

# Desenvolvimento da competência de escrita dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Carla Sofia Araújo**

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação, Portugal

Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

---

## **Resumo**

*Desde o início do séc. XXI, toda a documentação reguladora do processo de ensino-aprendizagem do português enfatiza a influência que as competências desenvolvidas no âmbito da aprendizagem da Língua Materna exercem para o sucesso escolar nos restantes domínios curriculares. De facto, é inegável que o desenvolvimento da competência de escrita, aliada à competência na comunicação oral em interação com a competência gramatical e a educação literária, promove o sucesso escolar, bem como o sucesso na vida extraescolar, sobretudo no contexto laboral. Reconhecendo a extrema importância do desenvolvimento da competência de escrita dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com este trabalho, pretendemos dar resposta a três questões essenciais: 1) Qual é o papel do professor no processo de ensino e na aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico? 2) Qual é o lugar da escrita nas Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória? 3) Quais são as ações estratégicas de ensino da escrita orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?*

**Palavras-chave:** *Ensino da Escrita, 1.º Ciclo do Ensino Básico, documentos curriculares.*

## **1. Introdução**

A primeira parte deste trabalho incide sobre a importância do desenvolvimento da competência de escrita dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na segunda parte, analisamos o papel do professor no ensino e na aprendizagem da escrita. Na última parte, aborda-se o lugar da escrita nas *Aprendizagens Essenciais* em articulação com o *Perfil dos*

*Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e apresentam-se ações estratégicas de ensino da escrita orientadas para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

## **2. A importância do desenvolvimento da competência de escrita dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Por tradição, a escola tem adotado uma visão “grafocêntrica da língua e da sua aprendizagem” (Silva et al., 2011, p. 7). A relação que se estabelece entre a escrita e o conhecimento, através, por exemplo, da realização de testes escritos, trabalhos de casa, trabalhos de avaliação escritos, análise de textos escritos, é transversal ao currículo. Graças a essa transversalidade, os alunos sentem dificuldades de aprendizagem para além do domínio específico da aula de Português e essas dificuldades podem ser motor de insucesso escolar (Pereira, 2001a, 2001b). De facto, a escrita configura o uso linguístico privilegiado na vivência escolar, uma vez que representa o meio de diagnosticar, de avaliar e de certificar o conhecimento e a aprendizagem. Sendo a escrita um fator de (in)sucesso escolar, é determinante investir no desenvolvimento da qualidade da produção textual dos alunos.

A qualidade da produção textual decorre do capital lexical dos alunos bem como da sua competência leitora (Lubliner e Smetana, 2005). Lubliner e Smetana (2005) apresentam um modelo conceptual representativo das fortíssimas inter-relações entre o conhecimento lexical dos alunos, a compreensão da leitura e a qualidade da produção escrita, preconizando que os fatores socioeconómicos, os conhecimentos prévios que os alunos possuem do mundo, bem como o domínio da língua são decisivos para a competência lexical da criança quando inicia o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A competência lexical, a quantidade de leituras, assim como o nível de compreensão leitora atingidos influenciam a qualidade da produção escrita dos alunos, que também exerce influência positiva na compreensão leitora, desencadeando “a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar” (Lubliner e Smetana, 2005, p.10). Atendendo à reciprocidade estabelecida entre sucesso escolar e competência de escrita, a escrita deve ser estimulada, levando todos os alunos a saber escrever.

Segundo Azevedo (2000, p. 81), saber escrever “implica um conjunto de saberes específicos que vão desde a habilidade motriz da operação gráfica até atividades cognitivas complexas”. À medida que os alunos vão avançando na escolaridade, as vertentes mecânicas e convencionais da escrita, ou seja, o desenho das letras e a forma ortográfica vão sendo automatizadas. Deste modo, os alunos estão aptos a dedicar a sua capacidade de processamento às tarefas a desenvolver por meio da competência compositiva. Por

consequente, a automatização daquelas competências deverá operacionalizar-se o mais cedo possível. A competência compositiva, que origina o texto, envolve os seguintes mecanismos: ativação de conteúdos; decisão acerca da integração ou não desses conteúdos; articulação dos conteúdos integrados com outros constituintes do texto; atribuição de expressão linguística aos conteúdos para constarem no texto, de acordo com os mecanismos de coesão e coerência textuais. Assim, a competência compositiva mobiliza-se em dois níveis, no nível macroestrutural, que diz respeito ao nível global correspondente à organização das grandes unidades do texto, e no nível microestrutural, que envolve a combinação de expressões linguísticas.

### 3. O papel do professor no ensino e na aprendizagem da escrita

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), na vida da criança, a aprendizagem da leitura e da escrita tem início muito antes da sua entrada na aprendizagem formal da mesma, revelando-se o contexto familiar e o contexto de jardim de infância fundamentais para o desenvolvimento da emergência da escrita. Essa aprendizagem não ocorre por estádios, pois trata-se de um continuum de aprendizagens (Cullinan, 2000).

Ainda que a interação verbal em contexto familiar forneça às crianças a possibilidade de desenvolverem conhecimentos e competências facilitadoras das aprendizagens escolares (Tabors et al., 2001), segundo Dickinson (2001), o papel principal cabe ao jardim de infância, dado que tem um impacto mais decisivo do que o ambiente familiar, por isso, o contacto com a escrita deve ser estimulado desde muito cedo.

Sousa (2015) preconiza que, no primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é também fundamental que a sala seja um ambiente prolífico em escritos, quer da autoria das crianças quer escritos de autor. Nesse sentido, as atividades devem ser planificadas de forma a “convidar a criança a participar em eventos de literacia autênticos que legitimem e deem significado às aprendizagens diárias e que façam progredir a criança para um patamar superior de convívio com a cultura letrada.” (p. 58).

Barbeiro e Pereira (2007) apresentam diversos modos de ação a adotar pelo professor no ensino da escrita. O ensino da escrita deverá conciliar a aquisição de competências específicas com a oportunidade de conceder ao aluno a experiência de aceder às funções desempenhadas pelas diversas tipologias textuais. Por conseguinte, o ensino da escrita exige uma dupla ação ao professor: agir sobre o processo de escrita, com o objetivo de permitir que os alunos desenvolvam as competências e os conhecimentos que a escrita engloba, e agir sobre o contexto dos escritos, tendo em vista proporcionar aos alunos o contacto com textos relevantes a nível social e cultural, bem como permitir aos alunos

aceder às suas diversas funções. Deste modo, Barbeiro e Pereira (2007) preconizam 7 princípios orientadores da ação do professor e da escola, que deverão nortear o professor na adoção de estratégias e na realização de atividades promotoras do desenvolvimento da escrita dos alunos:

- “[1] Ensino precoce da produção textual.
- [2] Ensino que proporcione uma prática intensiva.
- [3] Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever).
- [4] Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes.
- [5] Ensino sequencial das atividades de escrita.
- [6] Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual.
- [7] Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual.” (pp. 10-11).

#### **4. O lugar da escrita nas *Aprendizagens Essenciais* em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA)**

A redução curricular patente nas *Aprendizagens Essenciais* concede aos docentes a autonomia necessária para a operacionalização das suas práticas pedagógicas, uma vez que este documento de referência curricular favorece a possibilidade de diversificação de metodologias de trabalho mais consentâneas com o perfil específico de cada aluno em particular, permitindo-lhe a realização de tarefas desencadeadoras de aprendizagens consolidadas e relevantes.

No atual paradigma de reorganização curricular e de autonomia e flexibilização curricular, a escrita assume um papel de relevo. Com efeito, as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018) preveem que, no domínio da escrita, os alunos, ao terminarem o 1.º ciclo do ensino básico, dominem as técnicas básicas de produção textual, visando a multiplicidade de objetivos comunicativos, tais como: “contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião” (p. 3). Esse domínio textual exige que, ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, as crianças desenvolvam competências específicas como “compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua” (p. 3).

Sabendo que o 1.º e o 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico estabelecem continuidade no decurso de iniciação, desenvolvimento e consolidação da linguagem escrita, ao nível da compreensão e da expressão, os domínios da leitura e da escrita surgem intimamente articulados com o domínio da oralidade. Especificamente no campo de ação da escrita, no

decorrer destes dois anos de escolaridade iniciais, pretende-se o desenvolvimento da “competência da escrita que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita” (Ministério da Educação, 2018, p. 4).

Para o 3.º e 4.º anos de escolaridade, as *Aprendizagens Essenciais* preveem o desenvolvimento da competência de escrita que envolva “saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas” (p. 4).

De igual modo, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017, p. 21), uma das competências associadas à área de competência de Linguagens e Textos remete para o domínio das capacidades nucleares de compreensão e de expressão na modalidade escrita. Os descritores operativos dessa área de competência preveem que os alunos dominem “os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita” (p. 21). A escrita, assume, assim, nos dois documentos curriculares referidos, um lugar de elevado destaque.

## **5. Ações estratégicas de ensino da escrita orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais* constituem os documentos integradores do currículo do ensino básico e do ensino secundário. O centro do modelo curricular atual é constituído pelos alunos e pela aprendizagem (conhecimentos, capacidades e atitudes). Nesse sentido, a ação de educar consiste numa “ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem” (Martins, 2017, p. 32). Desta forma, é legítimo perguntar: quais são as ações estratégicas para o ensino da escrita explicitadas nas *Aprendizagens Essenciais*? A resposta à questão formulada pode ser encontrada nos 4 quadros abaixo transcritos.

Para o 1.º ano de escolaridade, recomenda-se a promoção das seguintes ações estratégicas patentes no quadro 1.

**Tabela 1 - Ações estratégicas de ensino da escrita no 1.º ano de escolaridade orientadas para o PA**

<b>Ações estratégicas de ensino da escrita no 1.º ano de escolaridade orientadas para o PA</b>
1) Aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras convencionais de escrita (ortografia, pontuação, sinais auxiliares da escrita);
2) Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar;
3) Variações de textos fazendo manipulações quanto à extensão de frases ou segmentos textuais;
4) Planificação, produção e divulgação de informação escrita pelos alunos;
5) Revisão para avaliar se o texto escrito cumpre os objetivos iniciais, para detetar fragilidades e para aperfeiçoar e concluir a versão inicial;
6) Apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado.

Para o 2.º ano de escolaridade, recomenda-se a promoção das seguintes ações estratégicas patentes no quadro 2.

**Tabela 2 - Ações estratégicas de ensino da escrita no 2.º ano de escolaridade orientadas para o PA**

<b>Ações estratégicas de ensino da escrita no 2.º ano de escolaridade orientadas para o PA</b>
1) Aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras convencionais de escrita (ortografia, pontuação, sinais auxiliares da escrita);
2) Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar;
3) Modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase), bem como à alteração de perspetiva ou descrição de personagens, por exemplo;
4) Planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita; definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto; conhecer as características do género textual que se pretende escrever;
5) Elaboração de um texto prévio, a elaboração coletiva de conteúdos para o texto;
6) Textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo;
7) Revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir;
8) Preparação da versão final, que implica passar a limpo (adequado para editar e reproduzir textos).

A leitura dos quadros 1 e 2 permite-nos constatar que, no segundo ano, há uma reiteração das ações estratégicas 1) e 2), operacionalizadas no 1.º ano, relativas ao desenvolvimento das competências gráfica e ortográfica, bem como da competência compositiva, patente na ação estratégica de consciencialização dos alunos para a existência de diversos modos de organizar um texto, de acordo com os objetivos de narrar, descrever, informar, que será também reiterada no 3.º ano de escolaridade, como se pode verificar na segunda ação estratégica transcrita no quadro 3, seguidamente apresentado.

No quadro 3, no âmbito das ações estratégicas recomendadas para o 3.º ano de escolaridade, podemos ainda verificar que as ações estratégicas 3), 5), 6), 7), 8) e 9) são também recomendadas para o 2.º ano de escolaridade. Sendo também recomendadas ações

de desenvolvimento e consolidação das competências gráfica e ortográfica, ação estratégica 1), e ações de desenvolvimento da competência compositiva, ação estratégica 4).

**Tabela 3 - Ações estratégicas de ensino da escrita no 3.º ano de escolaridade orientadas para o PA**

<b>Ações estratégicas de ensino da escrita no 3.º ano de escolaridade orientadas para o PA</b>
1) Desenvolvimento e consolidação de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos; sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita); 2) Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar; 3) Modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase), bem como à alteração de perspetiva ou descrição de personagens, por exemplo; 4) Realização de atividades como reescrever textos conhecidos, completar textos incompletos, escrever textos originais; 5) Planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever; 6) Elaboração de um texto prévio, a elaboração coletiva de conteúdos para o texto; 7) Textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo; 8) Revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir; 9) Preparação da versão final, que implica passar a limpo (adequado para editar e reproduzir textos).

Terminamos com as ações estratégicas sugeridas para o 4.º ano de escolaridade, patentes no quadro 4.

**Tabela 4 - Ações estratégicas de ensino da escrita no 4.º ano de escolaridade orientadas para o PA**

<b>Ações estratégicas de ensino da escrita no 4.º ano de escolaridade orientadas para o PA</b>
1) Desenvolvimento e consolidação de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos; sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita); 2) Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar; 3) Modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase), bem como à alteração de perspetiva ou descrição de personagens, por exemplo; 4) Planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever; 5) Elaboração de um texto prévio ou elaboração coletiva de conteúdos para o texto; 6) Textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo; 7) Revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir; 8) Preparação da versão final, que implica passar a limpo (adequado para editar e reproduzir textos).

Da leitura do quadro 4, podemos ainda verificar que todas as ações estratégicas estabelecem continuidade com os anos precedentes. De facto, a ação estratégica 1) é recomendada no 3.º ano de escolaridade, de igual modo a ação estratégica 2) está prevista para o 1.º, 2.º e 3.º anos e as ações estratégicas 3), 4), 5), 6), 7) e 8) são também recomendadas tanto no 2.º ano como no 3.º ano de escolaridade. Trata-se, portanto, de um ensino da escrita de modo progressivo e em níveis de complexidade crescente.

Saliente-se que, em todos os anos, é preconizada a realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com Estudo do Meio, Matemática e Expressões, concedendo liberdade aos professores para operar experiências de aprendizagem integradas, interdisciplinares e significativas para os alunos.

## **6. Considerações finais**

No processo de ensino e na aprendizagem da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o professor deve proporcionar aos alunos experiências de escrita propiciadoras da aquisição de competências específicas conciliadas com a oportunidade de os alunos acederem às funções desempenhadas pelas diversas tipologias textuais. Desse modo, o ensino da escrita exige ao professor duas linhas de ação fundamentais: ação sobre o processo de escrita, com o objetivo de permitir que os alunos desenvolvam as competências e os conhecimentos que a escrita engloba, e ação sobre o contexto dos escritos, visando conceder aos alunos o contacto com textos social e culturalmente relevantes, bem como permitir aos alunos aceder às suas diversas funções.

As *Aprendizagens Essenciais*, em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, recomendam uma renovação das práticas de escrita. Práticas que acrescentem valor pedagógico-didático à ação do professor, concebido como um interlocutor qualificado (Cosme, 2018) para ensinar os alunos a desenvolver competências de escrita ao longo do percurso de ensino e aprendizagem.

Diga-se, por fim, que, nas ações estratégicas de ensino da escrita orientadas para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é imprescindível contextualizar as aprendizagens dos alunos, concebendo projetos de escrita que vão ao encontro dos seus interesses, conferindo sentido às produções textuais e partindo de uma abordagem integradora dos vários domínios de aprendizagem linguística.

## Referências

- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cullinan, B. E. (2000). Independent Reading and School Achievement. *School Library Media Research*, 3. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent.cfm>
- Dickinson, D. K. (2001). Putting the pieces together: Impact of preschool on children's language and literacy development in kindergarten. In Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 257–288). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Lubliner, S. & Smetana, L. (2005). *Getting into Words. Vocabulary Instruction that Strengthens Comprehension*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co. Martins Fontes, p. 5-49.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocado, J. L. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf). Acedido em 8 de janeiro de 2020.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acedido em 8 de janeiro de 2020.
- Pereira, M. L. A. (2001a). A formação de professores para o ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 85-96.
- Pereira, M. L. A. (2001b). Os excluídos da escrita escolar. Outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 99-115.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa: Oralidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos. Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI.
- Tabors, P. O., Roach, K. A., & Snow, C. E. (2001). Home language and literacy environment: Final Results. In Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 111–138). Baltimore: Paul H. Brookes.