

## A DIDÁTICA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL. PENSAR, FALAR E PARTICIPAR EM SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO ORAL

Carla Fernandes Monteiro<sup>1</sup>

### RESUMO

Nas últimas décadas, o conceito de competência comunicativa oral (CCO) tem obtido destaque no contexto educacional, onde o domínio das habilidades de comunicação é considerado vital para o intercâmbio linguístico. O conceito *competência comunicativa* tem a sua origem na sociolinguística de Hymes (1972), compreendendo um saber linguístico e um saber sociolinguístico. A CCO contempla as habilidades que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia em situações comunicativas distintas, pelo que integra habilidades verbais, paraverbais e não-verbais (MONTEIRO, 2020; MONTEIRO et al., 2013; NÚÑEZ-DELGADO, 2002). A presente comunicação visa defender a importância do exercício e da avaliação da CCO na aula de ensino da língua materna. Além disso, pretende apresentar os resultados da implementação do programa *Comunicação e expressão Oral - Falar, ouvir e ler no Ensino Básico – 7.º ano (CEO – 7)*. Este estudo de *design* quase-experimental teve como objetivo primordial analisar o impacto do CEO – 7 na CCO de 122 alunos de duas escolas do norte de Portugal, divididos por um grupo experimental ( $n = 67$ ) e um grupo de controlo ( $n = 55$ ), com uma média de idades de 12 anos. As sessões de aplicação do programa, operacionalizadas pelos professores da disciplina, abrangeram um bloco letivo semanal de 90/100 minutos ou duas aulas de 45/50 minutos. A avaliação da CCO dos alunos envolveu quatro momentos: pré-teste (outubro); 2.º momento (novembro); 3.º momento (março); pós-teste (maio). Os desempenhos foram avaliados com a GROACCO (Grelha de registo, observação e avaliação da competência comunicativa oral), que permite avaliar as habilidades comunicativas verbais (conhecimento do tema, vocabulário, argumentação, coerência), paraverbais (clareza, expressividade, tom de voz, ritmo) e não-verbais (gestos, olhar, postura) (Monteiro et al., 2013). Os resultados das análises estatísticas (MANCOVA e ANCOVA) mostram que o GE apresentou ganhos significativamente superiores aos do GC, nos três domínios que integram a CCO e no *score* total. Concluindo, o CEO – 7 revela ser um contributo valioso para o ensino explícito das habilidades comunicativas orais e respetiva avaliação.

**Palavras-chave:** Competência comunicativa oral. Didática da língua. Avaliação das aprendizagens.

### 1 INTRODUÇÃO

Décadas de políticas educativas empreendidas no âmbito do ensino da língua materna concederam à competência da escrita, e da própria gramática, um estatuto de nobreza, relegando para segundo plano o ensino explícito das habilidades orais. Sendo a competência comunicativa oral um indicador determinante para o sucesso escolar dos alunos, é imperativo que seja trabalhada em contexto de sala de aula, até porque é, acima de tudo, um poderoso instrumento de interação social. A este respeito, Dumais e La Fontaine (2011) afirmam que as crianças que trabalharam o

---

<sup>1</sup> Investigadora – Bolseira FCT (PhD), Universidade do Minho, Instituto de Educação.  
cmonteiro.ie.uminho.pt

oral pragmático no período pré-escolar (5 anos) e no início da escolaridade básica (até aos 7/8 anos) saem beneficiadas no prosseguimento de estudos.

Os documentos normativos ministeriais têm vindo a preconizar, efetivamente, a integração de práticas de oralidade, de escrita e de leitura na sala de aula de aprendizagem da língua. Paradoxalmente, a expressão oral parece continuar a apresentar-se como o “parente pobre” do ensino da língua portuguesa, não recuperando ainda o lugar que outrora ocupara na Antiguidade Clássica. Face a esta realidade, é necessário que seja dada a oportunidade aos alunos de aperfeiçoarem as suas habilidades orais, por meio do estabelecimento de situações de comunicação significativas (MONTEIRO, 2020; SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997). As habilidades orais têm de ser assumidas como um objeto de ensino, ao nível da leitura e da escrita, transferindo-se, de forma integrada, o foco, da estrutura da língua para o da situação comunicativa, inserido na perspetiva da pragmática do oral (DUMAIS, 2016). É extremamente importante que se enverede por uma prática sistemática da oralidade, uma vez que o ensino explícito das habilidades orais ajuda, acima de tudo, a atenuar as desigualdades linguísticas inerentes aos contextos económico-sociais diferenciados dos alunos, que ingressam na escola apresentando repertórios vocabulares distintos. Por sua vez, a avaliação da competência comunicativa exige também a existência de instrumentos didáticos, mormente grelhas de observação e/ou de valoração, enfocando os aspetos verbais, paraverbais e não-verbais da comunicação (DUMAIS, 2015; ROSALES, 1994). A dificuldade que os professores sentem em avaliar a linguagem oral resulta, em parte, da natureza efémera da mesma – *verba volant* –, mas também da escassez de instrumentos eficazes para o ensino e para a avaliação desta competência.

Na tentativa de preencher esta lacuna, foi elaborado o programa didático *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no ensino básico – 7.º ano* (CEO – 7), tendo como base inspiradora o programa “Comunicación y Expresión Oral: Hablar, escuchar y leer en Secundaria”, de Maria Pilar Núñez Delgado (2001).

## 2 A COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL

### 2.1 Breve definição do conceito

O conceito *competência comunicativa* é, pela sua natureza particular e subjetiva, de definição complexa. Contudo, a investigação realizada no domínio da Linguística Aplicada e da Didática da Língua tem trazido contribuições muito relevantes para a clarificação deste construto multidimensional.

Efetivamente, é a dimensão sociolinguística de Hymes (1972) que coloca a competência no campo da *performance*. A competência, até então orientada para o conhecimento que o falante-ouvinte possui do sistema linguístico (CHOMSKY, 1965), assume-se, agora, como comunicativa, envolvendo também o uso efetivo da linguagem em contextos específicos de comunicação, regidos por normas socioculturais. Canale e Swain agregam, numa primeira abordagem, uma competência estratégica ao modelo de Hymes, assim como, posteriormente, uma competência discursiva (CANALE, 1983). Neste mesmo ano, Savignon (1983) direciona 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 - entoação, expressão facial, gestos” (1983, p. 22).

O início dos anos 90 promove novas abordagens para o ensino das 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). O quadro teórico desenvolvido por Bachman 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.

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; MONTEIRO; VIANA; VELOSO, 2020; NÚÑEZ-DELGADO, 2002). No domínio

educacional, o conhecimento do contexto é crucial para que os alunos se tornem mais competentes ao nível da comunicação, para que tenham a oportunidade de desenvolver as suas habilidades comunicativas verbais (conhecimento do tema, diversidade vocabular, argumentação, coerência discursiva), paraverbais (clareza discursiva, expressividade, tom de voz, ritmo) e não-verbais (gestos, olhar, postura) (MONTEIRO et al., 2013). 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, com base em metodologias e estratégias pedagógicas ativas que promovam o seu desenvolvimento. Assim como os alunos praticam a leitura e a escrita na escola, é neste mesmo contexto que 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.

## **2 A DIDÁTICA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL**

A competência comunicativa é efetiva quando o indivíduo coloca em prática o uso de suas habilidades, em diferentes contextos comunicativos, o que requer objetivos comunicativos precisos, para que os alunos compreendam os enunciados orais e interajam nas diversas situações de sala de aula. A concretização destes intercâmbios, no microcosmo que é uma sala de aula, necessita de uma gestão eficaz dos momentos de escuta e de produção, de forma a evitar possíveis obstáculos à comunicação. Na verdade, não havendo intercâmbio oral, não há partilha de conhecimento, não há aprendizagem (DUMAIS; LAFONTAINE, 2011).

A par da escrita, a oralidade desempenha um papel fundamental na criação e na divulgação do conhecimento. Os programas curriculares afirmam, desde a educação pré-escolar, a importância da expressão oral para as aprendizagens. Contudo, à medida que os alunos progredem na escolaridade, a competência linguística oral parece ser assumida como totalmente adquirida, sendo remetida para um plano social extraescolar. Porquê? Não só devido à complexidade da sua aprendizagem, tendo em conta a natureza imediata do discurso oral, mas também com base na dificuldade que os professores sentem em avaliar as habilidades orais.

A complexidade em trabalhar as habilidades orais por parte dos professores é atribuída por estes à falta de conhecimento do que é o ensino explícito do oral, que envolve o conhecimento dos elementos linguísticos (consciência fonológica, morfológica e sintática), assim como o domínio das regras discursivas sociais e culturais que regem o uso da palavra em função do contexto. A somar a estes elementos, há que atender também às habilidades que apoiam o discurso verbal, nomeadamente as paraverbais (clareza, expressividade, tom de voz e ritmo, e não-verbais (gestos, olhar e postura corporal) (MONTEIRO et al., 2013; MONTEIRO; VIANA; VELOSO, 2020). A estas dificuldades acrescenta-se a subjetividade da avaliação (DUMAIS, 2016; LAFONTAINE; DUMAIS; PHARAND, 2017) e a dificuldade em elaborar objetos de ensino do oral, assim como os respetivos instrumentos de valoração e avaliação das aprendizagens. As observações dos desempenhos orais ocupam muito tempo da aula, são difíceis de realizar e de analisar, pelo que a competência comunicativa oral acaba por ser subestimada (DUMAIS, 2016).

O ensino explícito do oral apenas se operacionaliza através de uma planificação pedagógica específica, promotora de momentos de prática individual e coletiva. Os exercícios de metalinguagem devem ser integrados na planificação, para dar a oportunidade de os alunos falarem, de pensarem sobre novos termos ou expressões, e de participarem em situações de interação comunicativa, nas quais possam explicitar e reformular os seus pontos de vista, mostrando respeito pelos colegas. Na aula de aprendizagem das habilidades orais, o aluno deve sentir-se à vontade para: interagir com o professor e com os pares; (re)estruturar o pensamento individual e coletivo; aplicar o novo vocabulário apreendido; sintetizar ou resumir; expor conteúdos; narrar; recontar; descrever; exercitar a leitura em voz alta; debater assuntos; argumentar e explicar, respeitando sempre as regras de cortesia.

O passo seguinte é, forçosamente, a avaliação, que se inicia com o estabelecimento de critérios específicos. De acordo com Dumais (DUMAIS, 2016, p. 40), para garantir um ensino e uma avaliação eficazes do oral, “é fulcral que o objeto de ensino-aprendizagem seja conhecido pelos professores e pelos alunos” e que os objetivos sejam claramente definidos.

Segundo Cooper (2011), a avaliação deve ser colocada ao *serviço da aprendizagem*. Ao realizar-se ao longo do processo de aprendizagem, tem um cariz



formativo, permitindo que o professor consiga antecipar e diagnosticar possíveis dificuldades demonstradas pelos alunos no campo das habilidades orais. Decorrido um período de aprendizagens, ocorre a *avaliação das aprendizagens* (COOPER, 2011), através da qual os professores e os alunos tomam conhecimento das aprendizagens alcançadas. Trata-se de uma avaliação sumativa, cuja classificação se baseia em registos assentes em critérios claros e precisos que, para que a avaliação seja coerente (DUMAIS, 2015), têm de ser objeto de ensino e de análise na sala de aula, de modo a que os alunos saibam claramente o que têm de aprender. Neste ponto, as grelhas de observação são um instrumento valioso para o professor.

Tendo em conta que o discurso oral desempenha um papel fulcral na aprendizagem da leitura e da escrita e que as três competências são a base para o conjunto das aprendizagens escolares (LAFONTAINE et al., 2017), não pode, no domínio do ensino da língua, ser apenas um meio para ensinar. Deve ser entendido, sim, como “um verdadeiro objeto de aprendizagem, por meio do ensino explícito e do exercício de atividades práticas que exijam que os alunos se expressem oralmente” (LAFONTAINE; PRÉFONTAINE, 2007, p. 49). Como tal, a expressão oral deve ser alvo de prática sistemática, por meio do estabelecimento de situações comunicativas devidamente planificadas, cujos critérios de avaliação sejam do conhecimento dos alunos, de modo a que no final da atividade possa haver lugar à reflexão e à tomada de consciência das aprendizagens adquiridas.

#### 4 IMPLEMENTAÇÃO DO CEO – 7

Com o objetivo de apoiar os professores na difícil tarefa de ensinar e avaliar a CCO em contexto de sala de aula, foi desenhado o programa didático *Comunicação e Expressão Oral: falar, ouvir e ler no ensino básico – 7.º ano*. O presente programa almeja contribuir para que os alunos alcancem, de forma guiada e sustentada, as aprendizagens essenciais preconizadas no domínio da oralidade pelo Ministério da Educação (DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO [DGE], 2018). O programa CEO – 7 contempla dois blocos: Bloco I – Programação; Bloco II – Unidades Didáticas. As 13 unidades didáticas que o compõem dão instruções para a prática da compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, educação literária e sistemas de

comunicação verbal e não-verbal. Essas unidades são: 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. Além disso, disponibiliza grelhas de avaliação, valoração e autorregulação das aprendizagens.

O objetivo primordial do presente estudo, de *design* quase-experimental, foi: analisar o impacto do Programa CEO – 7 no desempenho da CCO dos alunos (habilidades verbais, paraverbais, não verbais e *score* total), no decorrer da intervenção, controlando os efeitos do pré-teste.

O CEO – 7 foi implementado junto de 122 alunos do 7.º ano de escolaridade [grupo experimental (GE: n = 67); grupo de controlo (GC: n = 55)] de duas escolas do norte de Portugal. A maioria possui 12 anos (M = 12,19, DP = 0,84). A avaliação da CCO dos alunos foi operacionalizada pelos professores de Português, envolvendo quatro medidas: Momento 1 (M1) – pré-teste (outubro); Momento 2 (M2) – novembro; Momento 3 (M3) – março; Momento 4 (M4) – pós-teste (maio). As sessões de aplicação do programa abrangeram, semanalmente, um bloco letivo de 90/100 minutos ou duas aulas de 45/50 minutos. Para a recolha de dados foi utilizada a GROACCO (Grelha de registo, observação e avaliação da competência comunicativa oral), que permite avaliar as habilidades verbais, paraverbais e não-verbais da CCO (MONTEIRO et al., 2013). Todos os subcritérios foram elaborados em cinco níveis descritos qualitativamente e avaliados quantitativamente (5 – Excelente; 4 – Satisfaz Bastante; 3 – Satisfaz; 2 – Não Satisfaz; 1 – Fraco).

#### 4.1. Resultados

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre GE e o GC ( $p < 0.05$ ) em termos das habilidades de comunicação verbal e não-verbal, e CCO total, no pré-teste (Tabela 1), com o grupo de controlo a obter valores mais elevados.

**Tabela 1** – Medidas descritivas das habilidades de comunicação verbal, paraverbal, não-verbal e *score* total.

	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

Fonte: elaborada pelos autores

Nota: \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < 001$ ; †  $p < .10$

Considerada a não equivalência dos grupos no pré-teste, foi utilizada a análise de covariância multivariada e univariada para avaliar os efeitos do programa. Os resultados das três subescalas (CCO verbal, paraverbal e não verbal) foram utilizados como variáveis dependentes no M2, M3 e M4 de avaliação, tendo o desempenho no pré-teste sido incorporado como uma covariável. Todos os pressupostos exigidos para a execução da MANCOVA e ANCOVA foram cumpridos. Tendo em conta os resultados estatisticamente não significativos ( $p > .05$ ) observados no M2 e M3 de avaliação, serão apenas referidos os resultados obtidos no M4 de avaliação. 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,  $F(3, 115) = 9,196$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,193$ ).

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

	GE MME (IC)	GC MME (IC)	F (gl)	p	$\eta^2$
<b>Competência Comunicativa Oral</b>					
Habilidades verbais	3.49 (3,33; 3,64)	2.88 (2,72; 3,05)	25.637 (1, 117)	< 0.001	0.180
Habilidades paraverbais	3.44 (3,29; 3,60)	2.97 (2,79; 3,15)	13.860 (1, 117)	< 0.001	0.106
Habilidades não-verbais	3.37 (3,22; 3,52)	2.91 (2,74; 3,08)	14.889 (1, 117)	< 0.001	0.113
CCO score total	3.48 (3,34; 3,62)	2.87 (2,72; 3,03)	31.158 (1, 119)	< 0.001	0.207

Fonte: elaborada pelos autores

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

Os testes univariados de covariância (Tabela 2) corroboram esse resultado, uma vez que se constata diferenças estatisticamente significativas entre os grupos



nas três componentes da CCO. O tamanho do efeito é grande para as habilidades verbais e moderado para habilidades paraverbais e não-verbais. Em relação à variável *CCO score total*, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, sendo o tamanho do efeito grande.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo defende a importância do uso efetivo da língua nas aulas em que a mesma é objeto de ensino, pois os alunos desenvolvem a sua competência comunicativa oral com base na prática contextual, ou seja, com base em situações em que a linguagem é utilizada para diferentes fins de comunicação real.

A implementação do CEO – 7 e os resultados obtidos mostraram que o ensino explícito de habilidades de comunicação oral em sala de aula, assente em materiais controlados, tem impacto no desenvolvimento da competência comunicativa oral dos alunos. O efeito do programa exigiu sete meses para ser evidenciado, o que está em consonância com as conclusões de Pérez-Cañado e Lancaster (2017), que argumentam que a mudança só é visível a médio e longo prazo.

Concluindo, o programa de intervenção didática Comunicação e Expressão oral – Falar, ouvir e ler no ensino básico – 7.º ano constitui-se como um contributo útil para o ensino explícito e para a avaliação das habilidades de comunicação oral.

## AGRADECIMENTOS

Este estudo foi financiado por Fundos Nacionais através da Bolsa atribuída à autora [SFRH/BD/116722/2016] pela FCT. Foi também cofinanciado pelos fundos FSE, POPH e FEDER, através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI- 01-0145-FEDER-007562) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, com a referência UIDB/00317/2020.)

## REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language

pedagogy. *In*: RICHARD, J. C.; SCHMIDT, R. W. (eds.). **Language and Communication**. London: Longman, 1983. p. 2–14.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

COOPER, D. **Repenser l'évaluation : stratégies et outils pour améliorer l'apprentissage au secondaire**. Montréal: Modulo, 2011.

COSERIU, Eugenio. **Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar**. Madrid: Editorial Gredos, 1992.

DUMAIS, C. L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. **Québec français**, v. 175, p. 6–8, 2015.

DUMAIS, C. Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, Québec, p. 37–56, 2016.

DUMAIS, Christian; LAFONTAINE, Lizanne. L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, Fribourg, v. 33, n. 2, p. 285–302, 2011.

HYMES, Dell Hathaway. On communicative competence. *In*: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet (org.). **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972. p. 269–293.

LAFONTAINE LIZANNE ; PRÉFONTAINE, Clémence. Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. **Revue des sciences de l'éducation**, Québec, v. 33, n. 1, p. 47–66, 2007.

LAFONTAINE, Lizanne; DUMAIS, Christian; PHARAND, J. L'oral au 1er cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. **Repères**, Lyon, p. 101–119, 2017. DOI: 10.4000/reperes.1096.

MONTEIRO, Carla. O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 33, n. 2, p. 95–115, 2020. DOI: 10.21814/rpe.18912.

MONTEIRO, Carla; VIANA, Fernanda; MOREIRA, Emília; BASTOS, Alice. Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico : Um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 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*: OLIVEIRA, Antonella (org.). **Educação: Agregando, Incluindo e Almejando Oportunidades**. Paraná, Brasil: Atena Editora, 2020.

NÚÑEZ-DELGADO, Pilar. **Comunicación y expresión oral : hablar, escuchar y leer en secundaria**. Madrid: Narcea Ediciones, 2001.

NÚÑEZ-DELGADO, Pilar. Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. **Lenguaje y Textos**, *València*, v. 19, p. 161–199, 2002.

PÉREZ CAÑADO, María Luisa; LANCASTER, Nina Karen. The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study. **Language, Culture and Curriculum**, United Kingdom, v. 30, n. 3, p. 300–316, 2017.

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

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

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.