

## AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA TEXTUAL NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DO ENSINO BÁSICO

Isabel Festas<sup>9</sup>

Sara Ferreira<sup>10</sup>

### Resumo

Atendendo à importância das estratégias na composição escrita, no presente trabalho procurou-se estudar de que modo elas são contempladas no currículo do Ensino Básico, nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português. Através da análise deste documento curricular, verificou-se que essas estratégias ocupam um lugar significativo nos primeiros três ciclos de escolaridade. No entanto, nem sempre o modo como as mesmas estão representadas e sequenciadas obedece a princípios consagrados pela investigação na área. Algumas merecem pouca ou nenhuma atenção, outras nunca são individualizadas, e parece não existir um princípio que presida à sua distribuição pelos diferentes anos. São apontados estudos futuros que devem aprofundar se estas limitações são colmatadas com outros aspetos do currículo e da prática pedagógica.

**Palavras Chave:** Escrita de textos; Estratégias; Aprendizagens Essenciais; Pedagogia da Escrita

---

<sup>9</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, CEIS20. Email: [ifestas@fpce.uc.pt](mailto:ifestas@fpce.uc.pt); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1720-1488>.

<sup>10</sup> Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. ORCID Email: [sarasjf@gmail.com](mailto:sarasjf@gmail.com)

Endereço para correspondência - Maria Isabel Festas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Rua do Colégio Novo, Apartado 61533001-802 Coimbra Portugal.

## Introdução

A escrita está presente nas mais diversas situações e tarefas do nosso quotidiano, sendo a sua prática uma exigência em contextos tão diferentes como o académico, o profissional, o pessoal e o criativo. É um requisito para as aprendizagens escolares, um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento, da comunicação, da participação cívica e interventiva na sociedade (Klein & Boscolo, 2016).

Apesar da importância e do reconhecimento que a composição de textos tem tido, por parte dos/as investigadores e educadores, um grande número de estudantes não a domina (Gabinete de Avaliação Educacional, 2013; National Centre for Education Statistics, 2012). As dificuldades tão comuns na área da escrita textual podem ser facilmente entendidas, dada a grande complexidade desta tarefa, nomeadamente quanto às componentes que envolve e às competências exigidas para a sua prossecução. Entre as suas componentes, contam-se a mecânica, correspondendo à caligrafia, a convencional, incluindo a ortografia e as regras de pontuação, a linguística, compreendendo os aspetos sintáticos e semânticos, e a cognitiva, remetendo para a capacidade de produzir textos organizados e coerentes (Larsen, 1987). Do ponto de vista cognitivo, a composição escrita, podendo ser equiparada a uma situação de resolução de problemas, requer múltiplas competências necessárias à intervenção de subprocessos de planeamento, textualização e revisão (Flower & Hayes, 1981). Para escrever um texto torna-se necessário definir objetivos, criar ideias, organizar essas ideias, selecionar as estruturas linguísticas mais adequadas à sua tradução, e rever e alterar o texto em função das finalidades estabelecidas (Kellogg, 1994, 2008; Scardamalia & Bereiter, 1986). A composição escrita passa, assim, pelo recurso a um leque variado de estratégias de planeamento, textualização e revisão e, em simultâneo, de autorregulação, permitindo estas últimas a gestão de todos os processos de modo permanente e interativo (Harris et al., 2013).

Uma vez que se trata de uma tarefa que envolve o domínio de estratégias cognitivas e de autorregulação, justifica-se que estas ocupem um lugar importante na instrução da escrita textual, à semelhança do que acontece em outros domínios de aprendizagem (Pinto, 1998). É neste âmbito que têm surgido programas e intervenções pedagógicas com um enfoque no desenvolvimento de estratégias de planeamento e revisão, visando, concomitantemente, incrementar uma escrita autorregulada (Fidalgo & Torrance, 2017; Harris et al., 2008; Limpo & Alves, 2013; Malpique & Veiga Simão, 2019; Festas et al., 2015). Independentemente das suas diferenças, todos estes programas e intervenções se focam na escrita como processo, deslocando-se de uma abordagem centrada nos produtos produzidos pelos/as estudantes (Martins & Niza, 1998). Há, também, bastante consenso sobre alguns princípios a seguir na sua implementação. Devendo ser iniciada precocemente, à medida que a aquisição dos mecanismos básicos e dos componentes convencional e linguístico se

vai consolidando, a instrução de estratégias deve ser progressivamente aprofundada e alargada, respeitando a evolução dos processos da escrita que vai da textualização à revisão, passando pelo planeamento (Graham & Harris, 2018; Niedo & Berninger, 2016). Do mesmo modo, a aprendizagem da composição deve incluir todos os seus processos e subprocessos e dar uma atenção específica a cada um deles (Harris et al., 2008; Harris et al., 2013).

A relevância deste tipo de abordagem pedagógica tem sido amplamente reconhecida por inúmeras investigações. Vários estudos e meta-análises têm, de facto, mostrado que os modelos que visam uma instrução de estratégias de escrita são os que se traduzem em melhores resultados, quando comparados com aqueles que incidem apenas nas componentes convencionais e linguísticas e com outras práticas e métodos, como os que desvalorizam o recurso a intervenções estruturadas. Esta superioridade tem sido constatada com alunos/as com e sem dificuldades, de todos os níveis de ensino (Graham & Harris, 2018; Kim et al., 2021).

É num contexto decorrente da valorização da instrução de estratégias de escrita textual que se insere o presente trabalho. É nossa intenção perceber se nos documentos curriculares atualmente em vigor no nosso país existe uma preocupação com essas estratégias.

A este propósito, é importante salientar que, em Portugal e concretamente no que concerne a disciplina de Português, há já algum tempo que se tem vindo sentir uma tendência de mudança nas orientações relativas à composição. De acordo com Niza et al. (2011), os Programas de Língua Portuguesa de 1991 introduziram alterações significativas na pedagogia da escrita, rompendo com modelos em que o professor se limitava a corrigir os produtos dos/as alunos/as, contrapondo-lhes uma ação centrada na ajuda à produção e à prática da composição. Segundo os mesmos autores, esta tendência foi continuada e aprofundada no Programa de Português do Ensino Básico de 2009, vendo-se reforçada por publicações editadas no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) (Barbeiro & Pereira, 2007). Apesar disso, a partir de uma análise o Programa de 1991, Carvalho (2001) conclui que ele continua a privilegiar os produtos em detrimento dos processos e da prática reflexiva.

Que tenhamos conhecimento, esta análise não foi estendida às Aprendizagens Essenciais. É, assim, objetivo principal deste artigo estudar de que modo as estratégias de escrita de textos são visadas no currículo nacional, nomeadamente nos documentos das Aprendizagens Essenciais (AE) elaborados para o Ensino Básico, da disciplina de Português. Pretende-se também analisar que tipo de estratégias são incluídas nestes documentos – de planeamento, de revisão – e quando e como é que elas surgem – quais as primeiras, como são sequenciadas, se são individualizadas ou se aparecem em conjunto.

## **Metodologia**

### **Análise Documental**

A análise incidiu nas AE de Português, disponíveis no site da Direção Geral da Educação (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>). Referindo-se ao que no essencial todas/os as/os alunas/os devem aprender, em cada ano e em cada disciplina, as AE, juntamente com a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, constituem-se, na atualidade, como os referenciais para os Ensinos Básico e Secundário (Despacho 6605-A/2021) (Macedo & Pereira, 2020). Tendo sido as do Ensino Básico homologadas em 2018, apresentam uma estrutura comum, com domínios, temas e sugestões metodológicas.

As AE de Português do Ensino Básico estão organizadas pelos seguintes domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação literária, e Gramática. Nos dois primeiros anos do 1.º ciclo, a Leitura e a Escrita constituem um só domínio, embora com AE específicas de cada uma das áreas. A partir do 3.º ano do 1.º ciclo, há uma separação da Leitura e da Escrita que aparecem como domínios autónomos.

### **Análise de Dados**

A nossa análise incidiu nas AE do domínio da Escrita, da disciplina de Português do Ensino Básico, definidas para cada ano de escolaridade. Todas as AE foram avaliadas e classificadas segundo uma grelha elaborada previamente, incluindo as estratégias de escrita textual de planeamento e de revisão. Foram consideradas as subcategorias mais comumente identificadas como constituintes de cada uma dessas categorias (Harris et al., 2008). No planeamento incluíram-se as estratégias ligadas: i) à criação de ideias; ii) ao estabelecimento de objetivos; iii) e à organização das ideias e dos conteúdos. Na revisão, atendeu-se a estratégias de: i) comparação com os objetivos traçados previamente; ii) avaliação e diagnóstico dos problemas; iii) alteração dos erros/problemas detetados.

Passamos a definir alguns critérios que orientaram as nossas escolhas.

As Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil do Aluno, apresentadas no documento curricular em paralelo com as Aprendizagens Essenciais, não foram objeto da nossa análise, porque estas ações, sendo dadas a título de exemplo, assumem-se como orientações metodológicas e não como finalidades. Embora no futuro seja interessante desenvolver um estudo

destas ações, não só para ver de que modo incidem nas estratégias de escrita, mas também para averiguar a sua articulação com as AE, uma investigação deste tipo ultrapassa os objetivos da presente pesquisa.

Das AE dedicadas à escrita, apenas nos interessou analisar as que estão relacionadas com a composição de textos, deixando de lado as que estão centradas na aquisição do código escrito, incluindo os aspetos gráficos, grafo-fonológicos e ortográficos (Azevedo & Ribeiro, 2012). Dentro das de composição, só nos debruçamos sobre as que tratam de estratégias, excluindo as dedicadas à aprendizagem das componentes convencional e linguística.

Não incidimos nas AE de textualização, dada a dificuldade de, a este nível de formulação, perceber quando se refere o produto ou o processo.

Considerámos para estudo algumas AE que têm como objetivo fundamental a familiarização com as TIC, mas que ainda assim contemplam estratégias de escrita (e.g., “Utilizar com critério as TIC na produção, revisão, e edição do texto”).

Tomámos, também, algumas decisões sobre as seguintes situações: 1) no planeamento, considerámos estabelecimento de objetivos, quando há referência à finalidade da escrita (e.g., “escrever textos de opinião”), organização, quando se apela a formas de organizar o texto (e.g., “escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão”), e estabelecimento de objetivos mais organização, quando os dois aspetos anteriores são evocados (e.g., “escrever textos de caráter narrativo, integrando o diálogo e a descrição”); 2) na revisão, foram classificadas de avaliação mais alteração, quando se fala em revisão e alteração (e.g., “utilizar diversas estratégias e ferramentas informáticas, na produção, revisão, aperfeiçoamento e edição do texto”), de revisão – misto, quando se fala apenas em revisão (e.g., “proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo”), pois pode inferir-se que rever implica vários subprocessos.

Não se consideraram as AE dedicadas ao respeito pelas fontes e pelas normas de citação, por nos parecerem pertencer a um domínio de natureza ética.

Respeitando os critérios acabados de definir, a análise das AE e respetivas classificações foram efetuadas por dois avaliadores, de modo independente. Os pontos de discórdia foram resolvidos através da discussão com um terceiro avaliador.

## **Resultados**

Para facilitar a exposição, apresentamos os resultados por ciclos.

1.º ciclo

Relativamente ao número de vezes que as estratégias aparecem nas AE, a análise destas últimas da disciplina de Português do 1.º ciclo do Ensino Básico revela-nos a sua presença, logo no 1.º ano. Como se pode ver na Tabela 1, a percentagem de AE dedicadas à aprendizagem de estratégias vai aumentando do 1.º para o 4.º ano. Enquanto que no 1.º ano, das seis AE, há apenas uma relativa às estratégias, no 4.º ano, das seis AE, quatro são-lhe dedicadas.

**Tabela 1:** Lugar das Estratégias de Escrita nas Aprendizagens Essenciais (AE) na Disciplina de Português do 1.º ciclo

Ano	A E n	Estratégias							T <sup>d</sup>	% <sup>e</sup>		
		Planeamento			Misto P. <sup>a</sup>	Revisão					Misto R. <sup>b</sup>	Misto P.+R. <sup>c</sup>
		Cria. Ideias	Obj.	Org.		Comp	Ava	Alt.				
1	6	---	---	---	---	---	---	---	1	1	16.7	
2	8	---	1	---	---	---	---	1(R) <sup>f</sup>	---	2	25	
3	7	---	2	---	1 (C+O rg) <sup>g</sup>	---	---	---	1 (A+A) <sup>i</sup>	---	4	57.1
4	6	---	---	1	1 (O+O) <sup>h</sup>	---	---	---	1(A+A) <sup>i</sup>	1	4	66.7
T <sup>j</sup>	27	0	3	1	2	0	0	0	3	2	11	40.7
% <sup>l</sup>	---	0	27. 3	9.1	18.2	0	0	0	27.3	18.2		

a) AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de planeamento; b) AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de revisão; c) AE em que se enunciam estratégias de planeamento e de revisão d) Total de estratégias no conjunto das AE; e) Percentagem das estratégias no conjunto das AE; f) Refere-se “revisão”, podendo englobar as suas diferentes fases; g) Criação de ideias e organização; h) Estabelecimento de objetivos e organização i) Avaliação e alteração; j) Total de Aprendizagens Essenciais; l) percentagem de cada estratégia em relação ao conjunto de estratégias usadas.

Fonte: autores

Quanto às estratégias contempladas, a maioria concentra-se no planeamento, sobretudo no estabelecimento de objetivos, que aparece logo no 2.º ano. As estratégias de revisão, em menor número, são trabalhadas em conjunto (com o planeamento, ou referindo-se à revisão no geral e à avaliação com a alteração), não havendo, em nenhum dos anos, qualquer AE dedicada especificamente a um dos seus subprocessos (comparação, avaliação, alteração). A única estratégia do 1.º ano combina o planeamento e a revisão (ver exemplos na Tabela 2). De realçar, ainda, que a comparação do que se escreve com os objetivos não é sequer mencionada no 1.º ciclo.

**Tabela 2:** Tipo de Estratégias que Aparecem nas AE do 1.º Ciclo – Exemplos

Estratégias	AE – exemplos	Ano
Estabelecimento de objetivos	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar)	2
Organização	Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica	4
Misto – Revisão	Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista	
Misto - Planeamento e revisão	Planificar, redigir e rever textos curtos com a orientação do professor	1
Misto - Avaliação e Alteração	Avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento	3
Misto – Criação de ideias e organização	Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão	3
Misto – Esta. Objetivos e Organização	Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto	4

Fonte: autores

## 2.º Ciclo

Embora o número de estratégias seja o mesmo nos dois anos do 2.º ciclo, em termos percentuais há um aumento do 5.º para o 6.º ano, sendo neste último todas as AE dedicadas aos processos da escrita (Tabela 3). Também em relação ao 1.º ciclo, há um maior número de AE que incidem na aprendizagem de estratégias de composição, representando agora 92.3% do total, em vez dos 40.7% do ciclo anterior.

**Tabela 3:** Lugar das Estratégias de Escrita nas Aprendizagens Essenciais (AE) na Disciplina de Português do 2.º ciclo

Ano	AE n	Estratégias										T <sup>d</sup>	% <sup>e</sup>
		Planeamento Cria. Ideias	Obj.	Org.	Misto-P <sup>a</sup>	Revisão Comp.	Ava.	Alt.	Misto-R <sup>b</sup>	Misto P+R <sup>c</sup>			
5	7	---	---	1	1 (Cl+Org) <sup>f</sup>	---	---	1	---	---	---	6	86
6	6	---	2	---	2(O+O)	---	---	---	1(R) <sup>h</sup>	1	---	6	100
T <sup>i</sup>	13	0	2	1	6	0	0	1	1	1	---	12	92.3
% <sup>j</sup>	---	0	16.7	8.3	50	0	0	8.3	8.3	8.3	---		

AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de planeamento; b) AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de revisão; c) AE em que se enunciam as estratégias de planeamento e de revisão; d) Total de estratégias no conjunto das AE; e) Percentagem das estratégias no conjunto das AE; f) Criação de ideias e organização; g) Estabelecimento de objetivos e organização; h) Refere-se “revisão”, podendo englobar as suas diferentes fases; i) Total de Aprendizagens Essenciais; j) percentagem de cada estratégia em relação ao conjunto de estratégias usadas.

Fonte: autores

Quanto ao tipo de estratégias que são visadas neste ciclo, à semelhança do 1.º, as de planeamento continuam a ocupar o primeiro lugar, com um número muito superior às de revisão que estão pouco representadas no 2.º ciclo. Com exceção de uma estratégia de alteração, em continuidade com o 1.º ciclo, a revisão é tratada no seu todo (revisão) ou em conjunto com o planeamento, não havendo lugar para a comparação do que se escreveu com os objetivos traçados. A criação de ideias também permanece associada à organização. Na Tabela 4 podemos ver alguns exemplos.

**Tabela 4:** Tipo de Estratégias que Aparecem nas AE do 2.º Ciclo – Exemplos

Estratégias	AE – exemplos	Ano
Estabelecimento de objetivos	Redigir textos de âmbito escolar, como a exposição e o resumo	6
Organização	Escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes, individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista	5
Alteração	Aperfeiçoar o texto depois de redigido	5
Misto - Criação de ideias e organização	Planificar a escrita por meio de registo de ideias e da sua hierarquização	5
Misto – estabelecimento de objetivos e organização	Escrever textos de carácter narrativo, integrando o diálogo e a descrição	6
Misto – Planeamento e revisão	Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos	6
Misto – Revisão	Utilizar processadores de texto e recursos da Web para a escrita, revisão e partilha de textos	6

Fonte: autores

### 3.º Ciclo

No 3.º ciclo mantém-se a tendência de subida dos primeiros para os últimos anos, neste caso do 7.º para o 9.º ano (ver Tabela 5). No entanto, o aumento do 1.º para o 2.º ciclo não se verifica do 2.º para o 3.º, havendo mesmo, neste último caso, um decréscimo na percentagem das estratégias presentes nas AE. O máximo, atingido no 9.º ano (75%), fica aquém dos valores encontrados no 2.º ciclo (86% e 100%, nos 5.º e 6.º anos, respetivamente). O número e a percentagem de estratégias de escrita do 7.º ano do 3.º ciclo são iguais aos encontrados no 3.º ano do 1.º ciclo, embora nos 8.º e 9.º anos tenham aumentado e superado os do 1.º ciclo.

**Tabela 5:** Lugar das Estratégias de Escrita nas Aprendizagens Essenciais (AE) na Disciplina de Português do 3.º ciclo

A E	Estratégias								T <sup>c</sup>	% <sup>d</sup>	
	Planeamento			Misto-P <sup>a</sup>	Revisão		Misto-R <sup>b</sup>				
n. e	Cria. Ideias	Obj.	Org.	Co m	Ava .	Alt.					
7	7	---	1	1	1(O+O) <sup>e</sup>	---	1	---	---	4	57.1
8	7	---	1	1	1(O+O)	---	---	1	1 (R) <sup>f</sup>	5	71.4
9	8	---	3		1(O+O)	---	---	---	2 (R+A) <sup>g</sup>	6	75
T <sup>h</sup>	22	0	5	2	3	0	1	1	3	15	68.2
% <sup>i</sup>	---	---	33.3	13.3	20	0	6.7	6.7	20		

a) AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de planeamento; b) AE em que se enunciam duas ou mais estratégias de revisão; c) Total de estratégias no conjunto das AE; d) Percentagem das estratégias no conjunto das AE; e) Estabelecimento de objetivos e organização; f) Refere-se “revisão”, podendo englobar as suas diferentes fases; g) Revisão e alteração h) Total de Aprendizagens Essenciais; i) percentagem de cada estratégia em relação ao conjunto de estratégias usadas.

Fonte: autores

Relativamente ao tipo de estratégias, as de planeamento continuam a ser preponderantes em relação às de revisão, ocupando o estabelecimento de objetivos o primeiro lugar e aparecendo em todos os anos do 3.º ciclo, quer isoladamente, quer em conjunto com a organização de ideias (Tabela 6). A criação de ideias nunca aparece. A comparação do que se escreveu com os objetivos definidos, à semelhança dos ciclos anteriores, não é objeto de atenção no currículo.

**Tabela 6.** Tipo de Estratégias que Aparecem nas AE do 3.º Ciclo – Exemplos

Estratégias	AE – exemplos	Ano
Estabelecimento de objetivos	Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (informativa ou argumentativa) no âmbito de géneros como: resumo, exposição, opinião, comentário, biografia e resposta a questões de leitura	7
Organização	Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto	7
Avaliação	Avaliar a correção do texto escrito individualmente e com discussão de diversos pontos de vista	7
Alteração	Reformular textos tendo em conta a adequação ao contexto e correção linguística	8
Misto – Estabelecimento de objetivos e organização	Planificar a escrita de textos com finalidades informativas, assegurando a distribuição da informação por parágrafos, continuidade de sentido, progressão temática, coerência e coesão	8
Misto – Revisão	Utilizar com critério as tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição de textos	8
Misto – Revisão e alteração	Utilizar diversas estratégias e ferramentas informáticas na produção, revisão, aperfeiçoamento e edição de texto	9

Fonte: autores

### **Discussão dos Resultados**

Dos resultados alcançados, podemos destacar, em primeiro lugar, que o atual currículo, através das Aprendizagens Essenciais, consagra um lugar importante às estratégias da composição textual. Elas são contempladas desde o 1.º ano de escolaridade, representando, a partir do 3.º ano do 1.º ciclo, percentagens bem significativas, sempre superiores a 50%, chegando mesmo aos 100%, no 6.º ano de escolaridade. O atual currículo parece assim respeitar as recomendações que nos últimos anos têm sido dadas para o ensino e aprendizagem da escrita de textos (Fidalgo & Torrance, 2017).

Em segundo lugar, quanto à forma como as estratégias se distribuem no Ensino Básico, verifica-se que o seu número vai aumentando ao longo dos dois primeiros ciclos, sendo reduzido nos 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, dominados pela aquisição dos mecanismos grafo-fonológicos e ortográficos, o que se justifica dada a relevância destes últimos na aprendizagem da escrita (Morais, 1997). A tendência de aumento é quebrada do 2.º para o 3.º ciclo, muito devido ao facto de o 2.º ciclo ser quase em exclusivo dedicado a estratégias, havendo apenas uma AE no 5.º ano e nenhuma no 6.º relativas a outros componentes da escrita. Este dado parece não estar de acordo com aquilo que seria a progressão expectável, isto é, um percurso inicialmente focado nos mecanismos básicos da escrita e nos seus aspetos convencionais e linguísticos, mas que, em simultâneo, introduziria os componentes cognitivos e metacognitivos da composição para os trabalhar de modo cada vez mais acentuado (Graham & Harris, 2018). Se isto acontece em parte até ao 2.º ciclo, quebra-se na passagem para o 3.º ciclo.

Em terceiro lugar e em estreita articulação com o ponto anterior, a sequenciação encontrada nas AE parece não respeitar a evolução dos processos de escrita que se faz da textualização (incluindo os mecanismos básicos e os aspetos convencionais e linguísticos), para o planeamento e, só depois, para a revisão (Niedo & Berninger, 2016). A revisão, embora sempre em menor número, é trabalhada, desde o início, em conjunto ou em paralelo com o planeamento, não havendo uma hierarquização desejável, de acordo com as recomendações feitas nesta área.

Em quarto lugar, há a referir o facto de os diferentes tipos de estratégias não serem igualmente visados, sendo, em todos os ciclos, as de planeamento objeto de uma maior atenção do que as de revisão. Dentro de cada um destes grupos, a preferência vai para o estabelecimento de objetivos, seguido da organização, no planeamento, e para a avaliação e a alteração, de modo muito semelhante, na revisão. A criação de ideias (planeamento) só aparece uma vez no 1.º ciclo, uma vez no 2.º e nenhuma no 3.º, não havendo qualquer ocorrência da comparação com os objetivos (revisão). Esta ausência de igualdade de tratamento dos processos e subprocessos de

composição parece não responder à necessidade revelada pela investigação feita nesta área que indica que todos eles deverem ser considerados numa pedagogia da escrita (Graham et al., 2919).

Por último, verificamos que há uma oscilação entre agregar dois ou mais componentes e subcomponentes ou apresentá-las de modo individual, numa mesma AE. Na primeira vez que há referência a uma estratégia, logo no 1.º ano, junta-se o planeamento à revisão. A partir desse ano, em todo o 1.º ciclo e também no 2.º, o número de AE com mais do que uma componente/subcomponente é superior às que as incluem de modo autónomo. No 3.º ciclo, esse número inverte-se, embora a diferença não seja muito grande. De realçar que os subprocessos da revisão são sempre (criação de ideias), ou na maioria das vezes (avaliação e alteração), trabalhados em conjunto, merecendo o estabelecimento de objetivos e a organização (ambas do planeamento) um lugar diferenciado nas AE, aparecendo de modo autónomo em todos os ciclos. Mais uma vez, somos confrontados com a não conformidade com o que tem sido evidenciado pela investigação e que aponta para a importância de se enfrentar a complexidade da escrita através de uma instrução visando cada um dos seus subcomponentes de modo particular e específico (Graham & Harris, 2018; Harris et al., 2008; Harris et al., 2013).

### **Considerações Finais**

Uma análise das Aprendizagens Essenciais no domínio da escrita da disciplina de Português revela uma forte presença das estratégias de composição de textos, parecendo respeitar as tendências atuais. Efetivamente, a investigação tem demonstrado de modo muito consistente as vantagens de uma pedagogia que incida nos processos da escrita (Graham & Harris, 2018). No entanto, esta análise também revelou que a forma como as estratégias de composição são contempladas pode não ser a mais coerente com essa mesma investigação. Na verdade, não há uma progressão constante no seu aparecimento, a forma como aparecem não segue a sequência do trajeto típico da composição que vai do planeamento à revisão, algumas estão pouco representadas, e muitas delas são trabalhadas sobretudo em conjunto com outras, sem terem um tratamento específico (Harris et al., 2013; Niedo & Berninger, 2016).

Conscientes da importância da escrita na vida dos/as alunos/as e sabendo que uma pedagogia nesta área deve ter em consideração a sua complexidade, nomeadamente aquela que lhe é conferida pela intervenção dos múltiplos processos que nela atuam, pelo presente trabalho percebemos que o atual currículo do Ensino Básico contempla estes processos. A questão que fica em aberto é a de saber se as limitações encontradas neste estudo e que decorrem da forma como esses processos e subprocessos são enunciados podem ser ultrapassadas por outros aspetos do

currículo e, sobretudo, pela prática pedagógica. Este trabalho deve, assim, ser continuado, através de investigações que procurem saber como é que as AE se articulam com as Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil do Aluno, incluídas no mesmo documento curricular, e como tudo isto é percebido e seguido pelos professores. Os resultados agora obtidos em conjunto com o que futuramente vier a ser apurado poderão dar um importante contributo para delinear ações pedagógicas promotoras das competências de escrita textual, tão necessárias ao desenvolvimento dos/as alunos/as.

### Referências

- Azevedo, H., & Ribeiro, I. (2012). Descrição e avaliação dos efeitos do programa “ler e escrever para aprender”. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 205-230.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. ME. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, J. B. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. B. Carvalho, & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever: Teoria e prática. Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 73-92). Instituto de Educação e Psicologia.
- Festas, I., Oliveira, A., Rebelo, J. A., Damião, H., Harris, K., Graham, S. (2015). Professional development in Self-Regulated Strategy Development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17-27. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.05.004.
- Fidalgo, R., & Torrance, M. (2017). Developing writing skills through Cognitive Self-Regulation Instruction. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 89–118). Brill.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Lawrence Erlbaum.
- Gabinete de Avaliação Educacional (2013). *Provas finais e exames nacionais – Ensino básico e secundário*. Ministério da Educação.
- Graham, S., & Harris, K. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analysis. In R. Fidalgo, K. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 13-37). Brill Editions.
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Hebert, M. (Eds.) (2019). *Best practices in writing instruction*. Guilford Press
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harris, K., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, 66, 538 - 542. doi:10.1002/TRTR.1156
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.

- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.
- Kim, Y-S, Yang, D. Reys, M., & Connor, C. (2021). Writing instruction improves students' writing skills differentially depending on focal instruction and children: A meta-analysis for primary grade students. *Educational Research Review, 34*. Available online 21 September 2021 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100408>
- Klein, P. D., Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research, 7*(3), 311- 350. doi:10.17239/jowr-2016.07.3.01
- Larsen, (1987). *Assessing the writing abilities and instructional needs of students*. Austin: Pro-Ed.
- Limpo, T., & Alves, R. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition, *Contemporary Educational Psychology 38*, 328–341. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
- Macedo, F., & Pereira, T. (2020). Dinâmicas de uma escola flexível. *Psicologia, Educação e Cultura, 24*(2), 102-115.
- Malpique A., & Veiga Simão, M. (2019). 'Does It Work?' Adapting Self-Regulated Strategy Instruction and Visual Mnemonics to Teach Argumentative Writing. *Journal of Writing Research, 527-567*. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.05>
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Cosmos.
- National Center for Education Statistics (2012). *The nation's report card: Writing 2011*. Washington, D.C.: Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education.
- Niedo, J., & Berninger, V. W. (2016). Strategies typically developing writers use for translating thought into the next sentence and evolving text: Implications for assessment and instruction. *Open Journal of Modern Linguistics, 6*, 276-292. [.http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2016.64029](http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2016.64029)
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de implementação do Programa de Português*. ME. Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Pinto, A. (1998). Aprender a aprender o quê?: conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura, 2*(1), 37-53
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In W. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* (pp. 778-803). MacMillan.

## **TEXTUAL WRITING STRATEGIES WITHIN ESSENTIALS LEARNING OF BASIC EDUCATION**

### **Abstract**

Given the importance of the strategies in textual writing, this study examined how they are included in the curriculum of Basic Education, in the Essential Learning of the subject of Portuguese. Through the analysis of this document, it was found that they occupy a significant place in the three cycles of schooling. However, the way in which these strategies are represented and sequenced does not always comply with principles established by research. Some deserve little or no attention, others are not individualized, and there seems to be no principle governing their distribution over the different years. Future studies are pointed out to deepen whether these limitations are addressed with other issues of the curriculum and pedagogical practice.

**Keywords:** Textual writing; Strategies; Essentials Learning; Writing Pedagogy