



SEÇÃO: ARTIGOS

Falar, ouvir e ler: um programa para o desenvolvimento da linguagem oral

Speaking, listening, and reading; a program for the development of oral language

Hablar, escuchar y leer: un programa para desarrollar el lenguaje

Carla Cristina

Fernandes Monteiro¹

orcid.org/0000-0002-7567-7919

cmonteiro.ie.uminho@gmail.com

Fernanda Leopoldina

Parente Viana¹

orcid.org/0000-0002-5101-6454

fviana@ie.uminho.pt

Recebido em: 8/7/2020.

Aprovado em: 5/11/2020.

Publicado em: 10/08/2021.

Resumo: Na atualidade, é inquestionável o papel da linguagem oral para a aprendizagem da leitura e para a competência comunicativa. No entanto, a promoção da competência comunicativa oral não tem recebido, por parte da investigação, a mesma atenção do que a leitura. Este estudo descreve, de forma sucinta, um programa de promoção do desenvolvimento da competência comunicativa oral (CCO) – *Comunicação e expressão oral: falar, ouvir e ler no ensino básico* –, destinado ao 7^o ano de escolaridade, e apresenta os resultados do estudo empírico que analisou o impacto da sua aplicação durante um ano letivo, em duas escolas públicas do Norte de Portugal. Foi utilizado um *design* quase-experimental, envolvendo uma amostra de 122 participantes. Para a avaliação dos efeitos do programa, foi utilizada a Grelha de Registo, observação e avaliação da competência comunicativa oral (GROACCO), que avalia as habilidades verbais, paraverbais e não verbais que compõem a CCO, com base em uma escala *Likert* de 5 pontos (de 1 = Fraco a 5 = Excelente). Os resultados das análises estatísticas (MANCOVA e ANCOVA) mostram que o grupo experimental apresenta ganhos significativamente superiores aos do grupo de controlo, quer nos três domínios que integram a CCO, quer no *score* total.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão da leitura. Competência comunicativa oral. Linguagem oral.

Abstract: Currently, the role of the oral language for the development of reading and communicative competence is unquestionable. However, the promotion of the oral communication competence has not been obtaining the same attention from investigation as reading. This study concisely describes a programme to promote the development of the oral communicative competence (CCO) – *Communication and oral expression: speaking, listening, and reading in middle school* – aimed for the 7th grade, and presents the results of the empirical study which analysed the impact of its implementation throughout one schoolyear in two public schools of Northern Portugal. The design used was quasi-experimental, involving a sample of 122 participants. The effects of the programme were assessed using GOAOCC – *Grid for observation and assessment of the oral communicative competence*, which assesses the verbal, paraverbal and non-verbal skills comprised in CCO, based on a *Likert* scale of 5 points (from 1=poor to 5=excellent). The results of the statistical analysis (MANCOVA and ANCOVA) show that the experimental group presents considerable high gains compared with those in the control group, not only on the three areas that are part of the CCO, but also on the total score.

Keywords: Reading. Reading comprehension. Oral communicative competence. Oral language.

Resumen: En la actualidad, es incuestionable el papel del lenguaje oral para aprender a leer y para la competencia comunicativa. Sin embargo, la promoción de la competencia comunicativa oral (CCO) no ha recibido, en la investigación, la misma atención de la lectura. Este estudio describe sucintamente un programa para promover el desarrollo de la CCO – *Comunicación y expresión oral: hablar, escuchar y leer en la educación básica* – destinado a estudiantes de séptimo



¹ Universidade do Minho/Instituto de Educação (UMinho), Braga, Portugal.

grado, y presenta los resultados del estudio empírico realizado para analizar el impacto de su aplicación durante un año académico. El programa fue implementado en una lógica de infusión curricular por maestros de Portugués en dos escuelas públicas del norte de Portugal. Se utilizó un diseño casi experimental, con un grupo experimental y un grupo de control, y una muestra de 122 participantes, evaluados en cuatro momentos. Para evaluar los efectos del programa, se utilizó la GROACCO, una escala Likert de 5 puntos (1=pobre a 5=excelente), desarrollada para registrar, observar y evaluar la CCO en 3 dominios: verbal, paraverbal y no verbal. Los resultados estadísticos (MANCOVA y ANCOVA) muestran cambios significativos en el grupo experimental en los tres dominios de la CCO y en el score global.

Palabras clave: Lectura. Comprensión lectora. Competencia comunicativa oral. Lenguaje oral.

Introdução

As aprendizagens da leitura e a da escrita, que têm por base a aquisição da língua, são, no seu conjunto, elementos inerentes ao processo do conhecimento da linguagem. Essa, por sua vez, é, sem dúvida, a grande promotora do desenvolvimento da competência linguística, que compreende não só o conhecimento das regras gramaticais de uma língua, como também o saber em uso, isto é, "a relação entre a linguagem e a aprendizagem é baseada na interação entre a aquisição e o uso da língua na construção do conhecimento por meio do falar e do pensar" (TEBEROSKY; JARQUE, 2014, p. 6). As autoras afirmam que a interação dialógica inicial promovida pelo adulto com a criança é expandida em situações específicas de prática de linguagem oral, nomeadamente com base em modelos de leitura em voz alta, em que haja a oportunidade para refletir sobre a própria leitura. Argumentam, ainda, que a prática das habilidades de comunicação oral e escrita potencializa o desenvolvimento da aprendizagem de vocabulário, o que alarga o conhecimento lexical e promove o desenvolvimento fonológico, morfológico, sintático e discursivo. Por conseguinte, a um melhor desempenho da compreensão da leitura estão associados uma maior fluência de leitura e um maior domínio do vocabulário (SANTOS *et al.*, 2017). Essa inter-relação está representada no *Modelo Simples de Leitura* (GOUGH; TUNMER, 1986), no qual a compreensão da leitura é apre-

sentada como produto da decodificação e da compreensão da linguagem. Assim, esse modelo põe em evidência a relevância que o domínio da linguagem oral tem para a compreensão da leitura, na medida em que contribui para o alargamento vocabular, para um melhor desempenho na identificação das palavras escritas; para uma compreensão mais eficaz da linguagem; e, logo, para o desenvolvimento das habilidades de compreensão da leitura.

Reconhecendo a extrema relevância da linguagem para o desenvolvimento da competência comunicativa oral, foi desenhado e implementado, no ano letivo 2019/2020, o programa "Comunicação e expressão oral: falar, ouvir e ler no ensino básico - 7.º ano" (doravante denominado "programa CCO - FOL"), que visa, particularmente, ao desenvolvimento das habilidades de comunicação oral - verbais, paraverbais e não verbais -, cujo treino em sala de aula é essencial, não só para o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral, como também para a leitura eficiente de textos de diversos gêneros e tipologias, para uma melhor compreensão da leitura e para o desenvolvimento da expressão escrita.

1 A linguagem oral e a leitura

Tradicionalmente, a tarefa primordial da escola foi a de assegurar que os alunos soubessem ler e escrever. Uma vez alfabetizados, assumia-se que compreenderiam os textos lidos e que saberiam usar a linguagem escrita como uma ferramenta para a aprendizagem. O advento da linguagem escrita relegou para um plano quase oculto o papel da linguagem oral como veículo de aprendizagem (HALLIDAY, 1989). A língua tem, na verdade, uma tradição oral independentemente da escrita e bem diversamente fixa, mas o prestígio da forma escrita impede-nos de o ver. Esse prestígio deve-se à imagem gráfica das palavras que nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais adequado do que o som para constituir a unidade da língua através dos tempos. Na escola, essencialmente a partir do 5.º ano de escolaridade, a aprendizagem com base em textos literários aumenta ainda mais a

importância conferida ao domínio da escrita – é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola. A língua aparece regulamentada por um código, a ortografia, submetida a um uso rigoroso (SAUSSURE, 1995). Acaba-se por esquecer que se aprende a falar antes de aprender a escrever, invertendo-se a relação natural. Acima de tudo, a linguagem é, por assim dizer, um jogo de palavras que o ser humano põe em prática para falar e comunicar. Por conseguinte, "quem for incapaz de jogar com as palavras revela uma carência fundamental" (YAGUELLO, 1997, p. 21).

O reconhecimento do potencial de aprendizagem da linguagem oral, quer no domínio da compreensão, quer no domínio da expressão, é bastante recente, estando, todavia, comprovado o seu contributo para a formação de um leitor competente, uma vez que, entre outras apertações, o vocabulário adquirido em contexto de aprendizagem das habilidades comunicativas orais é transferido para a leitura, assim como para a escrita (DE GRANDPRÉ; LAFONTAINE; PLESSIS-BÉLAIR, 2016). Contudo, no final do século XX, a evidência experimental (MORAIS, 1994; VELLUTINO *et al.*, 1996; VELLUTINO, 1977; 1987; VELLUTINO; STEGER; KANDEL, 1972) já mostrara que os leitores competentes não se diferenciam muito dos leitores menos proficientes quanto ao domínio de competências de natureza perceptiva e motora, e que uma melhor facilidade em adquirir a competência da leitura, assim como a da escrita, deriva, essencialmente, de um maior ou menor domínio da linguagem oral, inserindo-se agora a perspectiva da aprendizagem da leitura no modelo psicolinguístico.

Por que razão o discurso oral é tão importante? As razões não se reduzem ao facto de essa forma de linguagem ter surgido, historicamente, em primeiro lugar, ou devido ao seu valor intrínseco. Razões adicionais estão relacionadas, de acordo com Halliday (1985), com a natureza inconsciente da linguagem oral, pelo facto de o sistema estar mais desenvolvido e, ainda, por se apresentar mais completo no discurso. Acresce-se a vantagem de a linguagem oral responder continuamente às pequenas mudanças verifica-

das no ambiente, quer verbais, quer não verbais, exibindo, dessa forma, um padrão de variações semânticas e gramaticais que não são exploradas na forma escrita. A linguagem é uma faculdade essencial que o homem manifesta no seio da comunidade, atendendo a um determinado número de regras estabelecidas pelos seus membros. Por esse motivo, é também um fenómeno cultural. A linguagem oral, concretizada na fala desde muito cedo, nos permite: expressar a nossa identidade; cooperar com os outros membros da comunidade; trocar experiências (SIM-SIM, 1998). Como condição essencial de pertença de uma comunidade, a língua deve ser valorizada desde o nascimento. A aquisição da linguagem começa via exposição no seio de uma comunidade social e cultural: primeiro no grupo restrito da família e, depois, em contextos sociais mais alargados e diferenciados, entre os quais se destacam os contextos escolares (incluindo nestes o da educação pré-escolar) (CONTI-RAMSDEN, 1994; DE GRANDPRÉ; LAFONTAINE; PLESSIS-BÉLAIR, 2016; LUQUE; VILA, 1995; PINE, 1994; VILLA, 1995).

O uso efetivo da linguagem oral facilita o acesso ao conhecimento e à inclusão social, sendo também determinante para a aprendizagem da leitura (VIANA; BORGES, 2016). Essa, por sua vez, é, na sociedade atual, o grande motor do desenvolvimento dos povos. Não é, por isso, de se estranhar que os níveis de literacia (entendida como a capacidade de usar a leitura para adquirir e construir conhecimento) integrem os índices de desenvolvimento de quase todos os países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento (GEPE; ME, 2009; UNESCO, 2020).

Se grande parte da competência comunicativa oral (CCO) é adquirida de forma incidental, a escola tem uma palavra a dizer no sentido de gerar oportunidades para o seu desenvolvimento, independentemente dos meios sociais de origem e dos contextos em que os indivíduos vivem, potenciando o seu capital linguístico. Essa ideia é apoiada em Nussbaum (1994), a qual argumenta que, em contexto escolar, devem ser promovidas interações de diferentes tipologias, que partam do reportório verbal dos alunos para o enriquecer e

alargar. Tal como se aprende a ler e a escrever, também se aprende a estruturar enunciados orais, socialmente reconhecidos e instituídos. Isto é, a linguagem oral deve ser promovida e praticada, pelo menos em pé de igualdade com a linguagem escrita. Os alunos devem ser estimulados a, desde bem cedo, desenvolver o seu repertório lexical, a realizar exercícios meta e paralinguísticos, trabalhando as diferentes habilidades de comunicação paraverbais (clareza discursiva, expressividade, tom de voz, ritmo discursivo) e não verbais (olhar, gestos, postura corporal) (MONTEIRO *et al.*, 2013). Essas competências, além de, posteriormente, conferirem expressividade à leitura, uma vez que, em conjunto com a componente de *comunicação não verbal*, as *habilidades paraverbais* contribuem para a criação de um contexto interativo de comunicação, melhoram a compreensão da mensagem veiculada quando da *comunicação verbal* (FACHADA, 2001; LEMKE, 1989; LOMAS; OSORO; TÚSON, 1993; SAVIGNON, 1972; 1983; SOUSA, 2006). A relevância das competências comunicativas orais reside no facto de lhe estarem associados fatores que auxiliam no processo comunicativo, que facilitam, ou não, a compreensão da mensagem veiculada oralmente, e que acabam por deixar transparecer a individualidade de cada um, nomeadamente a articulação, pautada pela clareza e naturalidade; o volume da voz, adequado ao contexto comunicacional; a entoação, que deixa transparecer a (in)segurança do falante da língua; o ritmo, adequado à intencionalidade do discurso e à audiência (SOUSA, 2006). No que diz respeito à comunicação não verbal, fazem parte dela: a) os gestos, que devem revelar-se espontâneos e naturais, e que ajudam a interpretar e a reforçar o sentido das comunicações; b) o olhar, que contribui para captar a atenção dos ouvintes e a demonstrar confiança e interesse; e c) a postura, que não deve ser pautada pela passividade, imobilidade e timidez, em que se acaba por não tirar as mãos nos bolsos, se baixa frequentemente a cabeça ou se encosta a um determinado apoio (FACHADA, 2001).

Ser competente no domínio da oralidade (expressão e compreensão) exige, fundamentalmente, um "saber fazer" prático que exige ao locutor o

domínio de um conjunto de habilidades linguísticas, gramaticais e sociais. O mesmo acontece no processo de aquisição da linguagem escrita, pois os alunos não são meros receptores de informação, mas sujeitos capazes de gerar conhecimento linguístico. Por sua vez, a leitura também se apresenta como um processo linguístico, no qual mais do que uma inter-relação existente entre a compreensão oral e a compreensão da leitura, existe uma influência mútua.

No *Modelo Simples de Leitura* (MSL) (do inglês *The Simple View of Reading - SVR*) (GOUGH; TUNMER, 1986; HOOVER; GOUGH, 1990) está patente a influência da compreensão oral na compreensão da leitura (NATION, 2005). O MSL é a referência teórica para o ensino da leitura em sistemas educacionais como a França e a Inglaterra, sendo, nesse último, um grande impulsionador da integração da linguagem oral no currículo nacional (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2011).

1.1 O Modelo Simples de Leitura (MSL)

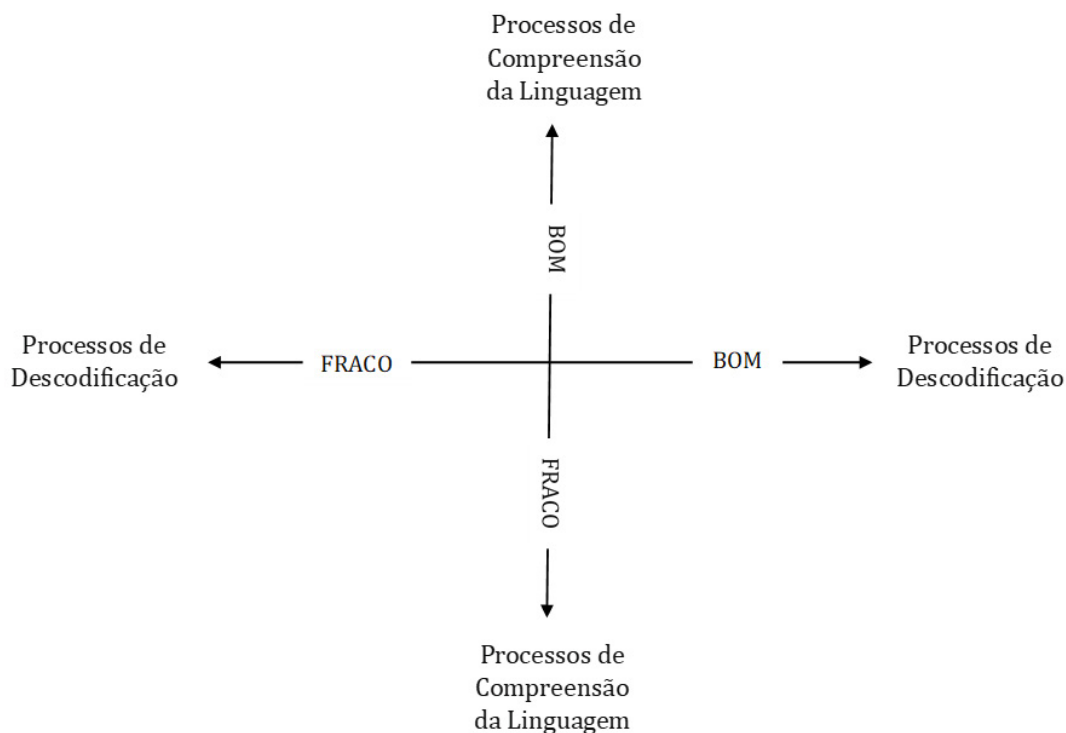
O *Modelo Simples de Leitura* (GOUGH; TUNMER, 1986; HOOVER; GOUGH, 1990) fornece um quadro de referência coerente e conciso para a descrição dos processos e das habilidades envolvidas na compreensão de textos por parte dos leitores. No MSL, a compreensão da leitura (R) é apresentada, por Gough e Tunmer (1986, p. 7), como produto da decodificação (D) e da compreensão da linguagem (L), através da fórmula $IR = D \times L$ (**R**eading **C**omprehension = **D**ecoding \times **L**inguistic **C**omprehension)]. A decodificação é o reconhecimento eficiente das palavras escritas. A compreensão da linguagem oral é definida por Hoover e Gough (1990, p. 131) como "the ability to take lexical information (i.e., semantic information at the word level) and derive sentence and discourse interpretations", ou seja, diz respeito à capacidade de interpretar frases e textos a partir da informação lexical.

No MSL (Figura 1), a decodificação e a compreensão da linguagem não existem de forma independente no processo de leitura, sendo ambas imprescindíveis para a compreensão da leitura. Contudo, nenhuma das dimensões é suficiente

para que haja compreensão da leitura (STUART; STAINTHORP; SNOWLING, 2008). Um aluno pode ser competente ao nível da decodificação, isto é,

identificar todas as palavras escritas, mas não ser capaz de retirar o sentido das frases ou dos textos.

Figura 1 – Modelo Simples de leitura



Fonte: Traduzido de Stuart, Stainthorp e Snowling (2008, p. 62).

O *Modelo Simples de Leitura* não pressupõe que a compreensão da leitura flua automaticamente logo que as crianças saibam ler e compreender as palavras. Antes, assume que, uma vez dominada a decodificação, essa tem de ser automatizada, libertando recursos cognitivos para a compreensão da leitura. Por sua vez, essa é alcançada exatamente pelos mesmos processos usados para compreender a linguagem oral. Se esses processos não estiverem bem estabelecidos, a compreensão da leitura não será eficaz, ainda que o material tenha sido decodificado perfeitamente (NATION, 2019).

Esse modelo explica o papel determinante que o domínio da linguagem oral tem para a compreensão da leitura e, de certo modo, explica também por que razão os alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos correm mais riscos na aprendizagem da leitura. Tal risco acrescido resulta de um domínio geralmente frágil da linguagem oral (por exemplo, léxico mais reduzido, menor conhecimento de estruturas gramaticais).

As revisões efetuadas por Ripoll e Castilla-Earls (2014) e por Silva (2018) mostram que a decodificação e o domínio da linguagem oral predizem, de forma robusta, a compreensão da leitura, com a decodificação a contribuir de forma mais significativa para a variância encontrada nos desempenhos nos três primeiros anos de escolaridade, cedendo lugar ao domínio da linguagem oral nos anos subsequentes. Resultados semelhantes foram encontrados também por García e Cain (2014), pelo *Language and Reading Research Consortium* (LARRC) e por Chiu (2018). Automatizada a leitura, o contributo da decodificação diminui, passando a compreensão oral a ter um papel preponderante, ou seja, "uma vez alcançado um nível de domínio da decodificação, a compreensão da leitura é, em última análise, restringida pela forma como um indivíduo entende a linguagem oral" (NATION, 2019, p. 49, tradução nossa).

Comprovada a importância da compreensão oral para a compreensão da leitura, a escassez

de investigação no domínio da linguagem oral não deixa de causar estranheza, nomeadamente no que concerne à expressão oral, área em que não se verifica um real investimento ao nível do ensino (MONTEIRO *et al.*, 2013; MONTEIRO; VIANA; VELOSO, 2020). É urgente que a prática educativa vá além do trabalho com o texto escrito, investindo de forma mais intensa na promoção do desenvolvimento da linguagem oral – compreensão e expressão. Como alertam Tunmer e Chapman (2012), os programas de prevenção para crianças em risco de falharem na compreensão da leitura devem procurar melhorar as habilidades de linguagem oral dessas.

À semelhança do que se observa com as competências de decodificação e de compreensão da linguagem, que, em conjunto, explicam até 72% da variância encontrada no desempenho em compreensão da leitura (SILVA, 2018; RIPOLL; AGUADO; CASTILLA-EARLS, 2014), também não basta dominar a língua ao nível linguístico e gramatical para alcançar um desempenho eficaz da competência comunicativa. É necessário possuir habilidades que permitam interpretar e produzir enunciados e saber adequá-los ao contexto social em que são produzidos. Hymes (1972) considera que, quando se estabelece uma relação entre a noção de comunidade linguística e a de competência, devemos precisar que os membros de uma comunidade linguística partilham uma competência de dois tipos: um saber linguístico, ou seja, um conhecimento conjugado de normas gramaticais; e um saber sociolinguístico, ou seja, das normas de emprego (ou "competência de uso"). Esse saber sociolinguístico é adquirido do mesmo modo que o saber linguístico, uma vez que, na matriz de desenvolvimento em que se adquire o conhecimento sobre uma língua, também se adquirem conhecimentos pragmáticos, como, por exemplo, timbres, volumes e cadências diferentes.

Por conseguinte, em contexto escolar, a participação dos alunos deve ser enfatizada e a linguagem oral deve ser promovida e aperfeiçoada em cada aula, levando-os a produzir discursos adequados a situações distintas de maior ou

menor formalismo (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997). A avaliação e a monitorização da CCO devem ser efetuadas de forma recorrente, com recurso a instrumentos fiáveis. Esses, que assumem, no geral, a forma de grelhas de observação, devem focar-se nas componentes da comunicação – aspectos verbais, paraverbais e não verbais (ROSALES, 1994). Devem, ainda, ser usados como estratégia de tratamento pedagógico-didático da expressão oral, baseando-se em fundamentos teóricos consistentes, complementados pela sua funcionalidade e adequação prática ao contexto (LOMAS, 2002; MONTEIRO *et al.*, 2013; NÚÑEZ, 2001; SOUSA, 2006).

Reconhecendo a extrema relevância da linguagem oral para o desenvolvimento da competência comunicativa oral, para a leitura eficiente de textos de diversos géneros e tipos, para uma melhor compreensão da leitura e para o desenvolvimento da expressão escrita, foi desenhado o programa "Comunicação e expressão oral: falar, ouvir e ler no ensino básico – 7º ano". Esse programa, cujo objetivo central é o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral – verbais, paraverbais e não verbais – que será brevemente descrito na próxima secção, foi alvo de um estudo empírico, cujos resultados são relatados neste artigo.

Na elaboração do programa, que se encontra organizado em dois blocos – a) Programação e b) Unidades Didáticas – foram atendidos os objetivos preconizados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (BUESCU *et al.*, 2015) para o domínio da oralidade.

O bloco I integra os conteúdos, os objetivos e os descritores de desempenho para a disciplina de Português do 7.º ano do Ensino Básico. Além disso, integra os planos das diferentes unidades temáticas, discriminando os conceitos, a operacionalização e as atitudes que são alvo de trabalho e análise 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 é nuclear, já que integra as atividades e os instrumentos de avaliação para cada uma

das 13 unidades: 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.

As unidades 1 e 2 têm como objetivo primordial promover a reflexão dos alunos acerca da importância da linguagem oral para as relações sociais. As unidades 3 e 4 são as unidades comunicativas por excelência, já que, tanto ao nível da produção como da recepção, se ativa a totalidade das habilidades que compõem a competência discursiva e comunicativa oral. A unidade 5 procura trabalhar a fluência da leitura e a expressividade, já que permite melhorar outros aspectos que intervêm na comunicação por meio da linguagem oral, como as pausas, a entoação e outros aspectos incluídos na correção fonético-fonológica, nomeadamente o vocabulário (correção léxico-semântica) e a precisão no uso da linguagem (coerência, pertinência, clareza). A unidade 6 pretende aprofundar o papel fundamental que a componente não verbal desempenha na comunicação. Na unidade 7, estudam-se as características da conversação espontânea, como forma de interação usada na vida quotidiana, e a entrevista, como tipo de conversação dotado de uma estrutura mais definida. Na unidade 8, insiste-se em aspectos específicos que o texto dramático aporta para o uso da linguagem oral, nomeadamente a sua interação com outros códigos, ao nível dos gestos, do olhar e da postura corporal. A unidade 9 apela à análise de debates, assim como à participação por parte dos alunos nesse tipo de interação. 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. As unidades 12 e 13 visam trabalhar a capacidade de argumentação, com base em guiões de produção de textos orais.

Com a convicção de que a prática da oralidade é um meio, por excelência, para a formação de

um falante/leitor competente, integra-se, de forma natural, a compreensão e a expressão, incluindo-se atividades de tipologias distintas, com um enfoque interdisciplinar que proporcione uma visão sociocultural da linguagem oral.

2 Implementação do programa Comunicação e Expressão Oral: Falar, Ouvir e Ler no ensino básico – 7.º ano

Este estudo tem como principal objetivo avaliar o impacto do programa de intervenção didática na promoção das competências comunicativas orais, com alunos do 7.º ano de escolaridade, bem como a sua exequibilidade em contexto de sala de aula.

2.1 Método

Para a avaliação dos efeitos do programa, foi efetuado um estudo de *design quase-experimental*, com dois grupos – controlo e experimental –, e quatro medidas de avaliação do desempenho da competência comunicativa oral dos alunos: no início do ano letivo (pré-teste, 1.ª semana de outubro), no final do 1.º período (última semana de novembro), no final do 2.º período (última semana de março) e no final do 3.º período (pós-teste, primeira semana de junho).

2.1.1 Participantes

Foi usada uma amostra de conveniência, oriunda de duas escolas públicas da região Norte de Portugal. A amostra é constituída por 122 participantes, dividida em grupo de controlo ($n = 55$) e grupo experimental ($n = 67$). No total da amostra, 62 participantes (50,8%) são do sexo masculino e 60 (49,2%) são do sexo feminino ($M_o = 1; 1 =$ sexo masculino). As diferenças na distribuição do género entre os grupos não são estatisticamente significativas ($\chi^2(1) = 0,120, p=0,729$). A maioria possui 12 anos ($M = 12,19, DP=0,84$), sendo a idade mínima 11 anos (13,9%) e a máxima 16 anos (0,8%). Na amostra, 30 (24,6%) alunos já reprovaram uma vez, sendo que 20 (29,9%) integram o grupo experimental e 10 (18,2%) o grupo de controlo ($\chi^2(1) = 2,22, p=0,136$).

2.1.2 Instrumentos

O Instrumento escolhido foi a Grelha de registro de observação e de avaliação da competência comunicativa oral (GROACCO) (MONTEIRO, 2011; MONTEIRO *et al.*, 2013). A GROACCO é uma escala tipo *Likert* de 5 pontos (de 1-Fraco a 5-Excelente) que avalia três domínios da competência comunicativa – verbal (60%) paraverbal (30%) e não verbal (10%): a) conhecimento do tema, vocabulário, argumentação pertinente; coerência discursiva; b) clareza discursiva; expressividade; tom de voz e ritmo discursivo; e c) olhar; gestos e postura corporal) (MONTEIRO *et al.*, 2013). Essa grelha é considerada um instrumento fiável, tendo sido verificada, para todos os domínios, uma correlação intercotadores superior a 0,70: CCO Verbal ($r_s = 0,926$, $p < 0,01$); CCO Paraverbal ($r_s = 0,968$, $p < 0,01$); CCO Não verbal ($r_s = 0,718$, $p < 0,01$); CCO Score total ($r_s = 0,926$, $p < 0,01$) (MONTEIRO *et al.*, 2013).

2.1.3 Procedimentos

A implementação do Programa "Comunicação e Expressão Oral: Falar, Ouvir e Ler no ensino básico – 7.º ano", decorreu entre setembro de 2018 e junho de 2019, numa lógica de infusão curricular. Foi operacionalizada pelos professores da disciplina de Português, sob orientação e consultoria dos investigadores envolvidos (periodicidade mensal, com a duração de 2-3 horas; excepcionalmente duas vezes por mês). As sessões de aplicação do programa compreendiam, semanalmente, um bloco letivo de 90/100 minutos ou duas aulas de 45/50 minutos. A avaliação da CCO ocupou um ou dois blocos letivos, dependendo do número de alunos por turma. A GROACCO foi aplicada em quatro momentos: pré-teste (M1) e pós-teste (M4), correspondentes ao início e ao final do ano letivo, e em duas avaliações intermédias, correspondentes ao final do 1.º período (M2) e final do 2.º período (M3), sendo realizada em contexto escolar, pelos respetivos professores.

Foram solicitadas as autorizações legais necessárias (direção geral de educação, comissão de ética, direção dos agrupamentos escolares, encarregados de educação e alunos). Previamente à implementação do programa, foi garantida

a formação necessária aos professores participantes, formação que incluiu a familiarização com a GROACCO e com o racional do programa. A implementação do programa junto do grupo experimental exigiu um trabalho colaborativo com os professores de Português das turmas e pressupôs a adoção de modelos conceituais e práticas comuns a todos os intervenientes. Dessa forma, foram efetuadas duas sessões de orientação anteriores à aplicação do programa, nas quais foram apresentados os pressupostos teóricos relativos à competência comunicativa oral e seu ensino, bem como a explicação da estrutura do programa – uma sessão na reunião de departamento (2 horas) e outra sessão apenas com os professores envolvidos no estudo para esclarecimento de dúvidas relativas à implementação do programa. As sessões com esses profissionais prolongaram-se durante a implementação do programa, com calendarização mensal para análise e monitorização da implementação, partilha de experiências e sugestões. Além disso, de forma a garantir a integridade metodológica, a investigadora observou uma sessão (90/100 min.) de aplicação do programa por período letivo e duas sessões em que foi medido o desempenho da CCO dos alunos (2 sessões de 90/100 min.).

3 Análise dos resultados

Na Tabela 1, apresenta-se a estatística descrita dos resultados nos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste) (M1 e M4). No pré-teste, os alunos do grupo de controlo apresentam valores mais elevados do que os alunos que integram o grupo experimental nas componentes da CCO e no *score* total. As diferenças são estatisticamente significativas em todas as componentes, à exceção das habilidades de comunicação paraverbais, em que os resultados se apresentam marginalmente significativos, $t(120) = -1,96$, $p = .052$, $d = 0,36$. Para o cálculo do d de Cohen, e tendo em conta que se trata de duas amostras independentes, cada uma incluindo mais de 30 sujeitos, utilizou-se a equação $[M_1 - M_2 / DP_{\text{combinado}}]$ (COHEN, 1988; ROSENTHAL, 1994).

TABELA 1 – Estatística descritiva das habilidades de comunicação verbal, paraverbal, não verbal e score total, no pré-teste (M1), para o grupo experimental e de controlo

	Grupo Experimental (n = 67) Média (DP)	Grupo de Controlo (n = 55) Média (DP)	t (120)	d
CCO Verbal	2,71 (0.74)	3,15 (0.94)	-2.87**	0,53
CCO Paraverbal	2,91 (0.84)	3,22 (0.87)	-1.96 †	0,36
CCO Não Verbal	2,57 (0.84)	3,21 (0.94)	-3.93***	0,72
CCO Score total	2,76 (0.72)	3,17 (0.87)	-2.87**	0,52

Notas: ** $p < .01$; *** $p < 0.001$; † $p < .10$.

Estando perante grupos diferentes, porque se pretendia estudar o efeito do programa no conjunto de habilidades (verbais, paraverbais e não verbais), uma vez que é da combinação das três que resulta a CCO, recorreu-se: a uma análise multivariada de covariância (MANCOVA) para essas três variáveis dependentes (analisando-se, contudo, os efeitos principais, para conhecimento aprofundado e rigoroso); e a uma análise de variância ANCOVA para a variável CCO score total, controlando-se, assim, estatisticamente, os

respectivos desempenhos da CCO no pré-teste (M1) para as quatro variáveis (CCO Verbal, CCO Paraverbal, CCO Não Verbal, e CCO Score Total). Os desempenhos na CCO no pré-teste foram usados como covariáveis em todas as análises.

Na Tabela 2, apresentam-se as estatísticas descritivas para as variáveis *habilidades de comunicação verbais, paraverbais, não verbais*, assim como do *score total*, nos quatro momentos de avaliação e para os dois grupos.

TABELA 2 – Medidas descritivas das habilidades de comunicação verbal, paraverbal, não verbal e score total, nos 4 momentos e avaliação, para o grupo experimental e de controlo

		M	DP	Assim.	DP _{Assim.}	Z _{Assimetria}	Curt.	DP _{Curtose}	Z _{Curtose}	Min-Máx	
Verbal	GE ^a	M1	2,71	0,74	.096	0,293	0,328	-1,37	0,578	-0,237	1,00 - 4,50
		M2	2,94	0,79	-.174	0,293	-0,594	-4,27	0,578	-0,739	1,00 - 4,25
		M3	3,18	0,78	-.460	0,293	-1,570	-1,77	0,578	-0,306	1,25 - 4,50
		M4	3,37	0,85	-.625	0,293	-2,133	1,074	0,578	1,858	1,00 - 5,00
	GC ^b	M1	3,15	0,94	.791	0,322	2,457	-5,74	0,634	-0,905	2,00 - 5,00
		M2	3,26	0,63	.944	0,322	2,932	.534	0,634	0,842	2,00 - 5,00
		M3	3,19	0,77	.352	0,322	1,093	.988	0,634	1,558	1,50 - 5,00
		M4	3,03	0,81	.986	0,322	3,062	.241	0,634	0,380	2,00 - 5,00
Paraverbal	GE	M1	2,91	0,84	.597	0,293	2,038	-1,48	0,578	-0,256	1,50 - 5,00
		M2	3,15	0,97	.154	0,293	0,526	-6,72	0,578	-1,163	1,00 - 5,00
		M3	3,21	0,89	.193	0,293	0,659	-4,24	0,578	-0,734	1,00 - 5,00
		M4	3,35	0,99	-.136	0,293	-0,464	-1,51	0,578	-0,261	1,00 - 5,00
	GC	M1	3,22	0,87	.566	0,322	1,758	-3,33	0,634	-0,525	2,00 - 5,00
		M2	3,15	0,54	.151	0,322	0,469	.429	0,634	0,677	2,00 - 4,50
		M3	3,31	0,73	1,038	0,322	3,224	.782	0,634	1,233	2,00 - 5,00
		M4	3,08	0,65	.888	0,322	2,758	.585	0,634	0,923	2,00 - 4,75
Não Verbal	GE	M1	2,57	0,84	.815	0,293	2,782	.273	0,578	0,472	1,30 - 5,00
		M2	2,55	0,81	.017	0,293	0,058	.097	0,578	0,168	1,00 - 4,70
		M3	2,83	0,76	.783	0,293	2,672	.821	0,578	1,420	1,00 - 5,00
		M4	3,15	1,03	.001	0,293	0,003	-3,61	0,578	-0,625	1,00 - 5,00
	GC	M1	3,21	0,94	.503	0,322	1,562	-5,35	0,634	-0,844	2,00 - 5,00
		M2	3,09	0,84	.146	0,322	0,453	-1,024	0,634	-1,615	2,00 - 4,70
		M3	3,20	0,97	.489	0,322	1,519	-.676	0,634	-1,066	2,00 - 5,00
		M4	3,18	0,99	.583	0,322	1,811	-.946	0,634	-1,492	2,00 - 5,00
Score Total	GE	M1	2,76	0,72	.429	0,293	1,464	-2,08	0,578	-0,360	1,54 - 4,63
		M2	2,96	0,76	-.140	0,293	-0,478	-4,21	0,578	-0,728	1,00 - 4,35
		M3	3,16	0,72	-.231	0,293	-0,788	-.461	0,578	-0,798	1,54 - 4,63
		M4	3,34	0,88	-.458	0,293	-1,563	.605	0,578	1,047	1,00 - 5,00
	GC	M1	3,17	0,87	.928	0,322	2,882	-.381	0,634	-0,601	2,00 - 5,00
		M2	3,04	0,73	.318	0,322	0,988	-.361	0,634	-0,569	2,00 - 4,67
		M3	3,22	0,73	.867	0,322	2,693	.814	0,634	1,284	1,88 - 5,00
		M4	3,04	0,73	1,052	0,322	3,267	.271	0,634	0,427	2,00 - 4,78

Notas: ^an = 67; ^bn = 55.

Para a análise da normalidade da distribuição, foi calculado o teste *Z* para a assimetria e para a curtose, verificando-se que os valores são inferiores a 3,29, limite estipulado como referência para amostras de tamanho médio ($50 < n < 300$), o que permite reter a hipótese nula e concluir que a amostra possui distribuição normal (WEST; FINCH; CURRAN, 1995). Assim, optou-se por realizar as análises posteriores com base no teste de normalidade, sustentado nos valores dos coeficientes de assimetria e curtose, assim como no teste *Z*, e uma vez que são robustas a violações da normalidade (FIELD, 2009; PESTANA; GAGEIRO, 2008).

Verificou-se o cumprimento do pressuposto da homogeneidade das variâncias dos grupos através do *Teste de Levene*, tendo-se obtido um valor de significância superior a 0.05 para todas as variáveis no pré-teste. Analisando a Tabela 2, observamos, ao nível *intragrupo*, que a média de desempenho aumenta de M1 para M2, M3 e para M4 no grupo experimental para todas as variáveis em estudo, assinalando-se apenas uma ligeira diminuição da média na componente não verbal (M2) ($M = 2,55$; $DP = 0,81$). A mesma tendência não se verificou no grupo de controlo, cujas médias de desempenho se mostraram oscilantes no decorrer do estudo, observando-se que a média obtida no M4 é inferior à média obtida, quer no M3, quer no pré-teste. Ao somar a análise exploratória e inferencial descrita anteriormente, foi analisado o pressuposto da igualdade de matrizes de covariância com base no resultado do teste *M de Box*, com as covariáveis integradas no modelo (CCO verbal, paraverbal e não verbal).

Esse revelou-se significativo no momento 2 de avaliação do desempenho das habilidades de comunicação oral, $F(6; 94079,201) = 5,387$, $p < 0,001$, ao contrário do observado no M3 – $F(6; 94079,201) = 3,428$, $p = 0,002$ – e M4, $F(6; 94079,201) = 3,864$, $p = 0,001$. Tendo em conta o resultado significativo do *M de Box*, no M2, recorreu-se ao *Pillai's Trace*, em vez do *Wilk's Lambda*.

Quanto à variável CCO *score total*, o *Teste de Levene* revela-se não significativo ($> .05$) em todos os momentos de avaliação das habilidades de comunicação, confirmando-se a homogeneidade das variâncias. Tal como acontece com os testes de normalidade, o facto de estarmos perante uma amostra grande poderá levar a que o teste indique uma violação de homogeneidade quando, na verdade, essa não existe (FIELD, 2009; HINTON *et al.*, 2004). Contudo, a literatura aconselha desconsiderar o teste *M de BOX* no caso de termos amostras iguais. O número de observações é igual nas diferentes condições, e os grupos são aproximadamente do mesmo tamanho ($1,2 = \text{maior} \div \text{menor} < 1,5$) (HAIR *et al.*, 2010). A hipótese da ausência de multicolinearidade foi analisada entre as covariáveis integradas no modelo, não se tendo observado coeficientes de correlação superiores a $r = 0,90$ (FIELD, 2009). O eta-quadrado parcial foi usado como medida de tamanho de efeito, indicando a percentagem de variância explicada por cada preditor.

Apresenta-se, em seguida, a análise descritiva com as médias marginais estimadas para os dois grupos em comparação.

TABELA 3 – Médias marginais estimadas da MANCOVA e ANCOVA (CCO Total), para os 3 momentos de avaliação da CCO, entre o grupo experimental ($n = 67$) e o grupo de controlo ($n = 55$)

Componentes da CCO e <i>Score total</i>	M2		M3		M4	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
	MME (IC)	MME (IC)	MME (IC)	MME (IC)	MME (IC)	MME (IC)
CCO Verbal	3.03 (2,88; 3,18)	3.15 (2,98; 3,32)	3.25 (3,08; 3,43)	3.10 (2,90; 3,30)	3.49 (3,33; 3,64)	2.88 (2,72; 3,05)
CCO Paraverbal	3.22 (3,06; 3,38)	3.06 (2,88; 3,24)	3.30 (3,14; 3,47)	3.20 (3,01; 3,38)	3.44 (3,29; 3,60)	2.97 (2,79; 3,15)
CCO Não verbal	2.71 (2,53; 2,88)	2.91 (2,71; 3,10)	3.02 (2,88; 3,17)	2.97 (2,81; 3,13)	3.37 (3,22; 3,52)	2.91 (2,74; 3,08)
CCO Total	3.08 (2,94; 3,22)	2.90 (2,74; 3,05)	3.26 (3,11; 3,40)	3.10 (2,94; 3,26)	3.48 (3,34; 3,62)	2.87 (2,72; 3,03)

Notas: MME = Médias marginais estimadas; IC = Intervalo de confiança (95%).

Observando as médias marginais estimadas, à semelhança do que fora constatado com base nas médias exatas, os resultados do grupo ex-

perimental aumentam ao longo da intervenção, em todas as componentes da comunicação oral, assim como no *score total*. O grupo de controlo,

por sua vez, continuou a revelar um desempenho inconstante no decorrer do tempo.

De seguida – Tabela 4 –, são apresentados os resultados obtidos com base nas MANCOVAs e

ANCOVAs, para os diferentes momentos de avaliação (M2, M3 e M4): em primeiro lugar, para as três componentes da competência comunicativa oral, e, posteriormente, para o *score* total.

TABELA 4 – Resultados da análise multivariada de covariância para a CCO Verbal, Paraverbal e Não Verbal, entre o grupo experimental e o grupo de controlo

	M2			M3			M4		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
	(3.000,115.000)			(3.000,115.000)			(3.000,115.000)		
<i>Pillai's Trace</i>	2.839	0.041	0.069	0.409	0.747	0.011	9.196	0.000	0.193

Notas: ¹GE (n = 67); GC (n = 55);²As covariáveis são avaliadas nos seguintes valores: CCO Verbal = 2.9057, CCO Paraverbal = 3.0512, CCO Não Verbal = 2.8584.

TABELA 5 – Resultados da análise univariada de covariância para cada variável dependente, entre o grupo experimental e o grupo de controlo

Componentes da CCO	M2			M3			M4		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
	(1,117)			(1,117)			(1,117)		
CCO Verbal	1.074	0.302	0.009	1.221	0.271	0.010	25.637	0.000	0.180
CCO Paraverbal	1.682	0.197	0.014	0.666	0.416	0.006	13.860	0.000	0.106
CCO Não verbal	2.166	0.144	0.018	0.199	0.656	0.002	14.889	0.000	0.113

Notas: ¹GE (n = 67); GC (n = 55); ²A covariável é avaliada no seguinte valor: CCO *Score* Total = 2.9434.

3.1 Variáveis dependentes (CCO Verbal, CCO Paraverbal e CCO Não Verbal)

a) **M2 de avaliação** – as covariáveis CCO Paraverbal e CCO Não Verbal estão significativamente relacionadas com os desempenhos obtidos no M2 nas mesmas componentes da comunicação oral: $F(1,117) = 19.389, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.142$; $F(1,117) = 15.752, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.119$, respetivamente. O mesmo não se verifica com a covariável CCO verbal, que não prevê significativamente os desempenhos obtidos no M2. Os resultados são corroborados pela análise multivariada de covariância. Quanto aos grupos, embora os testes estatísticos MANCOVA (M2) (Tabela 4) tenham revelado diferenças estatisticamente significativas ($p = .04$), os testes univariados (Tabela 5) indicam que não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ao nível de nenhuma das três componentes da competência comunicativa oral (p

> 0.05). Nesse caso, Field (2011) sugere a aplicação da correção de Bonferroni, que corrobora, na íntegra, os resultados das ANCOVAs, com todos os valores de p acima do ponto de corte: CCO Verbal ($p = 0.30$), CCO Paraverbal ($p = 0.20$) e CCO Não Verbal ($p = 0.14$);

b) **M3 de avaliação** – as covariáveis CCO Verbal, CCO Paraverbal e CCO Não Verbal estão significativamente relacionadas com os desempenhos obtidos no M3 nas mesmas componentes da comunicação oral: $F(1,117) = 6.124, p < 0.05, \eta_p^2 = 0.050$; $F(1,117) = 9.434, p < 0.01, \eta_p^2 = 0.075$; $F(1,117) = 22.092, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.159$, respetivamente. A análise multivariada não revela diferenças na componente verbal da comunicação, $F(3.000,115.000) = 2.032, p > 0.05$, apresentando um tamanho do efeito pequeno ($\eta_p^2 = 0.05$). Os testes MANCOVA (M3) não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p > 0.05$). Os testes univariados coadunam-se

com esse resultado, já que não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ao nível de nenhuma das três componentes da competência comunicativa oral;

- c) **M4 de avaliação** – As covariáveis *CCO Verbal*, *CCO Paraverbal* e *CCO Não Verbal* estão significativamente relacionadas com os desempenhos obtidos no M4 nas mesmas componentes da comunicação oral: $F(1,117) = 19,919$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.145$; $F(1,117) = 19,915$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.145$; $F(1,117) = 7.023$, $p < 0.01$, $\eta_p^2 = 0.057$, respectivamente. Os resultados são corroborados, na íntegra, pela análise multivariada de covariância. Os testes MANCOVA (M4) revelaram também que houve um efeito significativo do grupo nos desempenhos obtidos na CCO, após o controlo para o efeito dos desempenhos no pré-teste, *Pillai's Trace* = 0.193, $F(3.000, 115.000) = 9.196$, $p < 0.001$, com um tamanho de efeito grande ($\eta_p^2 = 0.193$). Os testes univariados corroboram esse resultado, uma vez que se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos

nas três componentes da competência comunicativa oral. O tamanho do efeito para as três componentes da CCO é grande para a *CCO Verbal* ($\eta_p^2 = 0.18$) e médio para a *CCO Paraverbal* ($\eta_p^2 = 0.11$) e *CCO Não Verbal* ($\eta_p^2 = 0.10$).

3.2 Variável dependente (CCO Score Total)

Com base na análise dos diagramas de dispersão, verifica-se um relacionamento positivo entre a covariável e a variável dependente *CCO score total* no M2, M3 e M4, que se revela consistente entre os grupos em comparação. Confirma-se, também, a hipótese da homogeneidade dos parâmetros de regressão, já que não se verifica uma interação estatisticamente significativa entre a covariável e a VD em nenhum dos momentos de avaliação do desempenho da *CCO score total*, M2, M3 e M4, respectivamente: [$F(1,118) = 0.003$, $p > .05$, $\eta_p^2 = 0.000$]; [$F(1,118) = 0.078$, $p > .05$, $\eta_p^2 = 0.001$]; [$F(1,118) = 3.080$, $p > .05$, $\eta_p^2 = 0.026$]. Apresenta-se, em seguida, os resultados da ANCOVA para *CCO score total*, entre o grupo experimental e de controlo, nos três momentos de avaliação.

TABELA 6 – Resultados da análise univariada de covariância para o score total, entre o grupo experimental e de controlo

Variável dependente	M2			M3			M4		
	$F(1,117)$	p	η_p^2	$F(1,117)$	p	η_p^2	$F(1,117)$	p	η_p^2
CCO Total	3.045	0.084	0.025	1.976	0.162	0.016	31.158	0.000	0.207

- a) **M2 de avaliação** – a covariável *CCO Total* (Pré-Teste) está significativamente relacionada com os desempenhos obtidos no M2 na variável dependente: $F(1,117) = 29.558$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.443$. No entanto, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ao nível da *CCO score total* no M2 de avaliação;
- b) **M3 de avaliação** – A covariável *CCO Total* (Pré-Teste) está significativamente relacionada com os desempenhos obtidos no M3 na variável dependente: $F(1,117) = 60.849$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.338$. À

semelhança do M2, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ao nível da *CCO score total* no M3;

- c) **M4 de avaliação** – a covariável *CCO Total* (Pré-teste) está significativamente relacionada com os desempenhos obtidos no M4 na variável dependente: $F(1,117) = 120.465$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.503$. No M4, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ao nível da *CCO score total*, $F(1,117) = 31.158$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.207$, após o controlo para o efeito dos desempenhos na CCO no

pré-teste. Os resultados corroboram as diferenças estatisticamente significativas obtidas entre os grupos para as variáveis dependentes *CCO Verbal*, *CCO Paraverbal* e *CCO Não Verbal*.

Considerações finais

Tendo em conta que o objetivo do estudo empírico foi avaliar o impacto da aplicação do programa na promoção das competências comunicativas orais, podemos afirmar, com base nos resultados obtidos, que se verificou uma evolução positiva e estatisticamente significativa entre o pré (M1) e o pós-teste (M4), no desempenho dos alunos que integraram o grupo experimental, relativamente às habilidades da CCO (verbais, paraverbais e não verbais) e ao *score* total, após o controlo para o efeito dos desempenhos no pré-teste.

No M4 de avaliação da CCO, a análise multivariada de covariância apresenta um tamanho de efeito grande ($\eta_p^2 = 0.193$). Verifica-se, ainda, que o GE, com o decorrer do tempo da intervenção, aumentou significativamente os desempenhos na *CCO Verbal*, *Paraverbal* e *Não Verbal*, em comparação com o GC, assim como na *CCO Score Total*. Essa tendência não se verificou no M2 e M3 de avaliação da CCO. No M2, as diferenças apenas foram estatisticamente significativas na presença do efeito combinado das três variáveis dependentes. Quando observamos apenas os efeitos individuais das variáveis, as diferenças revelaram-se estatisticamente não significativas, e o mesmo se verificou com o *score* total. Esse resultado era expectável, tendo em conta que apenas sete semanas separam o pré-teste do M2 do M3 de avaliação. No grupo experimental, embora a tendência ascendente nos desempenhos das diferentes habilidades da CCO se tenha mantido, as diferenças entre os grupos não se revelaram significativas para nenhuma das habilidades que compõem a CCO, quer na presença do efeito combinado, quer quando observados os efeitos individuais. O mesmo se verificou com o *score total*, dado que não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Ainda, o facto de não se observarem

diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no M3 de avaliação pode se justificar pela natureza desenvolvimental do programa didático, que exige um treino sistemático de período longo para se conseguir alcançar os objetivos a que se propõe.

No M4, o impacto do programa no desempenho dos alunos nas três componentes da CCO e *score* total é especialmente relevante, tendo em conta a natureza do contexto – educacional – e a duração da intervenção – oito meses. O tamanho do efeito grande resultante da análise multivariada ($\eta_p^2 = 0.193$) reflete o impacto que o programa teve na comunicação oral dos alunos, perante a combinação das três variáveis dependentes, uma vez que a intervenção didática no grupo experimental explica 19% da variância. Quando analisado individualmente, o tamanho do efeito também se revela grande na *CCO Verbal* ($\eta_p^2 = 0.180$), e médio na *CCO Paraverbal* ($\eta_p^2 = 0.106$) e *Não Verbal* ($\eta_p^2 = 0.113$). Por fim, 21 % da variância no *score total* da CCO ($\eta_p^2 = 0.207$) é explicada pelo CCO – FOL, o que se coaduna com os resultados obtidos na análise multivariada, parecendo indicar que o treino das habilidades de comunicação tem maior impacto quando essas são trabalhadas em conjunto. É ainda importante realçar o facto de o programa ter tido um efeito mais acentuado na *CCO Verbal*, que tem como elementos nucleares o vocabulário e a coerência discursiva, o que está em consonância com o pensamento de Teberosky e Jarque (2014), quando referem que o treino das habilidades de comunicação oral é um elemento facilitador do desenvolvimento da aprendizagem de vocabulário e consequente alargamento do conhecimento lexical. Por sua vez, o tamanho do efeito médio do programa nas habilidades de comunicação paraverbais (clareza discursiva, expressividade, tom de voz, ritmo discursivo) e não verbais (olhar, gestos, postura corporal) é igualmente relevante, embora se compreenda que seja inferior à *CCO Verbal*, visto que são habilidades que pertencem à esfera privada dos indivíduos e que necessitam de muito tempo para se desenvolverem (GAUSSEL, 2017).

O programa de intervenção “Comunicação e

Expressão Oral – Falar, Ouvir e Ler” revela-se, assim, um recurso útil para o ensino explícito das habilidades de comunicação oral. Além disso, a modalidade de implementação, por meio de infusão curricular, além de se ter mostrado exequível, constitui uma mais-valia para a concretização das atividades promotoras da linguagem oral.

Referências

- BUESCU, Helena *et al.* *Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2015.
- COHEN, Jacob. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. ed. New York: Lawrence Erlbaum Pub, 1988.
- CONTI-RAMSDEN, Gina. Language interaction with atypical language learners. In: GALLAWAY, Clare; RICHARDS, Brian J. (org.). *Input and interaction in language acquisition*. London: Cambridge University Press, 1994. p. 183-198.
- DE GRANDPRÉ, Martine; LAFONTAINE, Lizanne; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette. L'oral pragmatique: un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire. *Les Dossiers des Sciences de L'Éducation*, v. 36, p. 11-36, 2016.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION. *The Framework for the National Curriculum: a report by the Expert Panel for the National Curriculum review*. London: Department for Education, 2011.
- FACHADA, Odete. *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo, 2001.
- FIELD, Andy. *Discovering Statistics Using SPSS*. 3. ed. London: Sage Publications, 2009.
- GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO (GEPE); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://livro.dglab.gov.pt/sites/DGLB/Portugues/apoios/Documents/economia_da_literacia_pt.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.
- GARCIA, José R.; CAIN, Kate. Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, v. 84, n. 1, p. 74-111, 2014.
- GAUSSEL, Marie. Je parles, tu dis, nous écoutons: apprendre avec l'oral. *Dossier de Veille de L'IFÉ*, Lyon, n. 117, p. 1-32, 2017.
- GOUGH, Philip; TUNMER, William. Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.
- HAIR, Joseph *et al.* *Multivariate Data Analysis*. 7. ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2010.
- HALLIDAY, Michael A. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, Michael A. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HINTON, Perry *et al.* *SPSS Explained*. London: Routledge, 2004.
- HOOVER, Wesley; GOUGH, Philip. The simple view of reading. *Reading and Writing*, v. 2, p. 127-160, 1990.
- HYMES, Dell Hathaway. On communicative competence. In: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet (org.). *Sociolinguistics*. London: Penguin, 1972. p. 269-293.
- LANGUAGE AND READING RESEARCH CONSORTIUM (LARRC); CHIU, Ya-Da. The simple view of reading across development: The prediction of grade 3 reading comprehension by prekindergarten skills. *Remedial and Special Education*. *Remedial and Special Education*, v. 39, p. 289-303, 2018.
- LEMKE, Jay L. *Using Language in the Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- LOMAS, Carlos. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós Comunicación, 2002.
- LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés; TÚSON, Amparo. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa: el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.
- LUQUE, Alfonso; VILA, Ignasi. Aquisição da linguagem. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 149-164.
- MONTEIRO, Carla. *Competência comunicativa oral e competência social no ensino básico: contributos da investigação para a inovação educacional*. 2011. Tese (Mestrado em Inovação e Mudança Educacional) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Viana do Castelo, 2011.
- MONTEIRO, Carla *et al.* Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 2, p. 111-138, 2013.
- MONTEIRO, Carla; VIANA, Fernanda; VELOSO, João. Desenho de um programa didático de desenvolvimento da competência comunicativa oral (CCO): uma visão sociocultural da linguagem. In: SILVA, Américo (org.). *Educação: Agregando, Incluindo e Almejando Oportunidades*. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 110-125.
- MORAIS, José. *L'Art de Lire*. Paris: Editions Odile Jacob, 1994.
- NATION, Kate. Children's reading comprehension difficulties. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles (org.). *The science of reading: a handbook*. Oxford: Blackwell, 2005. p. 248-265.
- NATION, Kate. Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, v. 24, n. 1, p. 47-73, 2019.
- NÚÑEZ, María P. *Comunicación y expresión oral: hablar, escuchar y leer, en secundaria*. Barcelona: Narcea; MEC, 2001.

NUSSBAUM, Lucila. Tradición y innovación en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, v. 23, n. 1, p. 85-93, 1994.

PESTANA, Maria; GAGEIRO, João. *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.

PINE, Julian. The language of primary caregivers. In: GALLAWAY, Clare; RICHARDS, Brian (org.). *Input and interaction in language acquisition*. London: Cambridge University Press, 1994. p. 15-37.

RIPOLL, Juan Cruz; AGUADO, Gerardo; CASTILLA-E-ARLS, Anny. The simple view of reading in elementary school: a systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, v. 34, n. 1, p. 17-31, 2014.

ROSALES, Carlos. *La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural*. Tórculo: Universidad de Santiago, 1994.

ROSENTHAL, Robert. Parametric measures of effect size. In: COOPER, Harris; HEDGES, Larry. *The Handbook of Research Synthesis*. New York: Sage, 1994. p. 231-244.

SANTOS, Sandra *et al.* Assessing reading comprehension with narrative and expository texts: Dimensionality and relationship with fluency, vocabulary and memory. *Scandinavian Journal of Psychology*, v. 58, p. 1-8, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelene, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIGNON, Sandra. *Communicative Competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.

SAVIGNON, Sandra. *Communicative competence: Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1983.

SILVA, António Miguel Borges da. *Fluência de Leitura: construção, aplicação e avaliação de sequências didáticas e materiais de intervenção pedagógica*. 2018. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança – Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2018.

SIM-SIM, Inês. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria José. *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento de Educação Básica, 1997.

SOUSA, Hilário. *A comunicação oral na aula de português: programa de intervenção pedagógico-didática*. Porto: Edições Asa, 2006.

STUART, Morag; STAINTHORP, Rhona; SNOWLING, Margaret. Literacy as a complex activity: Deconstructing the Simple View of Reading. *Literacy*, v. 42, n. 2, p. 59-66, 2008.

TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria Josep. Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos Cenpec: Nova série*, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2014.

TUNMER, William; CHAPMAN, James. The Simple View of Reading Redux: Vocabulary Knowledge and the Independent Components Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, v. 45, n. 5, p. 453-466, 2012.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Literacy*. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/literacy>. Acesso em: 24 jun. 2020.

VELLUTINO, Frank. Alternative conceptualizations of dyslexia: an evidence in support of a verbal deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, v. 47, p. 334-354, 1977.

VELLUTINO, Frank. Dyslexia. *Scientific American*, v. 256, n. 3, p. 34-41, 1987.

VELLUTINO, Frank *et al.* Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, v. 88, n. 4, p. 601-638, 1996.

VELLUTINO, Frank R.; STEGER, Joseph A.; KANDEL, Gillray. Reading disability: an investigation of the perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, v. 8, n. 1, p. 106-118, 1972.

VIANA, Fernanda; BORGES, Miguel. Promover a fluência em leitura: Um estudo com alunos do 2.º ano de escolaridade. *Educar em Revista*, v. 62, p. 33-51, 2016.

VILLA, Ignasi. Aquisição da linguagem. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 69-80.

WEST, Stephen; FINCH, John; CURRAN, Patrick. Structural equation models with nonnormal variables: problems and remedies. In: HOYLE, Rick (ed.). *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*. Newbery Park: Sage, 1995. p. 56-75.

YAGUELLO, Marina. *Alice no País da Linguagem: para compreender a linguística*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.



Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através de bolsa atribuída a 1ª autora [SFRH/BD/116722/2016] pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). 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 Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC) com a referência POCI- 01-0145-FEDER-007562.

Co-financiado por: POCI-01-0145-FEDER-007562



Carla Cristina Fernandes Monteiro

Licenciada em ensino de Português e Alemão pela Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal. Mestre em Inovação Pedagógica e Mudança Educacional – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, ESE; investigadora bolsista (Bolsa de Doutoramento FCT – REF. SFRH/BD/116722/2016) no Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Psicologia da Educação, Universidade do Minho, IE – CIEC (UMinho), em Braga, Portugal.

Fernanda Leopoldina Parente Viana

Psicóloga. Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal, onde foi docente de 1988 a 2019. Investigadora integrada do CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (UMinho). Coordenou vários projetos de investigação nas áreas da linguagem e da leitura.

Endereço para correspondência

Carla Monteiro
Travessa dos Casais, 24
4990-575
Ponte de Lima
Portugal