
| Pistas              | <i>Como era este rapaz</i>  |
| Frase               | Mas esse rapaz esperto, composto por boa disposição e com a idade de mais ou menos, não precisava que lhe dissessem quem era a sua mãe. |
| Aprofundamento      | Inteligente alegre, bem disposto idade indefinida sabia quem era a mãe  |
| Preparação da frase | Ele conhecia a mãe muito bem, razão pela qual não precisava que lhe dissessem quem ela era  |
| Pistas              | <i>Quem? Quê? Como?</i>   |
| Frase               | Ele conhecia-a melhor do que os assuntos que conhecia mesmo bem.  |
| Aprofundamento      | A quem se refere este “a”? Por que é que não precisava que lhe dissessem quem era a mãe?  |
|                     | Porque a conhecia melhor do que tudo  |



Education and Culture DG

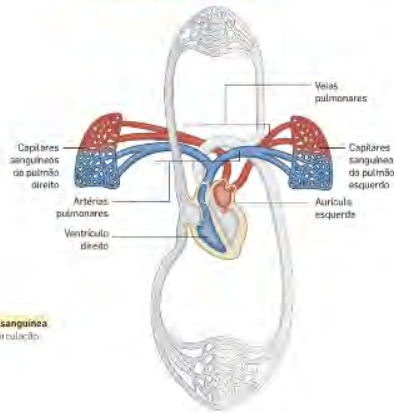
Lifelong Learning Programme

|                     |  |
|---------------------|--|
| Preparação da frase | Esta frase desenvolve a ideia, dando exemplos, do conhecimento íntimo entre filho e mãe  |
| Pistas              | <i>Quem? O que faziam? O que trocavam?</i>   |
| Frase               | Juntos, trocavam tardes de domingo, descanso, beijinhos e coisas mornas de mãe e filho.” |
| Aprofundamento      | Tipo de relacionamento entre mãe e filho   |

## Lesson plan 2: Sequential explanation

|  |                                |
|--|--------------------------------|
| <b>Caracterização geral</b>  |                                |
| <b>Turma e ano</b> 6.º ano   | <b>Professor:</b> fausto caels |
| <b>Período e datas</b> ---   |                                |
| <b>Objetivos de aprendizagem</b>   |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Assunto a ser estudado:</b> Circulação sanguínea; a pequena circulação</li> <li>• <b>Género textual:</b> Explicação sequencial</li> </ul>                                    |                                |
| <b>Objetivos programáticos</b>   |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conteúdo:</b> Pequena circulação; funções, percurso, órgãos que intervêm</li> <li>• <b>Língua:</b> Explicação sequencial, termos técnicos, relações causa/ efeito</li> </ul> |                                |
| <b>Texto a trabalhar</b>   |                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pequena circulação</i></li> </ul> <p>Sales, Anabela et al. (2011) <i>Clube da Terra, Ciências da Natureza – 6.º ano</i>. Porto: Texto Editores. p. 68, 69</p>                |                                |

**Circulação sanguínea**



**A** Circulação sanguínea – pequena circulação.

No nosso organismo, o sangue percorre dois circuitos:

- a **pequena circulação** ou **circulação pulmonar**, entre o coração e os pulmões;
- a **grande circulação** ou **circulação sistémica**, entre o coração e o resto do corpo.

**Pequena circulação**

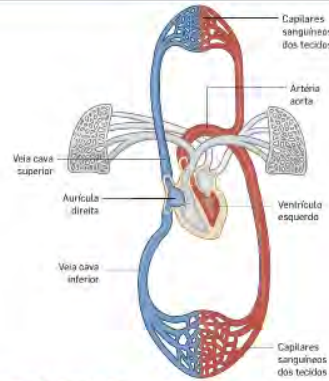
Na pequena circulação, o sangue dirige-se aos pulmões, onde ocorre a hematose pulmonar, e regressa ao coração.

Por contração do ventrículo direito, o **sangue venoso** (rico em dióxido de carbono) sai do coração em direção aos pulmões, através da artéria pulmonar, que se ramifica para o pulmão direito e esquerdo.

Depois de ocorrer a hematose ao nível dos alvéolos pulmonares, o sangue passa a **sangue arterial** (rico em oxigénio) e regressa ao coração pelas veias pulmonares, entrando na aurícula esquerda.

Por contração da aurícula esquerda, o sangue passa para o ventrículo esquerdo, de onde vai ser impulsionado para a grande circulação.

66



**B** Circulação sanguínea – grande circulação.

**Grande circulação**

Na grande circulação, o sangue dirige-se às várias partes do corpo, onde realiza trocas com as células, e regressa ao coração.

A contração do **ventrículo esquerdo** impulsiona o sangue através da **artéria aorta**. Esta ramifica-se em vasos que se dirigem aos diferentes órgãos do corpo, onde o sangue liberta oxigénio e nutrientes que serão utilizados pelas células, e recolhe dióxido de carbono e outros produtos de excreção.

O sangue, que passou de arterial a venoso, circula em vasos de diâmetro cada vez maior e regressa ao coração através das **veias cava superior e inferior**. A veia cava superior recolhe o sangue da parte superior do corpo e a veia cava inferior recolhe o sangue da parte inferior, entrando ambas na **aurícula direita**.

Por contração da aurícula direita, o sangue passa para o ventrículo direito, de onde vai ser impulsionado para a pequena circulação.

**Já sei**

1. Completa a tabela.

| Circulação | Cavidade de saída do coração | Artéria | Capilares sanguíneos | Veias | Cavidade de entrada no coração |
|------------|------------------------------|---------|----------------------|-------|--------------------------------|
| Pequena    | a.                           | h.      | dos pulmões          | e.    | d.                             |
| Grande     | e.                           | f.      | do corpo             | g.    | h.                             |

**Preparação para a leitura**

**Conhecimento prévio**

- *Sistema circulatório, o sangue e os seus constituintes, o coração e os seus constituintes, tipos de vasos sanguíneos (pp. 60-67)*
- *hematose pulmonar, sistema respiratório (pp. 44, 45)*

**Resumo do texto**

- explica o percurso do sangue na pequena circulação: coração → pulmões → coração
- explica o que acontece ao sangue nos pulmões: hematose pulmonar, discussão da figura A

**Leitura parágrafo a parágrafo**

informação chave assinalada a amarelo, • = elaborar depois de ler o parágrafo

1.º parágrafo: *resumo da pequena circulação; três momentos.*

Na pequena circulação, o sangue **dirige-se aos pulmões**, onde ocorre a **hematose pulmonar**, e **regressa ao coração**.

*2.º parágrafo: 1.º momento da PC; sangue venoso sai do coração.*

Por contracção do ventrículo direito, o **sangue venoso** (rico em dióxido de carbono) **sai do coração em direcção aos pulmões**, através da artéria pulmonar que se ramifica para o pulmão direito e esquerdo.

- *O que se entende por sangue venoso?*

*3.º parágrafo: 2.º e 3.º momento da PC; sangue venoso chega aos pulmões e é transformado em sangue arterial; sangue arterial regressa ao coração.*

Depois de ocorrer a **hematose** ao nível dos alvéolos pulmonares, o **sangue passa a sangue arterial** (rico em oxigénio) e **regressa** ao coração pelas veias pulmonares, entrando na aurícula esquerda.

- *O que se entende por sangue arterial?*
- *Em que cavidade do coração entra o sangue?*

*4.º parágrafo: o coração prepara-se para a grande circulação*

Por contracção **da aurícula esquerda**, **o sangue passa para o ventrículo esquerdo**, de onde vai ser impulsionado para a grande circulação.

- *Onde tem início a grande circulação?*

### **Construção Conjunta**

Na pequena circulação, o sangue venoso (rico em dióxido de carbono) é transformado em sangue arterial (rico em oxigénio).

No início da pequena circulação, o sangue venoso encontra-se no ventrículo direito. Quando o ventrículo direito se contrai, o sangue sai do coração e entra na artéria pulmonar. A artéria pulmonar divide-se em dois antes de chegar aos pulmões. Desta forma, uma parte do sangue vai para o pulmão direito, enquanto a outra vai para o pulmão esquerdo. Ao passar pelos pulmões, o sangue venoso é transformado em sangue arterial. Esta transformação chama-se hematose e ocorre nos alvéolos pulmonares. Em seguida, o sangue regressa ao coração pelas veias pulmonares. Entra no coração pela aurícula esquerda.

Quando a aurícula esquerda se contrai, o sangue passa para o ventrículo esquerdo. O organismo está pronto para iniciar a grande circulação.

### **Perguntas de compreensão - 2 por nível**

Literal:

1. A que órgão se dirige o sangue na pequena circulação?
2. Que processo ocorre ao nível dos alvéolos pulmonares?

Inferencial:

1. Que acção motora dá origem à circulação pequena?
2. A circulação sanguínea está completa depois de terminar a pequena circulação

Interpretativo:

1. Por que razão se diz que a circulação pulmonar é pequena?
2. Problemas no sistema respiratório podem levar a baixos níveis de oxigénio no sangue. Concordas com esta afirmação? Porquê?

### Leitura detalhada

|                     |   |
|---------------------|---|
| Preparação da frase | <i>Causa motora da pequena circulação</i>   |
| Pistas              | <i>Ação cavidade onde se encontra o sangue</i>  |
| Frase               | Por <b>contração do ventrículo direito</b> ,  |
| Aprofundamento      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• contração – nome vs. contrair – verbo</li> <li>• contração é causa. O que é a consequência? Como é dito na frase?</li> </ul> |
| Preparação da frase | <i>Consequência da contração do ventrículo direito</i>  |
| Pistas              | <i>tipo de sangue consequência destino</i>  |
| Frase               | <b>o sangue venoso</b> (rico em dióxido de carbono) <b>sai do coração</b> em direção aos <b>pulmões</b> ,   |
| Aprofundamento      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• o que quer dizer “venoso”? (discutir relação “venoso” e “veia”)</li> <li>• “em direção a” significa “para”</li> </ul>        |
| Preparação da frase | <i>Percurso do sangue até aos pulmões</i>   |
| Pistas              | <i>tipo de vaso sanguíneo ramificação</i>   |
| Frase               | através da <b>artéria pulmonar</b> <b>que se ramifica</b> para o pulmão direito e esquerdo  |
| Aprofundamento      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• porque se ramifica a artéria pulmonar?</li> </ul>  |
| Preparação da frase | <i>Hematose pulmonar</i>  |
| Pistas              | <i>o quê onde consequência</i>  |
| Frase               | Depois de ocorrer a <b>hematose</b> ao nível dos <b>alvéolos pulmonares</b> , o <b>sangue passa a sangue arterial</b> (rico em oxigénio)                              |



Lifelong Learning Programme

|                     |  |
|---------------------|--|
| Aprofundamento      | <ul style="list-style-type: none"> <li>designação completa de “hematose”?</li> <li>“ao nível de” significa “nos”</li> <li>o que significa arterial?</li> </ul> |
| Preparação da frase | <i>Sangue volta ao coração</i>   |
| Pistas              | <i>destino                      tipo de vaso</i>   |
| Frase               | e <b>regressa ao coração</b> pelas <b>veias pulmonares</b> , entrando na aurícula esquerda   |
| Aprofundamento      | <ul style="list-style-type: none"> <li>em que cavidade do coração entra?</li> </ul>  |

**Notas da leitura detalhada:**

Contração do ventrículo direito – sangue venoso – sai – direção aos pulmões – artéria pulmonar – ramifica-se  
hematose – alvéolos pulmonares – sangue passa a arterial – regressa ao coração – veias pulmonares

**Exemplo de reescrita**

Opção 1: construir novas frases utilizando as notas de leitura

*Quando o ventrículo direito se contrai, o sangue venoso sai do coração. O sangue circula pela artéria pulmonar até chegar ao pulmão direito e esquerdo. Nos pulmões, ocorre a hematose pulmonar. A hematose consiste na transformação de sangue venoso em sangue arterial a nível dos alvéolos pulmonares. Depois de ocorrer a hematose, o sangue sai dos pulmões pelas veias pulmonares. Dirige-se ao coração e entra pela aurícula esquerda.*

**YEAR TWO OUTPUTS 2012-2013**

**3. Outlines of Teacher Training Programs (English)**

The Portuguese key educators team was composed by seven elements, as follows:

| Name           | Institution                                     | Place  |
|----------------|---|--------|
| Alzira Tavares | Esc. Secundária D. Pedro VI/ ILTEC              | Lisboa |
| António Avelar | Fac. de Letras da Universidade de Lisboa/ CEAUL | Lisboa |





Lifelong Learning Programme

|                  |  |         |
|------------------|--|---------|
| Carlos Gouveia   | Fac. de Letras da Universidade de Lisboa / ILTEC   | Lisboa  |
| Fausto Caels     | ILTEC/ Fac. de Letras da Universidade de Lisboa    | Lisboa  |
| Fernanda Botelho | Esc. Superior de Educação do IPS de Setúbal/ ILTEC | Setúbal |
| Luís Barbeiro    | Esc. Superior de Educação do IPS de Leiria/ ILTEC  | Leiria  |
| Luísa Solla      | Esc. Superior de Educação do IPS de Setúbal/ ILTEC | Setúbal |

As a preparation for the implementation of the pedagogy in Portuguese schools, some work was undertaken by the team: *Reading to Learn* materials were translated and adapted to the Portuguese curriculum; national course books for basic schooling were studied, in order to map the Genres the Portuguese school demands, and also to search for “good writing models” to be used with teachers in the teacher-training course being prepared; alongside new materials were created for the different teaching cycles and school subjects which were to be involved. On the other hand, the project was presented to several schools, thus involving potential teacher-trainees and their principals. A website was created.

In Portugal, in-service teacher-training is compulsory; yearly, teachers must attend courses in their scientific teaching area (and get credited for that) of at least 25 hours, so they can progress in their careers. Therefore, key educators prepared an in-service teacher-training course which was accredited by the National Scientific Council for Continuous Teacher-Training (Conselho Científico para a Formação Contínua de Professores), so that every teacher-trainee could get the necessary credits. The course was called *Learning through reading and writing in the different subject areas: a genre-based approach to reading and writing*, and was aimed at basic and secondary teachers from various subject areas. The model used was: 40 hours formal workshop lead by the TeL4ELE teacher-trainers, plus weekly tutorial work with the trainees (according to the wish and availability of both trainees and trainers), and another 40 hours autonomous work; while learning, teacher-trainees implemented the pedagogy in their own classes. Activities undertaken by the Teacher-trainees independently (autonomous work) included: material research and selection, reading recommended bibliography, classroom implementation, assessing learning outcomes

Two teacher-training courses took place, one in Lisbon and another one in Leiria, following the same model. The course started in September 2012 and ended in May 2013; in Lisbon, monthly formal workshops were held on Friday afternoon, either at the Faculty of Letters, D. Pedro V Secondary School or at any other of the schools participating in the project; most of the principles of the schools involved made special arrangements, in terms of teachers’ timetables, so they could attend the course without any prejudice for their own classes and willingly welcomed these meetings.

Each of the key educators had at least 2 teacher-trainees (total of 22), embracing most of the subject areas of the Portuguese Curriculum of 3 different Teaching Cycles of Basic Schooling: 1<sup>st</sup> Cycle (Primary School), 2<sup>nd</sup> (5/6<sup>th</sup> grades), and 3<sup>rd</sup> Cycle (7/8/9<sup>th</sup> grades), as shown in the table below:





Lifelong Learning Programme

| Place  | Schools   | Nr. of trainees | Grade   | School subjects   |
|--------|---|-----------------|---|---|
| Lisboa | D. Pedro V Secondary School   | 7               | 7 <sup>th</sup> grade – 3 <sup>rd</sup> Cycle                   | Portuguese, French, English, Geography, Science, Physics and Chemistry, Maths |
|        | Linda-a-Velha Secondary School  | 3               | 3 <sup>rd</sup> Cycle   | Portuguese, History   |
|        | D. João V, Damaia Secondary School                                    | 4               | 3 <sup>rd</sup> Cycle   | Portuguese, English, Maths  |
|        | Carcavelos Secondary School   | 3               | 3 <sup>rd</sup> Cycle   | Portuguese – L2, History, Science   |
| Leiria | Correia Mateus Basic School (2 <sup>nd</sup> /3 <sup>rd</sup> Cycles) | 3               | 2 <sup>nd</sup> Cycle   | Portuguese  |
|        | Vale Sumo Basic School (1 <sup>st</sup> Cycle – Primary School)       | 2               | 3 <sup>rd</sup> /4 <sup>th</sup> grades – 1 <sup>st</sup> Cycle | All the subjects  |

In Leiria, a pre-service component was added to the course. Two future teachers did their professional training in subject Portuguese in one of the classes of the 2nd cycle of basic schooling. The institutional supervising teacher of that professional training was part of the team and was included in the group so that the strategies of the program could be introduced in the pre-service institution training the future teachers. This teacher participated in the national meetings and was also taught by the trainers training the key-educators.

The Project common teacher-training course programme for both teacher-training courses was:

### 1. Principles of the Reading to Learn Program (10h)

- a. The role of reading and writing in learning the content of the different subject areas
- b. The teaching/learning cycles and scaffolding for student success
- c. Reading and writing tasks
- d. Scaffolding at different text levels
- e. The outer circle: Preparing before reading, Joint construction and Independent writing
- f. The school genres
- g. curriculum and genres: selecting and analyzing texts
- h. Working with factual and fictional texts



- i. Lesson planning according to the R2L pedagogy
- j. Assessing written texts: criteria and practice

## **2. From Detailed Reading to Rewriting (10h)**

- a. The intermediate circle: Detailed reading, Joint rewriting, Individual rewriting
- b. Detailed reading in different genres
- c. Scaffolding learning – teacher-student interaction
- d. Planning Detailed reading in different genres Construir planos de leitura pormenorizada
- e. Different rewriting techniques: Joint and Individual rewriting
- f. Assessing student writing in different subject areas
- g. Reflecting on activities developed with students

## **3. Language patterns in sentences and words (10h)**

- a) The most specific action level: intensive strategies at the sentence and word level
- b) The sentence/clause as the basic structure of linguistic representation of knowledge
- c) Linguistic patterns within the sentence
- d) Linguistic patterns within the word
- e) From the sentence level to the text
- f) Integrating the work at the sentence and word level into lesson planning
- g) Linguistic patterns in the different subject areas (Reading to Learn approach to Mathematics and maths language)
- h) Assessing students' written texts
- i) Reflecting on the activities developed with students

## **4. Integrated assessment perspective /reviewing the program developed (10h)**

- a) Planning a sequence of teaching activities
- b) Integrating the national curriculum: establishing the connection to the curricular documents and learning goals
- c) Metalanguage and scaffolding students' learning
- d) Reviewing the strategies applied to text and linguistic patterns levels (according to the work undertaken)
- e) Assessing students' writing
- f) Reflecting on the activities developed within the teacher training course

Previous to the beginning of the course, a survey was presented to the participating teachers, in order to find out about common teaching practices, particularly concerning teachers' views on text genres and how they were handled and dealt within the various subject areas. Sensing that some theoretical basis on Systemic



Lifelong Learning Programme

Functional Linguistics was needed, the Portuguese team made some adaptations to the initial course program, as follows:

September 2012 – Sessions 1 and 2 (8 hours):

1. Reading and handling texts
2. Functional variation of texts
3. Difficulties encountered by students when reading and understanding texts
4. Processes to overcome Reading comprehension difficulties
5. Register and the functional variation of texts

September 2012 – Sessions 3 and 4 (6 hours):

6. Social and communicative purpose of texts
7. Social and communicative purpose as identifying criterion for Genre
8. Stages and the structural organization of texts
9. Stages as identifying criterion for Genre
10. Mapping School Genres
11. Identifying Genres (practice)

October 2012 – Session 5 (4 hours):

12. From Martin & Rothery's "Teaching Cycle" to David Rose's "Reading to Learn" pedagogy
13. Practice: group work on different Genres, followed by presentation and discussion

November 2012 – Session 6 (4 hours):

14. Practice: group work using students' texts
15. National Examinations: Tasks and performances: a study-case on Assessing Writing – between Genre and Register
16. Analysis and debate on Writing tasks

November 2012 – Session 7 (4 hours):

17. *Reading to Learn* Strategies – The Outer Circle
18. Joint Construction using a text on Science – 7<sup>th</sup> grade
19. Planning for Outer Circle – lesson plan; text selection
20. Practice: Planning lesson for the selected text

January 2013 – Session 8 (4 hours):

21. Assessing students' Writing according to the assessment criteria of the *Reading to Learn* pedagogy
22. Debate and synthesis



With the support of the Lifelong Learning Programme of the European Union



Comenius  
Multilateral Project  
2011 - 2013



Lifelong Learning Programme

#### February 2013 – Session 9 (4 hours):

23. Describing and debating the difficulties encountered by teacher-trainees on planning and implementing the pedagogy in classroom
24. Debate on *R2L* assessment criteria
25. The Intermediate Circle – from Detailed Reading to Joint Rewriting to Independent Writing
26. Exemplifying classroom implementation: viewing 4 short films on the Teaching of The Water Cycle
27. Detailed Reading
28. Practice: Joint Rewriting

#### April 2013 – Session 10 (3 hours):

29. The Inner Circle – Language Patterns in sentences and words
30. Reformulação do guião de sequência de aprendizagem
31. Como planificar, considerando os três círculos do diagrama da pedagogia

#### April 2014 – Session 11 (3 hours)

32. Practice: Simulating classroom practice according to the *R2L* pedagogy – a team from each of the participating schools simulates a lesson:
  - Preparing for Reading and paragraph by paragraph reading (Damaia and D. Pedro);
  - Detailed reading (Carcavelos and D. Pedro);
  - Detailed Reading – building periods and spelling (Linda-a-Velha)

#### May 2013 – Session 12 (3 hours)

33. Appropriating the pedagogy and selection of strategies
34. Evaluation of the Teacher-training course
35. Final balance of the course

Along the course, several classes implementing the pedagogy in different subject areas were recorded, viewed and discussed.

A Portfolio containing lesson plans, students' written texts and respective assessment was one of the criteria used to evaluate trainees.

Several important aspects emerged during the teacher-training course and/or classroom implementation, which we highlight her:

- the Reading to Learn Program allows teachers to work with texts otherwise considered too difficult for their students. Particularly useful are the scaffolding strategies of Preparing for Reading, Detailed Reading, Joint Rewriting and Joint Construction;
- the Reading to Learn Program allows students to build a more intimate relationship with the linguistic resources of the text, particularly the resources that are explored in-depth during Detailed Reading; as a consequence,



students become more confident, recognize those resources in other contexts and use them in their own writing;

- the Reading to Learn Program stimulates interdisciplinary learning, closing the gap between language learning and content learning.; this conclusion emerged naturally during the training course; the presence in the course of teachers from different subjects further enhanced interdisciplinary work and how it may be pursued in basic and secondary teaching and learning;
- teachers tend to offer initial resistance to the grid for lesson planning, arguing that is too detailed and too structured; after a while, though, they become more confident in using it, as they recognize that a carefully planned lesson provides them with more confidence and know-how in the classroom; carefully planned lessons also have a positive effect on the behavior and learning outcomes of the student;
- weaker students participate more during the lessons, contributing in ways that teachers did not expect. Teachers concluded that the methods they used before (e.g. differentiated teaching) were far less effective in obtaining this type of participation.

At the end of the training course, all teachers were asked to fill in a small survey regarding the positive and negative aspects of the program, strategies they see themselves using in the future and suggestions. Positive aspects referred to included the fact the Program allows all students to comprehend the texts, including students with reading difficulties; it allows students to gain a more sophisticated vocabulary, borrowed from the texts; it allows students to write better structured texts; it may be applied to different school subjects/knowledge areas; and it allows teachers to carefully plan their lessons.

The training course brought together teachers from different grades and subject areas. The interdisciplinary dimension of the course was identified as one of the main positive aspects, as it helped teachers: to identify common learning topics (something they were not necessarily aware of before); to get a better understanding of the learning demands school puts on students; to develop more (and better) interdisciplinary collaboration; to articulate the implementation of the R2L strategies; to exchange ideas, experiences, teaching materials, etc.

Negative aspects/difficulties referred to included the fact that teachers have to invest a lot of time in learning the pedagogy, in preparing their lessons and in working with texts in the classroom. Also pointed out were: the Program is complex, because it involves both unfamiliar concepts and a large number of strategies; Detailed Reading is difficult to plan and to implement; the terminology shocks with the current linguistic terminology adopted in schools (especially in the subject of Portuguese); It was very difficult (for the teachers but also for the Key-educators) to find good model texts of the different school genres, especially in the textbooks used in schools

As strategies that teachers plan on using in the future, teachers identified Detailed Reading and Joint Construction as their favorite strategies:





Lifelong Learning Programme

1. Joint Construction (100% of the answers)
2. Detailed Reading (80% of the answers)
3. Preparing for Reading (20% of the answers)

Teachers suggested the creation of a database containing model texts of different genres and lesson plans of different subjects/learning topics. The materials that were used and/or produced during the training course could be used to start up the database. Future contributions to the database could be made by Key-educators as well as teachers.

#### 4. Sample classroom implementation sequences (Portuguese) – reading pedagogy integrated with national curricula

Guided by the team of key educators, trainees began planning classes to include into their usual classroom practices bits of the genre pedagogy they were being exposed to. As their learning progressed in the second year of the project their confidence became more evident and their autonomy more and more tested. As an example of this confidence and autonomous understanding of the pedagogy, a lesson plan showing the integration of the pedagogy into everyday curriculum sequences is provided below. The lesson plan shows how the pedagogy was integrated into the curriculum using the same materials the teacher used before, but this time with a genre focus, following the genre based pedagogy of the Reading to Learn programme.

| <b>0. Caracterização Geral</b>   |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <b>Ano e turma:</b> 7 <sup>o</sup> 1 <sup>a</sup>  | <b>Professor:</b> Sónia Correia      |
| <b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa   | <b>Datas:</b> 3 <sup>o</sup> período |
|  | <b>Duração:</b> 200 minutos (4x50 m) |
| <b>Objetivos de ensino/ aprendizagem</b>   |                                      |
| <b>Leitura – Ler para aprender</b> (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)   |                                      |
| <b>Descritores de Desempenho</b>   |                                      |
| - <b>Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação</b> (sublinhar, tomar notas); |                                      |
| - Antecipar conteúdos;   |                                      |
| - Fazer uma leitura que possibilite:   |                                      |
| - <b>Identificar a intenção comunicativa;</b>  |                                      |
| - Detetar informação relevante;  |                                      |
| - Responder a questões;  |                                      |
| - Identificar as principais características de uma notícia.  |                                      |
| <b>Escrita – Escrever para aprender</b> (para aprender a escrever; para construir e expressar      |                                      |

conhecimentos)

### Descritores de Desempenho

- **Redigir uma notícia breve** (respondendo às questões: Quem? Onde? Quando? O quê? Porquê? Como?);
- **Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:**
  - Identificar erros;
  - Reescrever o texto, utilizando a sua estrutura formal e estruturas linguísticas específicas.

Género textual – Notícia Jornalística

### Objetivos programáticos

Conteúdo – Textos dos Media e Utilitários

**Texto** – “Foi buscar cadela à rua e ficou sem Porsche”

Amaro. Alice. (2011), Língua Portuguesa -Novas Leituras 7- Porto, Edições ASA. p. 34.

## 1. Preparação para a Leitura

Conhecimento prévio

- noção de meio de comunicação social
- noção de texto informativo
- noção de vocabulário específico: carjacking, Porsche, vítima, encapuzado...

Perguntas que permitirão a preparação prévia do texto:

- Alguém sabe o que é uma notícia?
- Certamente já leram e ouviram muitas notícias, não?
- Onde? Jornal? Televisão? Internet? Revista?
- Alguém é capaz de dizer qual o objectivo principal de uma notícia?
- Lembram-se de alguma que vos tenha impressionado positivamente?
- E negativamente?

Já com o livro...

Olhem para o canto superior esquerdo da página 34, só para “o desenho”. O que vêem? Então, vamos ver se está de acordo com o texto que vamos ler. Que é uma notícia.

Resumo do texto

“Foi buscar cadela à rua e ficou sem Porsche” é uma notícia redigida de acordo com as suas características principais (título, *lead* e corpo da notícia) e que relata um acontecimento: um empresário que é alvo de carjacking, na altura em que vai buscar a sua cadelita que tentava ir para a rua. Organizado em quatro parágrafos, o primeiro corresponde ao *lead*, (respondendo às perguntas Quem? O quê? Quando? Onde?) e o segundo ao corpo da notícia (respondendo às perguntas Como? Porquê?, embora este último esteja subentendido, pois pressupõe o valor do carro). No terceiro e quarto parágrafos, encontramos informação adicional sobre o acontecimento: estatura física do



assaltante, incapacidade da vítima de reagir e atuação das autoridades – GNR e Polícia Judiciária.

## 2. Leitura Parágrafo a Parágrafo

### 2.1. Caracterização do texto – Género: Notícia Jornalística

Objetivo sociocomunicativo – Relatar eventos, apresentando diferentes ângulos sobre os mesmos.

Etapas - Texto: Foi buscar cadela à rua e ficou sem o Porsche

| Etapas  | fases  | Texto  |
|---------|--|--|
| Lead    | O quê?<br>Quando? Onde?<br>Quem?   | No momento em que chegava a casa, o condutor de um Porsche 911 sofreu um "carjacking", anteontem à noite, em Arcozelo, Gaia. O empresário de 40 anos foi ameaçado por um indivíduo encapuzado e munido de uma pistola.   |
|         | Motivo da notícia/<br>Diferença  | Por insólito que possa parecer, uma pequena cadela de raça Shih-tzu acabou por "facilitar" o assalto, cerca das 23.30 horas, na Rua José Camarinha Barrote. "Já tinha aberto o portão automático e estava a preparar-me para entrar na rampa de acesso à garagem quando apareceu a minha cadelita a correr. Para evitar que ela fosse para a rua tive de sair momentaneamente do carro e agarrei-a para levá-la comigo. Quando me voltei, já o assaltante me estava a apontar uma arma. Disse "alto!" e entrou para o Porsche", contou a vítima. |
| Ângulos | Como?  | O ladrão, descrito como sendo de estatura alta e com um carapuço a ocultar as feições, não perdeu tempo e arrancou de forma atabalhoada, tendo mesmo embatido com a viatura no passeio. "Tudo aconteceu em poucos segundos. Nem tive reacção, cheguei a pensar que era uma brincadeira", contou o empresário do ramo das churrasqueiras e também piloto de motos, que no ano passado foi vice-campeão na classe PromoMoto 1000cc.  |
|         | Caraterização do ladrão<br>Fuga<br>Ponto de vista da vítima<br>Atuação das autoridades | A GNR de Arcozelo registou a ocorrência e difundiu o alerta por outros postos policiais. A investigação foi encetada pela Polícia Judiciária do Porto, mas, até ao final do dia de ontem, não havia novidades sobre a localização do veículo.  |

### 2.2. Caracterização do texto - Registo



Lifelong Learning Programme

**Campo** – Notícia jornalística que evidencia o problema da falta de segurança “No momento em que chegava a casa”, a violência “Quando me voltei, já o assaltante me estava a apontar uma arma” e rapidez de alguns assaltos “Tudo aconteceu em poucos segundos. Nem tive reacção, cheguei a pensar que era uma brincadeira” e o imprevisto que a potencia “apareceu a minha cadelita a correr. Para evitar que ela fosse para a rua tive de sair”.

**Relações** – Jornalista/leitor – relação de cumplicidade e estratégia de envolvimento, através do vocabulário utilizado “insólito” e pelo jogo de contrastes “pequena cadela de raça Shih-tzu acabou por ‘facilitar o assalto’”; jornalista/vítima – relação de empatia, através da citação de declarações do empresário, que funcionam como marcas de credibilidade; jornalista/autoridades – relação neutra e objectiva, transmitida pela objectividade, formalidade e distanciamento dados pela linguagem.

**Modo** – Texto escrito constante de um órgão de comunicação social (Jornal de Notícias, 28/10/2010), com características de língua oral, que pressupõe um modo oral conversacional (na transcrição de declarações da vítima), e de língua escrita (na estruturação da notícia), com marcas temporais de passado, alternando o pretérito imperfeito com o pretérito perfeito do indicativo. Predomínio de verbos que indiciam movimento (“chegava”, “agarrei-a”, “voltei”), tendo em conta o conteúdo da notícia, e utilização da voz passiva (“O empresário de 40 anos foi ameaçado por um indivíduo encapuzado e munido de uma pistola.”) que enfatiza a vítima, o empresário, enquanto elemento alvo da ação verbal e não quem a pratica, ou seja, o assaltante.

### 3. Construção Conjunta

#### ESTUDANTE ASSALTADO NO METRO

Ontem, à entrada do metro na estação das Laranjeiras, Tomás Ribeiro, um jovem de 16 anos, foi assaltado por um grupo de 4 rapazes, encapuzados e munidos de armas brancas.

O assalto foi “facilitado” pelo atraso que se verificou no metro pois uma avaria na linha azul fez com que o mesmo se atrasasse 40 minutos. “Estava sozinho, não podia pedir ajuda a ninguém. Não vi ninguém e, de repente, fui cercado pelos assaltantes que me levaram o telemóvel. Era um Nokia, último modelo”.

Os jovens, de estatura alta e blusões de cabedal, rapidamente o rodearam, ameaçaram e tiraram o telemóvel. “Pensei que estavam a brincar entre eles e, de repente, atacaram-me”, contou o jovem que estuda na escola Secundária D. Pedro V.

Os pais do jovem denunciaram a situação à polícia e à entidade responsável pela segurança no metro de Lisboa. Não há novidades sobre o paradeiro dos assaltantes.

### 4. Escrita Autónoma

#### Título: Golfinhos no Tejo

A partir do título proposto, redige uma notícia.

Não esqueças o Lead e o corpo da notícia.

---

Podes incluir testemunhas do facto.

A linguagem tem de ser clara, objectiva e adequada, de acordo com os ângulos.

Utiliza, preferencialmente, o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo.

## 5. Leitura Detalhada

### Excerto selecionado

No momento em que chegava a casa, o condutor de um Porsche 911 sofreu um "carjacking", anteontem à noite, em Arcozelo, Gaia.

(...)

Por insólito que possa parecer, uma pequena cadela de raça Shih-tzu acabou por "facilitar" o assalto, cerca das 23.30 horas, na Rua José Camarinha Barrote.

(...)

O ladrão, descrito como sendo de estatura alta e com um carapuço a ocultar as feições, não perdeu tempo e arrancou de forma atabalhoada, tendo mesmo embatido com a viatura no passeio.

(...)

A GNR de Arcozelo registou a ocorrência e difundiu o alerta por outros postos policiais.

(...)

### Leitura Detalhada

|                     |   |
|---------------------|---|
| Preparação da frase | Quando chegava a casa, o condutor de um automóvel de alta cilindrada foi surpreendido por um ladrão que lhe roubou o carro.                                 |
| Pistas              | Em que altura do dia aconteceu? Quem? O que conduzia? O quê (processo)? Quando? Onde?   |
| Frase               | No momento em que chegava a casa, o condutor de um Porsche 911 sofreu um "carjacking", anteontem à noite, em Arcozelo, Gaia.                                |
| Aprofundamento      | Há relação direta entre o carjacking e o assaltar um carro?   |
| Preparação da frase | Por estranho que pareça, foi uma cadela, de raça pequena, que ajudou o assaltante, já quase à meia-noite.   |
| Pistas              | Como se caracteriza a situação? Quem? De que raça? O quê (processo)? A que horas?   |
| Frase               | Por insólito que possa parecer, uma pequena cadela de raça Shih-tzu acabou por "facilitar" o assalto, cerca das 23.30 horas, na Rua José Camarinha Barrote. |
| Aprofundamento      | Que outros factores podem facilitar o carjacking?   |
| Preparação da frase | O ladrão era alto e tinha a cabeça tapada. Foi tudo muito rápido: meteu-se no carro e fugiu. Ainda bateu com o carro no passeio.                            |
| Pistas              | Quem? Como era o ladrão? O que tinha na cabeça? Para quê?   |

|                     | Como fugiu?   | Houve algum incidente? |
|---------------------|---|------------------------|
| Frase               | O ladrão, descrito como sendo de estatura alta e com um carapuço a ocultar as feições, não perdeu tempo e arrancou de forma atabalhoada, tendo mesmo embatido com a viatura no passeio. |                        |
| Aprofundamento      | Até que ponto uma boa descrição facilita a captura de um assaltante?  |                        |
| Preparação da frase | Vamos agora saber como atuaram as autoridades.  |                        |
| Pistas              | Quem? De onde ? O quê (processo1)? O quê (processo2)? Por onde?   |                        |
| Frase               | A GNR de Arcozelo registou a ocorrência e difundiu o alerta por outros postos policiais.  |                        |
| Aprofundamento      | A importância dos verbos que permitem visualizar o acontecimento.   |                        |

## Notas da Leitura Detalhada

### Exemplo de reescrita

#### Opção 2

- . Na altura em que chegava à praia, o condutor de uma Moto 4 foi vítima de um assalto, ontem à tarde.
- . Por incrível que possa parecer, um gatinho de raça Siamesa acabou por “facilitar” o assalto, por volta das 16:30, na Costa da Caparica.
- . O assaltante, descrito como sendo alto, magro e com um gorro preto a ocultar a cara, não perdeu tempo e arrancou de forma precipitada, tendo mesmo embatido contra um muro lateral.
- . A GNR de Almada registou o sucedido e emitiu um alerta para os outros postos policiais.

## Perguntas de compreensão

### Literal

1. Quem foi vítima de carjacking?
2. Como era o ladrão?

### Inferencial

1. Por que motivo se refere a marca do carro da vítima?
2. Encontra expressões no texto que demonstrem a surpresa da vítima

### Interpretativa

1. Qual a razão pela qual o autor da notícia colocou a palavra “facilitado” entre aspas?
2. Por que motivo a Polícia Judiciária do Porto iniciou investigações?







With the support of the Lifelong Learning Programme of the European Union.



Comenius  
Multilateral Project  
2011 - 2013



Lifelong Learning Programme

and a lot of orthographic errors. Her ideas were often confused and not in accordance with the writing assignments.

The implementation of Reading to Learn had very positive effects on E.'s writing development. She learned how to write from a model text, drawing on its structure and language resources. I now reckon that the traditional approach to writing - providing students with a topic and general guidelines for its development - is not supportive enough for someone like E. Working on stages made it possible for E. to write better texts (although future work has to be done on phases). I feel she now has the capacity to better understand the writing assignments. By drawing on language resources explored during reading, she is also in a better condition to develop her ideas and to deliver a piece of writing that resembles ... a text.

Despite the progress E. made, it has to be acknowledged that the Reading to Learn strategies were only implemented for a very short time. There is still a lot of work ahead.

Sara Ribeiro, Portuguese L2 teacher, Agrupamento de Escolas de Carcavelos

## SECOND EXAMPLE

The second example a success story took place in a 5<sup>th</sup> grade classroom. The first text in this example was written in October 2012, before the implementation of pedagogy strategies. After working with the text "A Regata", by José Vaz, students had to write a narrative about the adventures of a paper boat on the sea. The task included a preparatory work, conducted by trainee teachers, which focused on content generation (feelings and features of the characters, possible events, including the final event). After this work, M. wrote the following text:

**Text 1 (written in October 2012):**



O sentimento do barquinho é que ele pode estar livre. É um dia encontrou um mergulhador na mar e ele ia para mergulhar e viu uma garrafa com uma carta.

O mergulhador é magro, tem os olhos castanhos, cabelos castanhos e usa uma máscara. Ele era um mergulhador, engraçado e simpático. O mergulhador viu uma garrafa, a garrafa tinha lá dentro uma carta, a garrafa ultrapassou e foi ter a um glacier. Passado de 2 horas a garrafa foi ter ao glacier.

O mergulhador mergulhou para a água e encontrou uma garrafa e lá dentro estava uma carta e o mergulhador saiu da água e levou a carta com ele e foi embora.

In M.'s text, the small clauses and expressions that she wrote were almost directly transposed to her text without further elaboration. The socio-communicative purpose was not achieved, namely through a textual structure of stages and phases of the stories.

The dimension of the text structure was not present in the previous work, namely through the use with text models. Consequently, she was not able to engage the readers. (Besides, she did not respect the main role of the paper boat).

M's difficulties to structure a narrative are still visible in text 2 (written in December 2012), in which she had to elaborate a narrative about a surprise experienced by herself (according to the work on a chapter of the book called A Floresta, by Sophia de Mello Breyner Andresen).

### Text 2 (written in December 2012):

## A Supresa

1ª Se eu tivesse uma surpresa eu ficaria muito feliz e se eu  
 2ª estivesse na mesma que a Isabel eu ficaria espantada. Se  
 3ª eu encontrasse um anão eu ficaria sem fala e eu tinha  
 4ª vergonha porque nunca vi um anão. Agora vou falar como eu  
 5ª tratava o anão.  
 6ª Eu convidava-o para <sup>eu</sup> me contar <sup>de</sup> <sup>o</sup> que <sup>eu</sup> fazia. <sup>depois</sup>  
 7ª faço de anos das surpresas.  
 8ª Eu disse:  
 9ª Eu convidei-te para viras a minha casa para conversarmos  
 10ª melhor. Está combinado amanhã às 10:30. <sup>quem era a irmã?</sup> OK. Depois  
 11ª Isabel foi para casa e foi jantar. depois foi para a cama.  
 12ª Passou a noite e meio o dia a Isabel levantou-se  
 13ª e foi-se vestir e depois foi tomar o pequeno almoço e <sup>saíu</sup>  
 14ª de casa. foi às compras <sup>é comprar</sup> pratos, baldões e uma pendola  
 15ª para o anão.  
 16ª Chegou a hora e o anão foi lá ter a casa e deram o  
 17ª cumprimento e a Isabel abriu e disse:  
 18ª - Surpresa!  
 19ª O anão ficou tão feliz que nem ligava às <sup>pendolas</sup>  
 20ª que Isabel tinha comprado.  
 21ª

Reading to Learn strategies focussed on the structure of different textual genres, including stories. Text 3 was written following the implementation of those strategies, a few months later (in April 2013). The text, which was written after reading *The Lion and the Mouse*, seeks to tell a new story, from the perspective of the lion.

In this new text (text 3), a narrative structure is clearly emerging. Future work needs to be done on the content and structure of Orientation and Resolution phases. Also, the student needs to be able to use a greater variety of phases. Nevertheless, it is possible to see an improvement in the quality of writing.

**Text 3 (written in April 2013):**



A rasteira dos ratos assassinos

1ª Estava tarde de verão, esta eu a dormir no meu no sofá, quando  
 2ª apareceu um rato pela minha frente a dizer: "Acorda, acorda, é uma  
 3ª coisa urgente" disse o rato. O que é que fazes disse o leão. O meu  
 4ª filho foi levado para uma floresta. O rato e o leão foram lá ter  
 5ª e encontraram os ratos assassinos. Depois os ratos disseram ao leão: "Vá  
 6ª se embora" eu matei os ratos e os ratinhos. Os ratos e o leão foram  
 7ª para o rio e lá conseguiram ver os ratinhos e o leão e o rato tiveram  
 8ª uma ideia.  
 9ª que tal fazer uma rede e eu vou ao meu sofá buscar cordas. O rato e  
 10ª o leão, pelo a cozinha, caíram na rasteira dos ratos. Lá em da  
 11ª rasteira estava lá um monte de ratos. Eles foram tentar sair  
 12ª dali mas eles conseguiram sair e foram salvar os ratinhos. Quando  
 13ª saíram foram para suas casas e foram buscar redes e uma  
 14ª corda. Depois foram lá ter ao local e foram salvar os ratinhos que  
 15ª estavam fechados numa jaula. E salvaram os ratinhos e  
 16ª depois foram para casa e mais os ratinhos tinham feito o que tinham  
 17ª acontecido. Que foi que nós encontramos a jaula pela a jardim e  
 18ª os ratos a jogar nos.  
 19ª O rato disse: "Não se preocupem agora está tudo bem" e eles assim  
 20ª fizeram muitas cordões por voltarem a casa.  
 21ª Eles todos foram acertas e assim do leão os ratinhos acharam - no  
 22ª muito giro.

## 6. Webinar on the project and the course

As part of the dissemination strategy put forward by the team several workshops took place to inform the teaching community of what the project was and how it fed a teacher training course. These sessions took place at the University of Lisbon, The Polytechnic Institute of Setúbal, the Polytechnic Institute of Leiria, and the National Agency for Lifelong Learning. As a result of these dissemination workshops and meetings the team was invited by the Ministry of Education (Direção Geral de Educação) to produce a webinar about the project and the teacher training course. Available at <http://webinar.dge.mec.pt/2013/12/05/projeto-tel4ele/>, this webinar was filmed on December, 5<sup>th</sup> 2013 and was understood as major break through for the



Comenius  
Multilateral Project  
2011 - 2013



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

possibilities of spreading the word about the project. It was also a major outcome, constituting a good example for introducing newcomers to the editions of the teacher training course that the team will continue to implement as outcomes of this project.