

## Promoção da competência comunicativa oral no Ensino Básico Desafios e propostas

Carla Fernandes Monteiro & Fernanda Leopoldina Viana<sup>1</sup>

### Resumo

A competência comunicativa oral (CCO) enfatiza o uso efetivo da linguagem em contextos específicos de comunicação, regidos por normas socioculturais (Hymes, 1972). Segundo Rosales-Lopez (1994a), um indivíduo comunica de forma eficaz quando domina as diferentes linguagens: verbais, paraverbais e não-verbais. Atendendo aos documentos orientadores para o 7.º ano de escolaridade - Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017, 2018), foi elaborado o programa *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no ensino básico – 7.º ano* (CEO – 7), para apoiar a definição de estratégias e de atividades a operacionalizar para o ensino explícito da CCO. Neste artigo, são apresentados os resultados do estudo quase-experimental realizado para avaliar o impacto da implementação deste programa na CCO (habilidades verbais, paraverbais, não verbais, e CCO total). Foi usada uma amostra de 122 alunos a frequentar duas escolas públicas do Norte de Portugal. Destes, 67 constituíram o Grupo Experimental e 55 o Grupo de Controlo, variando a idade entre os 11 e os 16 anos, ( $M = 12,19$ ,  $DP = 0,84$ ). Após o controlo dos resultados do pré-teste, registaram-se, no final da intervenção, diferenças significativas na CCO a favor do grupo experimental ( $Traço\ de\ Pillai = 0,0193$ ,  $F(3, 115) = 9,196$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,193$ ). Os testes ANCOVA revelam também diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas três componentes da CCO. O tamanho do efeito é grande para a CCO total e para as habilidades verbais e moderado para as habilidades paraverbais e não-verbais. A metodologia de infusão curricular adotada na aplicação mostrou ser exequível, pelo que o CEO – 7 poderá ser um instrumento eficaz para o ensino explícito da CCO nas aulas de Português.

**Palavras-chave:** Competência comunicativa oral; ensino explícito da oralidade; autorregulação e avaliação de aprendizagens

### Abstract

Oral communicative competence (OCC) emphasizes the effective use of language in specific communication contexts ruled by sociocultural norms (Hymes 1972). According to Rosales-Lopez (1994a), an individual communicates effectively when he or she masters the different language skills: verbal, paraverbal, and non-verbal. Considering the guidelines of the Ministry of Education for the 7th grade – Portuguese 1st language (Ministério da Educação, 2017, 2018), the programme “Communication and Oral Expression: speaking, listening, and reading in middle school” (COE – 7) was developed to support teachers in defining strategies and activities to be implemented in the classroom for the explicit teaching of oral communication skills. This article presents the results of the quasi-experimental study designed to evaluate the impact of the oral skills training program on learners’ oral communicative competence (verbal, paraverbal, non-verbal skills, and OCC total score), comprising a sample of 122 students attending two public schools in Northern Portugal. From these students, 67 constituted the experimental group, and 55 the control group, with age ranging between 11 and 16 ( $M = 12,19$ ,  $DP = 0,84$ ). After controlling for the effects of pre-test results, statistically significant differences were observed at the end of the intervention ( $Pillai's\ Trace = 0,0193$ ,  $F(3, 115) = 9,196$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,193$ ). ANCOVA tests corroborate this result, reporting statistically significant differences between groups in the three components of the OCC. The effect size is large for verbal skills, and moderate for paraverbal and nonverbal skills. The infusion approach proved to be achievable, therefore the CEO – 7 will be probably an effective instrument for the explicit teaching of OCC in Portuguese 1st language classrooms.

**Keywords:** oral communicative competence; explicit teaching of speaking skills; self-regulated learning

<sup>1</sup> Universidade do Minho - Instituto de Educação, CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança.

## Introdução

O ato de comunicar está, desde o primeiro momento de vida, de tal forma arreigado à experiência do ser humano que se torna quase impossível imaginar a vida sem ele. Desde os primórdios da civilização que a comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais, sendo que a linguagem oral, concretizada na fala, é aquela que, desde muito cedo, nos permite expressar os nossos anseios e desejos, a nossa identidade, assim como nos possibilita cooperar com os outros membros da comunidade e trocar experiências (Sim-Sim, 1998). Não obstante, embora a aquisição da linguagem se inicie no núcleo familiar, a sua aprendizagem e desenvolvimento – ambos conducentes à apropriação do conhecimento e ao enriquecimento linguístico – não se limitam a este ambiente, contando, em paralelo, com o contributo da experiência social e da prática em contextos comunicativos diferenciados, nomeadamente no microcosmo da sociedade que é o ambiente escolar (e pré-escolar). A escola tem, na verdade, um papel fulcral no sentido de gerar oportunidades para o desenvolvimento do repertório linguístico das crianças e jovens, independentemente dos seus contextos originários (Monteiro & Viana, 2021).

A competência comunicativa oral constitui, atualmente, um conceito integrador e holístico. *Lato sensu*, trata-se de uma competência que compreende conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem transmitir a informação de forma eficaz, em contextos diversificados, regidos por normas socioculturais (Cassany et al., 1994; Celce-Murcia, 2008; Hymes, 1972; Rosales-López, 1994a). Para que um indivíduo seja competente na comunicação oral, tem de fazer uso de diversas linguagens, o que significa que a comunicação didática não compreende apenas o uso da linguagem verbal, devendo integrar a linguagem paraverbal e a linguagem não-verbal (Monteiro, 2011; Monteiro et al., 2013, 2020; Monteiro & Viana, 2021; Rosales López, 2013). Em conjunto com a componente de comunicação não-verbal, as habilidades paraverbais contribuem para a criação de um contexto interativo de comunicação, melhorando a compreensão da mensagem veiculada aquando da comunicação verbal (Fachada, 2001; Lemke, 1989; Lomas et al., 1993; Monteiro & Viana, 2021; Rosales López, 2013; Savignon, 1972, 1983).

Os documentos orientadores emanados do Ministério da Educação (Buescu et al., 2015<sup>2</sup>; Ministério da Educação, 2018) apontam para a integração de práticas de oralidade, juntamente com as de escrita e de leitura, no desenvolvimento do currículo, em especial nas aulas de Português. No entanto, o ensino explícito de competências comunicativas ao nível da oralidade na sala de aula não tem tido a atenção que se impõe, o que se traduz numa enorme escassez de programas e de instrumentos visando este objetivo (Monteiro, 2020). Neste sentido, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de estratégias e de atividades na sala de aula de ensino de língua materna, foi elaborado um programa estruturado para desenvolvimento de competências de comunicação oral, denominado *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no Ensino Básico – 7.º ano* (CEO – 7), que tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento da competência de comunicação oral – componente verbal, paraverbal e não-verbal –, em contexto de sala de aula. Trata-se de um programa original, mas fortemente inspirado no programa *Comunicación y Expresión Oral: Hablar, escuchar y leer en Secundaria* – de María Pilar Núñez Delgado (2001), que se apresenta como uma proposta inovadora pela seleção de textos e de atividades direcionadas para o 7.º ano de escolaridade, atendendo, de perto, às aprendizagens essenciais e ao perfil do aluno (Ministério da Educação, 2018). Além disso, o CEO – 7 integra guiões de análise e de produção textual, assim como instrumentos de valoração e de avaliação das aprendizagens, que permitem a concretização de uma prática processual de (auto)regulação das aprendizagens.

Neste artigo, será brevemente descrito o racional teórico do CEO-7, bem como os resultados do estudo quase-experimental efetuado, a fim de verificar o impacto do mesmo nas competências comunicativas orais dos alunos.

## O estado da arte

O termo competência é, pela sua natureza particular e subjetiva, de definição complexa, contudo, a investigação realizada no domínio da Linguística Geral e Aplicada, da Sociolinguística, assim como, nos últimos anos, no campo da Didática da Língua e das Ciências da Educação, tem trazido contribuições muito relevantes para a clarificação deste constructo multidimensional, nomeadamente no contexto educativo, onde a atenção se começa a dirigir, de

---

<sup>2</sup> Documento em vigor à data da realização do estudo de investigação, mas revogado pelo Despacho 6605-A/2021, de 6 de julho.

forma mais acentuada, para o desenvolvimento e ensino explícito das habilidades de comunicação oral.

Assim sendo, com o foco na evolução do conceito “competência comunicativa oral”, torna-se relevante compreender o termo “competência”, cuja introdução no discurso linguístico tem sido, desde sempre, associada a Chomsky (1965). Segundo este autor, competência linguística implica uma capacidade inata pertencente a todos os indivíduos, que envolve o conhecimento mental que o falante-ouvinte possui da sua própria língua, por outras palavras, o conhecimento implícito das regras de funcionamento do sistema linguístico. Na sua teoria, admite ainda que este falante-ouvinte ideal, inserido numa comunidade homogênea, conhece perfeitamente a sua língua, aplicando este conhecimento numa *performance* (“desempenho”) linguística, que o autor define como o “uso efetivo da língua em situações concretas”, em condições ideais, isto é, sem atender a imprevistos decorrentes do contexto situacional – i.e., limitações de memória, desvios de atenção (1965, p. 4).



Esta conceção da linguagem, que privilegia o conhecimento inato que o ser humano detém dos princípios universais subjacentes à estrutura da linguagem humana, foi enriquecida pela dimensão sociolinguística de Hymes (1972), que coloca a competência no campo da *performance*, ou seja, do desempenho, do uso concreto da linguagem em contextos específicos de comunicação, regidos por normas socioculturais, e que se traduz na realização de um saber na fala. Posteriormente, este conceito foi alargado pelas contribuições de Canale e Swain (1980) e de Canale (1983), que, numa primeira abordagem, agregam, ao conceito uma competência estratégica (i.e., o uso eficaz de estratégias verbais e não-verbais para compensar problemas ou défices de comunicação), assim como, posteriormente, adicionam ao modelo uma competência discursiva (i.e., o conhecimento que o falante-ouvinte tem para combinar formas gramaticais e sentidos, de uma maneira unificada, com recurso à coesão, ao nível da forma linguística, e à coerência, ao nível do sentido). Neste mesmo ano, Savignon (1983) direcionou a sua atenção para o contexto comunicativo do ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Segundo a autora, o sucesso nas tarefas comunicativas depende não só do uso que os alunos fazem dos itens lexicais e sintáticos que têm ao seu dispor, mas também do seu “conhecimento dos aspetos paralinguísticos e cinésicos da linguagem” (p. 22).

O conceito de competência estende-se, no domínio da Educação, ao currículo, preconizando-se na escola a implementação de um processo de ensino-aprendizagem por competências. A competência não implica apenas o recurso aos conhecimentos, é “uma capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7), que incita também a considerar as capacidades e as atitudes dos alunos na construção de um futuro cidadão autónomo e participativo. O início dos anos 90 impulsiona, assim, novas abordagens para o ensino e aprendizagem de línguas, inseridas numa conceção construtivista. A interação oral passa a ser estimulada, apelando ao conhecimento prévio e à manipulação de textos (Bachman, 1990; Coseriu, 1992; Rosales-López, 1992, 1994b, 1994a). Bachman (1990) adota o termo “habilidade linguística”, defendendo que os testes de linguagem podem tornar-se em fontes valiosas de informação para avaliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. O quadro teórico desenvolvido por este autor compreende “tanto o conhecimento, ou competência, como a capacidade de implementar, ou executar, essa competência em contextos apropriados de uso da linguagem comunicativa” (Bachman, 1990, p. 84). Esta conceção de competência linguística é compartilhada por Eugenio Coseriu (1992) quando este enfatiza que corresponde ao conhecimento da linguagem que os falantes aplicam ao falar. Para Coseriu (1992), a linguagem é uma atividade linguística humana universal. Sempre que a linguagem é executada no discurso, é falada a um nível linguístico particular, sendo, individualmente, executada em circunstâncias específicas, criando, assim, contextos e situações em que a competência de linguagem textual é concretizada. O foco de Coseriu é o uso efetivo da língua – o falar individual que corresponde ao saber expressivo, e que consiste em saber aplicar na comunicação fatores pertinentes adequados ao assunto, aos interlocutores e à situação que configuram cada ato comunicativo –, em detrimento do conhecimento que o falante/ouvinte possui das regras de funcionamento do sistema linguístico. Na verdade, como Humboldt (1990, p. 65) fez questão de fixar na literatura, a língua é *enérgeia*, não *érgon*, isto é, a língua é atividade, possui dinamismo, não se trata de uma obra concluída. Os falantes são, na realidade, seres criativos, ao mostrarem que sabem adequar a linguagem ao contexto situacional, o que nos remete para o real significado de competência comunicativa



oral, uma vez que se refere à capacidade de usar a linguagem de forma eficaz em situações distintas (Monteiro et al., 2013, 2020; Núñez-Delgado, 2002, 2003).

No domínio educacional, assim como em outras áreas específicas em que ocorrem interações orais, o conhecimento do contexto é crucial para que os alunos se tornem mais competentes ao nível da comunicação (Archer, 2000; Rosales López, 2013), por conseguinte, é necessário todo um processo de conhecimento de contextos diferenciados para que tenham a oportunidade de desenvolver as suas habilidades comunicativas verbais, paraverbais e não-verbais (Cassany et al., 1994; Monteiro et al., 2013; Monteiro & Viana, 2021; Rosales López, 2013; Savignon, 1983). Esta competência deve ser desenvolvida em conjunto com a leitura, a escrita e a gramática, para que a formação dos alunos possa ser implementada na íntegra, ao longo de um processo formativo, com base em metodologias e estratégias pedagógicas ativas que promovam o seu desenvolvimento (Dumais, 2016). Assim como os alunos praticam a leitura e a escrita na escola, eles devem poder aprimorar as habilidades de comunicação oral, pois, atualmente, é inquestionável o reconhecimento do potencial da aprendizagem da linguagem oral para o desenvolvimento do vocabulário, da escrita e da leitura (Cadime et al., 2017; Capovilla et al., 2004; Connor et al., 2018; Ripoll et al., 2014; Skoczylas et al., 2016). A par do exercício da oralidade em sala de aula, é importante realçar ainda o facto de os alunos desenvolverem a perceção das suas capacidades discursivas, passando a ser capazes de autorregular as suas aprendizagens. A observação sistemática por parte dos professores é, por isso, fundamental, na medida em que a monitorização das aprendizagens se revela uma fonte de informação imprescindível para o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem e para uma intervenção pedagógica ao nível das mesmas. De acordo com uma revisão sistemática recente sobre programas de treino de habilidades de comunicação oral (Monteiro, 2020), a evidência empírica nacional e internacional é escassa no que concerne à língua materna, especialmente em níveis mais avançados do ensino básico ou no ensino secundário. A maioria das intervenções visando a promoção da competência comunicativa oral é implementada na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

A competência comunicativa é efetiva quando o indivíduo coloca em prática o uso de suas habilidades em diferentes contextos comunicativos, o que requer objetivos precisos para que os alunos compreendam os enunciados orais e interajam nas diversas situações de sala de aula. Nesse sentido, de acordo com o preconizado nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) e no Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória para Português – 7.º ano (Ministério da Educação, 2017), a competência comunicativa oral deve ser promovida e desenvolvida nas aulas, levando os alunos a produzirem discursos em diferentes situações, monitorizando os progressos. As observações dos desempenhos orais tomam muito tempo da aula, sendo difíceis de concretizar e de analisar (Dumais, 2016), pelo que esta monitorização será facilitada pela existência de instrumentos de registo que integrem diferentes componentes da comunicação, isto é, aspetos verbais, paraverbais e não-verbais (Dumais, 2015; Lomas, 2002; Monteiro et al., 2013; Monteiro & Viana, 2021), o que acaba por refletir-se no desempenho dos alunos ao nível da interação e da capacidade de comunicação oral.

### **O Programa Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no ensino básico – 7.º ano**

O programa CEO – 7 pretende contribuir para que os alunos adquiram, de forma guiada e sustentada, as aprendizagens essenciais do domínio da oralidade (Ministério da Educação, 2018, pp. 5–6), a saber: planificar os textos tendo em conta os destinatários e os objetivos da comunicação; usar a língua com fluência, correção e naturalidade, em situações de intervenção formal, para expressar pontos de vista e opiniões e fazer a exposição oral de um tema; respeitar as convenções que regulam a interação discursiva, em situações com diferentes graus de formalidade; usar mecanismos de controlo da produção discursiva a partir do *feedback* dos interlocutores; avaliar o seu próprio discurso a partir de critérios previamente acordados com o professor.

O CEO – 7 procura concretizar, de uma forma motivadora, ativa e integrada, os objetivos preconizados para o domínio da oralidade, nomeadamente: conferir uma particular atenção à organização, ao registo e à planificação da informação, bem como à capacidade de realização de inferências, central para a compreensão de qualquer texto, oral ou escrito; compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber uti-

lizar-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação; produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações.

Na sua estrutura, o programa de intervenção didática contempla dois blocos: Bloco I – Programação; Bloco II – Unidades Didáticas. O Bloco I apresenta os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho para o 3.º ciclo – Português. Integra ainda quadros-síntese para as 13 unidades temáticas, determinando os conceitos, a operacionalização e as atitudes que são trabalhadas nos diferentes domínios de conteúdo – compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, a língua como objeto do conhecimento, educação literária e sistemas de comunicação verbal e não-verbal. O Bloco II agrega as atividades e instrumentos de avaliação para cada uma das unidades didáticas, a saber: 1) Apresentação; 2) Dificuldades mais frequentes na comunicação oral; 3) Textos orais; 4) Comunicação oral; 5) Leitura expressiva; 6) Linguagem verbal oral e não-verbal; 7) A conversação espontânea e a entrevista; 8) Diálogo literário; 9) Debate; 10) Narração oral; 11) Descrição oral; 12) Exposição oral e 13) Argumentação oral.

Todas as unidades são introduzidas por um conjunto de atividades iniciais que têm como objetivo servir de abertura e desbloqueio para o núcleo temático. Ao longo do desenvolvimento dos conteúdos de cada unidade, são apresentadas as atividades específicas desse núcleo. O objetivo primordial das unidades 1 e 2 é promover a reflexão acerca da importância da linguagem oral para o estabelecimento de relações sociais positivas e interações eficazes. As unidades 3 e 4 são dedicadas, em pleno, à comunicação, já que, tanto ao nível da produção como da receção, os alunos têm a oportunidade de exercitar as três componentes que compõem a CCO (habilidades verbais, paraverbais e não-verbais). Na unidade 5, procura-se trabalhar a fluência da leitura e a expressividade (ou prosódia), uma das dimensões que integram o conceito de fluência. A abordagem desta dimensão como tarefa de oralidade foi ditada pela ênfase que é colocada em aspetos inerentes à correção fonético-fonológica (pausas, entoação, ritmo) e à precisão no uso da linguagem (nomeadamente a clareza articulatória). Na unidade 6, é colocada em relevo a componente não-verbal e o papel que desempenha na comunicação. Na unidade 7, estudam-se as características da conversação espontânea e da entrevista. Na unidade 8, são trabalhados aspetos específicos da natureza e da estrutura do texto dramático (combinação de códigos na linguagem teatral). Na unidade 9, promove-se a realização e posterior análise de debates. Nas unidades 10 e 11, é trabalhada a coerência, a lógica e a construção do discurso, com a intenção de levar os alunos a refletirem sobre a importância do contexto na expressão do sentido. Nas unidades 12 e 13, visa-se fomentar o aperfeiçoamento da capacidade de argumentação, cujo trabalho decorre apoiado em guiões de produção de textos orais (planificação, textualização, revisão e aperfeiçoamento do texto de opinião, expositivo e argumentativo, entre outros).

Ao longo do programa, a avaliação concebe-se como transversal no desenvolvimento das aprendizagens linguísticas, assumindo-se como contínua e processual, uma vez que cada aluno possui o seu ritmo de trabalho. Assim sendo, a avaliação do desenvolvimento das tarefas por parte dos alunos é fundamental para aferir o progresso e identificar as dificuldades. Neste sentido, são introduzidos, com frequência, instrumentos para a autorregulação, heteroavaliação e avaliação das aprendizagens (cf. *Appendix A* e *Appendix B*).

Para a avaliação do impacto do CEO-7, foi realizado um estudo quase-experimental, cujo método e resultados serão, se seguida, descritos.

## Método

### *Amostra*

Como referido anteriormente, para avaliar o impacto do CEO-7 na competência comunicativa oral dos alunos, foi efetuado um estudo de *design* quase-experimental, utilizando uma amostra de conveniência, constituída por 122 alunos do 7.º ano de escolaridade, a frequentar 7 turmas naturais de 2 escolas públicas do ensino básico da região norte de Portugal. Destes 122 alunos, 67 integraram o grupo experimental (GE) e 55 o Grupo de Controlo (GC). No total da amostra, 60 participantes (49,2%) são do sexo masculino e 62 (50,8%) são do sexo feminino ( $M_o = 2$ ; 2 = sexo feminino). As diferenças na distribuição do género entre os grupos não são estatisticamente significativas ( $\chi^2(1) = 0,120$ ,  $p = 0,729$ ). A média de idade dos alunos é 12 anos ( $M = 12,19$ ,  $DP = 0,84$ ), sendo a idade mínima 11

anos e a máxima 16 anos. Os grupos são equivalentes em termos de idade [ $t = -1.916$ ,  $gl=120$ ,  $p = .058$ ,  $IC\ 95\% Mdif$  [- 0,01; 0,62],  $d = 0.34$ ].

#### *Instrumentos*

A avaliação do desempenho da competência comunicativa oral dos alunos com recurso ao instrumento GROACCO (Grelha de registo, observação e avaliação da competência comunicativa oral) (cf. *Appendix C*), que permite avaliar as três componentes: verbal (conhecimento do tema, diversidade vocabular, argumentação pertinente e coerência discursiva); paraverbal (clareza discursiva, expressividade, tom de voz e ritmo discursivo); não-verbal (olhar, gestos e postura corporal). Todos os subcritérios foram elaborados em cinco níveis de desempenho. Cada nível é descrito qualitativamente e é avaliado quantitativamente de acordo com o comportamento apresentado (5 – Excelente; 4 – Satisfaz Bastante; 3 – Satisfaz; 2 – Não Satisfaz; 1 – Fraco).

#### *Procedimentos*

Foram solicitadas as autorizações requeridas para este tipo de estudo (Direção Geral de Educação, Comissão de Ética, Direção dos agrupamentos escolares) e foram recolhidos os consentimentos informados dos encarregados/as de educação e dos alunos.

A implementação do programa CEO-7 foi operacionalizada pelos professores da disciplina de Português, sob orientação dos investigadores envolvidos. As sessões de aplicação do programa decorreram entre outubro de 2018 e maio/junho de 2019, abrangendo, semanalmente, um bloco letivo de 90/100 minutos ou duas aulas de 45/50 minutos.

Antes de ter início a implementação do programa, foi garantida a formação aos professores participantes, tendo como objetivo não só a familiarização com o racional teórico do programa como também com a GROACCO. Os pressupostos teóricos relativos ao ensino explícito da competência comunicativa oral, bem como a estrutura do programa foram partilhados numa reunião de departamento, tendo ainda decorrido uma sessão para esclarecimento de dúvidas relativas à implementação do programa, apenas com os professores envolvidos no estudo. De modo a garantir o rigor metodológico, o apoio aos professores manteve-se ao longo da intervenção didática, com periodicidade mensal (2-3 horas). Além disso, os investigadores observaram uma sessão (90/100 min.) de aplicação do programa, por período letivo, e duas sessões (90/100 min.) em que foi avaliada a CCO de todos os alunos (grupo experimental e grupo de controlo) com recurso à GROACCO. Nestas sessões de avaliação da CCO, os alunos realizaram uma exposição oral individual de quatro minutos, cujo tema foi extraído de atividades que integram o programa didático. Enquanto o grupo experimental realizou as atividades relativas ao mesmo, ao grupo de controlo apenas foi facultado o tema. Antes das exposições individuais, foi-lhes apresentada a GROACCO, sendo explicados os respetivos indicadores de desempenho, de modo a que os critérios de avaliação ficassem claros para todos.

A avaliação do desempenho da competência comunicativa oral dos alunos foi efetuada em quatro momentos: no início do ano letivo (M1 = pré-teste, primeira semana de outubro); no final do 1.º período (M2, última semana de novembro); no final do 2.º período (M3, última semana de março) e no final do 3.º período (pós-teste = M4, última semana de maio e/ou primeira semana de junho).

## **Resultados**

As análises estatísticas foram realizadas utilizando o *software IBM SPSS Statistics v. 26*. Não foram realizados testes formais para analisar o pressuposto da distribuição normal, pois a literatura reforça que com grandes amostras é comum obter-se resultados significativos a partir de pequenos desvios da normalidade, aconselhando a observar, como alternativa, os valores dos coeficientes de assimetria e curtose (Field, 2009). Deste modo, foi calculado o teste Z para a assimetria e para a curtose, tendo-se obtido valores inferiores a 3,29, limite especificado como referência para amostras médias ( $50 < n < 300$ ), o que nos permite reter a hipótese nula e concluir que a amostra possui uma distribuição normal (Field, 2009; Kim, 2013). Considerada a não equivalência dos grupos no pré-teste, para todas as variáveis em estudo, foi realizada uma análise multivariada de covariância (MANCOVA) para avaliar os efeitos do programa de intervenção nas habilidades comunicativas dos alunos. A variável CCO total foi analisada de forma independente por meio de uma análise univariada de covariância (ANCOVA). Tratando-se de duas amostras independentes, cada uma incluindo mais de 30 indivíduos, o tamanho do efeito foi estimado com

o índice  $d$  de Cohen [ $M_1 - M_2 / SD_{\text{combinado}}$ ]. Os valores do  $d$  de Cohen tidos como referência são: pequeno ( $d = 0.2$ ), médio ( $d = 0.5$ ) e grande ( $d \geq 0.8$ ).

Testes  $t$  para amostras independentes revelaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo ( $p < 0.05$ ) em termos das habilidades de comunicação verbal e não-verbal, e CCO total, no pré-teste, com o grupo de controlo a obter valores mais elevados no desempenho observado. A Tabela 1 mostra as estatísticas descritivas das habilidades de comunicação verbal, paraverbal e não verbal, bem como a CCO total, nos quatro momentos de avaliação.

**Tabela 1.** Estatísticas descritivas para a componente verbal, paraverbal, não-verbal e CCO total

	Média	DP	Assimetria	EP <sub>Assimetria</sub>	Z <sub>Assimetria</sub>	Curtose	EP <sub>Curtose</sub>	Z <sub>Curtose</sub>	Min-Max	
Verbal	GE <sup>a</sup> M1	2.71	0.74	0.096	0.293	0.328	-0.137	0.578	-0.237	1,00 - 4,50
	M2	2.94	0.79	-0.174	0.293	-0.594	-0.427	0.578	-0.739	1,00 - 4,25
	M3	3.18	0.78	-0.460	0.293	-1.570	-0.177	0.578	-0.306	1,25 - 4,50
	M4	3.37	0.85	-0.625	0.293	-2.133	1.074	0.578	1.858	1,00 - 5,00
Paraverbal	GC <sup>b</sup> M1	3.15	0.94	0.791	0.322	2.457	-0.574	0.634	-0.905	2,00 - 5,00
	M2	3.26	0.63	0.944	0.322	2.932	0.534	0.634	0.842	2,00 - 5,00
	M3	3.19	0.77	0.352	0.322	1.093	0.988	0.634	1.558	1,50 - 5,00
	M4	3.03	0.81	0.986	0.322	3.062	0.241	0.634	0.380	2,00 - 5,00
Não-Verbal	GE M1	2.91	0.84	0.597	0.293	2.038	-0.148	0.578	-0.256	1,50 - 5,00
	M2	3.15	0.97	0.154	0.293	0.526	-0.672	0.578	-1.163	1,00 - 5,00
	M3	3.21	0.89	0.193	0.293	0.659	-0.424	0.578	-0.734	1,00 - 5,00
	M4	3.35	0.99	-0.136	0.293	-0.464	-0.151	0.578	-0.261	1,00 - 5,00
CCO Total	GC M1	3.22	0.87	0.566	0.322	1.758	-0.333	0.634	-0.525	2,00 - 5,00
	M2	3.15	0.54	0.151	0.322	0.469	0.429	0.634	0.677	2,00 - 4,50
	M3	3.31	0.73	1.038	0.322	3.224	0.782	0.634	1.233	2,00 - 5,00
	M4	3.08	0.65	0.888	0.322	2.758	0.585	0.634	0.923	2,00 - 4,75
Grupo experimental, n = 67	GE M1	2.57	0.84	0.815	0.293	2.782	0.273	0.578	0.472	1,30 - 5,00
	M2	2.55	0.81	0.017	0.293	0.058	0.097	0.578	0.168	1,00 - 4,70
	M3	2.83	0.76	0.783	0.293	2.672	0.821	0.578	1.420	1,00 - 5,00
	M4	3.15	1.03	0.001	0.293	0.003	-0.361	0.578	-0.625	1,00 - 5,00
Grupo de controlo, n = 55	GC M1	3.21	0.94	0.503	0.322	1.562	-0.535	0.634	-0.844	2,00 - 5,00
	M2	3.09	0.84	0.146	0.322	0.453	-1.024	0.634	-1.615	2,00 - 4,70
	M3	3.20	0.97	0.489	0.322	1.519	-0.676	0.634	-1.066	2,00 - 5,00
	M4	3.18	0.99	0.583	0.322	1.811	-0.946	0.634	-1.492	2,00 - 5,00
Erro Padrão	GE M1	2.76	0.72	0.429	0.293	1.464	-0.208	0.578	-0.360	1,54 - 4,63
	M2	2.96	0.76	-0.140	0.293	-0.478	-0.421	0.578	-0.728	1,00 - 4,35
	M3	3.16	0.72	-0.231	0.293	-0.788	-0.461	0.578	-0.798	1,54 - 4,63
	M4	3.34	0.88	-0.458	0.293	-1.563	0.605	0.578	1.047	1,00 - 5,00
Erro Padrão	GC M1	3.17	0.87	0.928	0.322	2.882	-0.381	0.634	-0.601	2,00 - 5,00
	M2	3.04	0.73	0.318	0.322	0.988	-0.361	0.634	-0.569	2,00 - 4,67
	M3	3.22	0.73	0.867	0.322	2.693	0.814	0.634	1.284	1,88 - 5,00
	M4	3.04	0.73	1.052	0.322	3.267	0.271	0.634	0.427	2,00 - 4,78

Nota. <sup>a</sup> GE (Grupo experimental, n = 67); <sup>b</sup> GC (Grupo de controlo, n = 55); DP (Desvio Padrão); EP (Erro Padrão)

Considerada a não equivalência dos grupos no pré-teste, foi utilizada a análise de covariância multivariada (MANCOVA) para avaliar os efeitos do programa de intervenção. Os resultados das três subescalas (CCO verbal, paraverbal e não verbal) foram utilizados como variáveis dependentes, em cada uma das avaliações realizadas ao longo e no final da intervenção (M2, M3 e M4), tendo o desempenho dos alunos no pré-teste (M1) sido incorporado como uma covariável. O pressuposto da igualdade das matrizes de covariância foi analisado com base no teste M de Box, com as covariáveis integradas no modelo (habilidades verbais, paraverbais e não verbais). O mesmo mostrou-se significativo no M1, M2 e M3 de avaliação das habilidades de comunicação oral: Momento 1,  $F(6; 94079,201) = 5.387, p < 0.001$ ; Momento 2,  $F(6; 94079,201) = 3.428, p = 0.002$ , Momento 3,  $F(6; 94079,201) = 3.864, p = 0.001$ . Este resultado sugere a violação do pressuposto da normalidade multivariada. No entanto, quando o tamanho da amostra é semelhante, a estatística Traço de Pillai é relativamente robusta a este tipo de violações (Field, 2019). Dado que o número de observações é o mesmo nas diferentes condições, e que os grupos são aproximadamente do mesmo tamanho ( $1,2 = maior \div menor < 1,5$ ), a estatística Traço de Pillai foi tida em consideração no presente estudo. Todos os pressupostos exigidos para a execução da MANCOVA e ANCOVA foram analisados e cumpridos.

Executadas as análises suprarreferidas para todos os momentos de avaliação da competência comunicativa oral dos alunos, considera-se, com base no valor de  $p$  e no tamanho do efeito, relevante referir os resultados obtidos no M4 (Tabela 2).

**Tabela 2.** Resultados da análise univariada de covariância – Momento 4

	GE MME (IC)	GC MME (IC)	$F$ ( $gl$ )	$p$	$\eta_p^2$
<b>Competência Comunicativa Oral</b>					
Habilidades verbais	3.49 (3,33; 3,64)	2.88 (2,72; 3,05)	25.637 (1, 117)	< 0.0001	0.180
Habilidades paraverbais	3.44 (3,29; 3,60)	2.97 (2,79; 3,15)	13.860 (1, 117)	< 0.0001	0.106
Habilidades não-verbais	3.37 (3,22; 3,52)	2.91 (2,74; 3,08)	14.889 (1, 117)	< 0.0001	0.113
CCO total	3.48 (3,34; 3,62)	2.87 (2,72; 3,03)	31.158 (1, 119)	< 0.0001	0.207

Nota. GE (Grupo Experimental); GC (Grupo de controlo); MME (Médias marginais estimadas); IC (95% Intervalo de confiança);  $gl$  (graus de liberdade).

Os testes MANCOVA revelaram que houve um efeito significativo do grupo na CCO dos alunos no final da intervenção didática (M4), após o controlo do efeito dos resultados do pré-teste ( $Traço\ de\ Pillai = 0,0193, F(3, 115) = 9,196, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,193$ ). Os testes univariados de covariância (cf. Tabela 2) corroboram esse resultado, uma vez que se constata diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas três componentes da competência comunicativa oral. O tamanho do efeito é grande para as habilidades verbais e moderado para as habilidades paraverbais e não-verbais. Em relação à variável CCO total, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, após o controlo do efeito dos desempenhos no pré-teste, sendo o tamanho do efeito grande.

### Discussão dos resultados

O grupo experimental apresentou, de facto, melhorias significativas nas três componentes da competência comunicativa oral (habilidades verbais, paraverbais e não verbais) e na CCO total no final da intervenção (M4). Além disso, o tamanho do efeito foi grande na componente verbal e moderado nas componentes paraverbal e não-verbal,

o que se torna muito relevante, tendo em conta o tempo de intervenção de sete meses. Tratando-se de habilidades do foro comportamental, o seu desenvolvimento carece de tempo, como salientam Mattheoudakis et al. (2014), pelo que o efeito dos programas tende a verificar-se apenas a médio ou longo prazo. Núñez-Delgado et al. (2008) consideram mesmo que um ano letivo pode ser um período curto para que se observem progressos na competência discursiva, o que está em consonância com as conclusões obtidas na revisão sistemática de programas de intervenção didática realizada no início do estudo (Monteiro, 2020).

Os resultados do presente estudo são ainda consistentes com os de estudos anteriores que mostram os benefícios da prática de habilidades orais em sala de aula no desenvolvimento da competência comunicativa de adolescentes com idades similares (11 a 14 anos), na aprendizagem da língua materna (Núñez-Delgado, 2002; Núñez-Delgado et al., 2008); na aprendizagem da língua não materna (em contexto de imersão) (Fisher & Frei, 2018; Short et al., 2012), assim como em estudos realizados com crianças em idade pré-escolar (Fricke et al., 2013; Haley et al., 2017; van der Veen et al., 2017).

## Conclusões

Na conclusão deste trabalho, duas linhas de força emergem. A primeira aponta para a exequibilidade da infusão curricular adotada, o que potencia a utilidade e a apropriação didática deste instrumento e dos materiais que o integram. A segunda deriva diretamente dos resultados obtidos, que podem ser considerados promissores, pelo que o CEO – 7 poderá constituir um recurso útil para o ensino explícito das habilidades de comunicação oral.

Os professores consideraram o programa uma mais-valia para a concretização das atividades promotoras da linguagem oral. Apesar da sistematização introduzida no trabalho ao nível da competência comunicativa dos alunos, a variedade de propostas permite atender à diversidade que caracteriza as turmas naturais, e, dada a flexibilidade permitida, poderá servir de modelo para o desenho de outras intervenções. No que respeita aos alunos, estes responderam de forma bastante positiva às diferentes propostas do CEO-7, tendo destacado a maior segurança experimentada nas interações orais.

A generalização dos resultados, que se revelaram bastante positivos, necessita, todavia, de estudos complementares, nomeadamente com populações mais alargadas, uma vez que continua a verificar-se a escassez de estudos empreendidos no campo do desenvolvimento das habilidades orais dos adolescentes, na aprendizagem da língua materna.

Como limitações, destaca-se, por um lado, o facto de a amostra estudada nesta investigação ter sido seleccionada por conveniência, e, por outro lado, os professores (avaliadores da CCO) serem diferentes, não obstante, todos tivessem conhecimento dos critérios de avaliação.

Por último, os resultados produzidos no presente estudo apontam para diversos aspetos a ter em conta na investigação futura. Por exemplo, torna-se relevante investigar a frequência e a duração ideais das sessões, assim como da intervenção didática, *per se*; investigar outras variáveis que possam contribuir para o desenvolvimento da CCO; empreender estudos longitudinais; realizar a avaliação da CCO com base na observação de dois professores independentes, etc. Os resultados advindos de investigação futura poderão ampliar a evidência empírica dos benefícios do ensino explícito das habilidades comunicativas orais e da sua prática sistemática, contribuindo para a formação de cidadãos mais competentes ao nível da comunicação oral e no domínio social.

## Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Bolsa atribuída à 1<sup>a</sup> autora [SFRH/BD/116722/2016] pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Foi também cofinanciado pelo Fundo Social Europeu (FSE) – Programa Operacional Potencial Humano (POPH) –, e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI), no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho), com a referência POCI- 01-0145-FEDER-007562.



## Bibliografia

- Archer, A. (2000). Communicative competence expanded: A ‘multiliteracies’ approach to English Additional Language teaching. *The English Academy Review*, 17, 83–96.  
<https://doi.org/10.1080/10131750085310101>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação - DGE.
- Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Cosme, M., & Ribeiro, I. (2017). The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing*, 30, 591–611.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-016-9691-3>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2–14). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Capovilla, A. S., Capovilla, F. C., & Soares, J. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Revista Psico-USF*, 9(1), 39–47.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712004000100006>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & P. S. Jorda (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Springer.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T. Press.
- Connor, C. M., Phillips, B. M., Kim, Y.-S. G., Lonigan, C. J., Kaschak, M. P., Crowe, E., Dombek, J., & Otaiba, S. Al. (2018). Examining the Efficacy of Targeted Component Interventions on Language and Literacy for Third and Fourth Graders Who are at Risk of Comprehension Difficulties. *Scientific Studies of Reading: The Official Journal of the Society for the Scientific Study of Reading*, 22(6), 462–484.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1481409>
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Editorial Gredos.
- Dumais, C. (2015). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec Français*, 175, 6-8.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37–56.  
<https://doi.org/10.4000/dse.1347>
- Fachada, O. (2001). *Psicologia das relações interpessoais*. Edições Rumo.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3<sup>rd</sup> Ed.). Sage Publications.
- Fisher, D., & Frei, N. (2018). Developing oral language skills in middle school english learners. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 29–46.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 280–290.
- Haley, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Snowling, M., & Fricke, S. (2017). Oral language skills intervention in pre-school – a cautionary tale. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52(1), 71–79.
- Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Anthropos, Editorial del Hombre.

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry & endodontics*, 38, 52–54.  
<https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Lemke, J. L. (1989). *Using language in the classroom*. Oxford University Press.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós Comunicación.
- Lomas, C., Osoro, A., & Túson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa: el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós.
- Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or not to CLIL? The case of the 3<sup>rd</sup> experimental primary school in Evosmos. In N. Lavidas, T. Alexiou, & A. M. Sougari (Eds.), *Major trends in theoretical and applied linguistics* (pp. 215–234). DeGruyter Versitas Publications.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação - DGE. Disponível em:  
<https://bit.ly/3ma7wIT>. Acesso em 15 set. 2021.
- \_\_\_\_\_(2018). *Aprendizagens essenciais - Articulação com o Perfil dos alunos. 7.º ano 3.º ciclo do ensino básico - Português*. Disponível em:  
<https://bit.ly/3AVtrtq>. Acesso em 15 set. 2021.
- Monteiro, C. (2011). *Competência comunicativa oral e competência social no ensino básico: Contributos da investigação para a inovação educacional* [Dissertação de mestrado, Inovação e mudança educacional, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo].  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20271.33440>
- \_\_\_\_\_(2020). O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. *Revista portuguesa de educação*, 33(2), 95–115.  
<https://doi.org/10.21814/rpe.18912>
- Monteiro, C., & Viana, F. (2021). Falar, ouvir e ler: um programa para o desenvolvimento da linguagem oral. *Letrônica*, 14(2), 1–16.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38500>
- Monteiro, C., Viana, F. L., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111–138.
- Monteiro, C., Viana, F. L., & Veloso, J. (2020). Desenho de um programa didático de desenvolvimento da competência comunicativa oral (CCO): uma visão sociocultural da linguagem. In A. Oliveira (Ed.), *Educação: Agregando, incluindo e almejando oportunidades* (pp. 110 - 125). Atena Editora.
- Núñez-Delgado, P. (2001). *Comunicación y expresión oral: hablar, escuchar y leer en secundaria*. Narcea Ediciones.
- \_\_\_\_\_(2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19, 161–199.
- \_\_\_\_\_(2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Grupo Editorial Universitario.
- Núñez-Delgado, P., Haro, E., & López, A. (2008). Research in language didactics: A model for the evaluation of oral discursive competence in secondary education. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 9, 111-126.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora.

- Ripoll, J. C., Aguado, G., & Castilla-Earls, A. (2014). The simple view of reading in elementary school: a systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(1), 17–31.
- Rosales-López, C. (1992). Metodología de investigación de la comunicación oral. *Lenguaje y Textos*, 2, 55–71.
- \_\_\_\_\_. (1994a). *La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural*. Universidad de Santiago.
- \_\_\_\_\_. (1994b). Lenguajes, situaciones y tiempos para la comunicación. *Innovación Educativa*, 4, 3–7.
- \_\_\_\_\_. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 73–90.  
<http://hdl.handle.net/10481/30059>
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: an experiment in foreign-language teaching*. Center for Curriculum Development.
- \_\_\_\_\_. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning*. Addison-Wesley.
- Short, D. B., Fidelman, C. G., & Mohammed, L. (2012). Developing Academic Language in English Language Learners Through Sheltered Instruction. *TESOL Quarterly*, 46(2), 334–361.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Skoczylas, M. J., Schneider, P., & Suleman, S. (2016). Language Matters: Measuring Reading Comprehension in Children with Oral Language Impairment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology (CJSLPA)*, 40(2), 133–148.
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>



**APPENDIX A**

**APPENDIX B**

**APPENDIX C**

**Appendix A**

**Exemplo 1** (extraído da Unidade 2, p. 41)

**TABELA 2. Enquanto falante:**

	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
Articulo bem as palavras.					
Adequo o tom de voz ao interlocutor e ao espaço.					
Grito ou falo num tom demasiado elevado.					
Gesticulo muito quando falo.					
Sigo tópicos secundários e desvio-me do tema central.					
Escolho as palavras certas para dizer o que quero.					
Quando a conversa parece que não está a evoluir, intervenho com dados novos.					
Quando as minhas ideias estão confusas, custa-me expô-las de forma ordenada.					
Repito a mesma ideia inúmeras vezes para não ceder a palavra.					
Falo sem parar e esqueço-me de dar tempo aos outros para darem a sua opinião.					
Sou uma pessoa inibida, por isso evito falar.					
Tenho tendência a concordar com os outros e a não dizer o que penso.					
Uso os articuladores do discurso para organizar as minhas ideias.					

**Exemplo 2** (extraído da Unidade 2, p. 45)

- ☒ Deste o teu máximo na preparação do texto? O treino é o segredo do teu sucesso, por isso pratica bastante. Terminada a leitura, com base na seguinte pauta de autoavaliação, reflete um pouco sobre o teu desempenho.

**TABELA 3**

Parâmetros	Pauta de valoração da leitura	Escala				
		1	2	3	4	5
<b>Audibilidade</b>	Projetei a voz até à assistência.					
<b>Dicção/Articulação</b>	Pronunciei bem as palavras.					
<b>Ritmo</b>	Li a uma velocidade adequada, ajustando o ritmo ao tipo de texto.					
<b>Fluência</b>	Li com segurança, sem hesitações.					
<b>Entoação</b>	Li adequadamente os versos com a respetiva entoação (interrogativa, imperativa, irónica)					
<b>Expressividade</b>	Expressei-me, colocando o sentimento adequado na minha leitura.					

## Appendix B

**Exemplo 3** (extraído da Unidade 5, p. 78)

- ✂ Por fim, preparem bem a leitura dialogada do texto, ou seja, cada um lê a fala de uma personagem.
- ✂ Compara agora as duas leituras com base na seguinte grelha, refletindo, em conjunto, acerca das diferenças entre ambas e sobre as implicações que as mesmas têm na compreensão do texto.

✂-----

**TABELA 6**

Grelha de auto e heteroavaliação da leitura (L.)						
CATEGORIAS		Professor	Alunos			
		L. 1	L. 2	L. 3	L. 4	L. 5
TOM	Inaudível					
	Normal					
	Elevado					
ARTICULAÇÃO	Deficiente					
	Problemas com sons					
	Clara					
ENTOAÇÃO	Monocórdico					
	Natural e agradável					
	Forçada					
VELOCIDADE	Excessiva					
	Lenta					
	Adequada					
PAUSAS	Inadequadas					
	Adequadas					

## Grelha de Registo de Observação e Avaliação da Competência Comunicativa Oral - GROACCO

ANO LECTIVO 20\_\_ / 20\_\_ ESCOLA: \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

## Atividade discursiva - produção oral: Exposição

N.º	Nome do Aluno/Código do aluno	Comunicação verbal 60%				SUBTOTAL	Comunicação paraverbal 30%				SUBTOTAL	Comunicação não verbal 10%			SUBTOTAL	TOTAL	
		Conhecimento do tema	Vocabulário (riqueza e diversidade)	Argumentação pertinente	Coerência discursiva (estrutura)		Respeito pelas opiniões	Clareza discursiva	Expressividade	Tom de voz		Ritmo discursivo	Olhar	Gestos			Postura corporal
1	10 FR	FR	FR	FR	FR	SAT	1,4	FR	FR	NS	NS	1,5	FR	FR	FR	1,0	1
2	11 NS	NS	NS	NS	NS	SAT	2,2	NS	NS	SAT	SAT	2,5	NS	NS	NS	2,0	2
3	12 SAT	SAT	SAT	SAT	SAT	SAT	2,8	SAT	SAT	SB	SAT	3,25	SAT	NS	NS	2,3	3
4	13 SB	SB	SAT	SB	EXC	EXC	4	SB	SB	SAT	SB	3,75	SAT	SAT	SAT	3,3	4
5	14 EXC	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC	5	SB	SB	EXC	EXC	4,25	EXC	SB	SB	4,3	5
6							0					0				0,0	0
7							0					0				0,0	0
8							0					0				0,0	0
9							0					0				0,0	0
10							0					0				0,0	0
11							0					0				0,0	0
12							0					0				0,0	0
13							0					0				0,0	0
14							0					0				0,0	0
15							0					0				0,0	0
16							0					0				0,0	0
17							0					0				0,0	0
18							0					0				0,0	0
19							0					0				0,0	0
20							0					0				0,0	0
21							0					0				0,0	0
22							0					0				0,0	0