



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Carla Cristina Fernandes Monteiro

**COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL E COMPETÊNCIA SOCIAL
NO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO
PARA A INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

**Curso de Mestrado em Educação
Inovação e Mudança Educacional**

**Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Alice Bastos**

maio de 2011

RESUMO

A expressão oral, enquanto competência comunicativa, tem sido um domínio descurado na avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no ensino básico, contrariamente ao que acontece no ensino secundário. A ausência de um elevado nível de exigência, provavelmente relacionada com a dificuldade dos professores em avaliar esta competência, repercute-se no desempenho dos alunos, que revelam dificuldades ao nível da interação e comunicação oral. Estas competências deverão ser desenvolvidas em concomitância com a leitura, compreensão e expressão escrita e conhecimento explícito da Língua, numa perspetiva de avaliação formativa contínua, assente em estratégias pedagógico-didáticas ativas que fomentem o desenvolvimento destas competências. Aliada à competência comunicativa, surge a competência social, que pode ser entendida como a capacidade de alcançar resultados socialmente relevantes a partir da interação com os outros (Gresham, 1986; Gresham & Elliott, 1990, 2008; Spence, 2003; Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011). As habilidades associadas à competência social tornam-se necessárias em diferentes contextos, sendo influenciadas por um vasto leque de fatores - cognitivos, emocionais e comportamentais -, que se tornam determinantes para obter uma resposta eficaz por parte dos interlocutores. Estes fatores devem ser considerados na avaliação e no aperfeiçoamento deste domínio.

O presente estudo pretende analisar as relações entre a competência comunicativa oral, a competência social e a realização escolar, no ensino básico. Participaram neste estudo 82 alunos do 3º ciclo do ensino básico, pertencentes ao 7º e 9º ano de escolaridade. Com vista à avaliação da competência comunicativa oral, foi elaborada uma Grelha de Registo de Observação da Expressão Oral (COOR). A competência social foi avaliada com a escala de avaliação *Social Skills Questionnaire* (SSQ) (Mota, Matos & Lemos, 2011), versão portuguesa para alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade, integrada no *Social Skills Rating System* (SSRS) de Gresham e Elliot (1990). A informação recolhida permitiu avaliar a fiabilidade da cotação da grelha. Os dados dos alunos do 7º e 9º ano ao nível da competência comunicativa oral, da competência social e da realização escolar (especificamente na disciplina de Língua Portuguesa) foram descritos e a sua relação foi analisada.

Verificou-se que a grelha COOR apresenta boas características de fiabilidade, especialmente considerando o domínio de competência verbal, paraverbal e global. A competência comunicativa oral não difere significativamente entre o início e o fim do 3º ciclo do ensino básico, mas surge associada à frequência de comportamentos de autocontrolo e valorização da empatia e autocontrolo. Os alunos com melhor realização escolar revelam melhor competência comunicativa, são mais cooperantes e valorizam mais a cooperação e a empatia.

Em síntese, a clareza, coerência, eficácia e adequação da comunicação ao contexto são essenciais no percurso escolar e desenvolvimento humano, estando associadas à competência de comunicação verbal, paraverbal e não-verbal. Deste modo, a comunicação oral e a competência social devem ser adquiridas e treinadas em sala de aula, a par das outras competências.

Palavras-chave: competência comunicativa oral; competência social; Língua Portuguesa, inovação educacional

ABSTRACT

Speaking, as a communicative competence, has been a neglected area in the evaluation of the teaching and learning of the Portuguese Language within the junior high School, unlike what happens in secondary school. The absence of a high level of demand in this area, mainly based on the difficulty that teachers experience in evaluating it, reflects on the performance of students who have difficulties at the level of interaction and oral communication skills. These skills should be developed both with reading, oral and writing comprehension and grammar, so that students' training is implemented in full, in a formative process, based on methodologies and active pedagogical strategies that promote development of these skills.

Related to oral competence emerges the social competence, which is defined as the ability to achieve highly relevant social outcomes from the interaction with others (Gresham, 1986; Gresham & Elliott, 1990, 2008; Spence, 2003; Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011). The ability to perform this competency is necessary in different social contexts, being influenced by a wide range of cognitive, emotional and behavioral factors, which become crucial for an effective response by the interlocutors. All these factors must be considered in assessing and improving this area.

This study aims to analyze the relations between the social and oral communicative competences, as well as the academic performance in junior high school. A total of 82 students of the 7th and 9th grades of the junior high School participated in this study.

For data collection, based on Pedro (1992), Castro (1991) and Sousa (2006), a grid for observation and assessment of oral communicative competence (COOR) was used as instrument to assess oral communicative competence. The social competence evaluation was based on the assessment scale "Social Skills Questionnaire (SSQ) (Mota, Matos & Lemos, 2011), in its 7th-12th grade version, integrated in "Social Skills Rating System" (SSRS), by Gresham and Elliot (1990). Data on the student's level of communicative oral competence, social competence and academic performance (specifically in Portuguese Language) were described and their relation was analyzed.

The COOR grid shows good characteristics in terms of reliability, especially in what concerns verbal, paraverbal and the global scales. The results showed that the oral communicative competence is not significantly different between the beginning and the end of the junior high School (7th and 9th grades). It is rather associated to the frequency and importance of empathy and self-control. Students with a better academic performance show a better communicative competence, are cooperative and attribute higher value to cooperation and empathy. Being associated to verbal, non-verbal and paraverbal communication skills, clarity, coherence, efficiency and communication adequacy to context are fundamental to human development and education.

Thus, oral communication competence and social skills shall be trained in the classroom, jointly with the other competences.

Key-words: social competence; oral communicative competence; Portuguese language, educational change

É fácil trocar as palavras

*É fácil trocar as palavras,
Difícil é interpretar os silêncios!
É fácil caminhar lado a lado,
Difícil é saber como se encontrar!
É fácil beijar o rosto,
Difícil é chegar ao coração!
É fácil apertar as mãos,
Difícil é reter o calor!
É fácil sentir o amor,
Difícil é conter a sua torrente!*

*Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.*

*Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição
De qualquer semelhança no fundo.*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

A concretização desta etapa apenas foi possível devido ao contributo que diversas pessoas me deram ao longo do meu curso de Mestrado, pelo que não posso deixar de lhes agradecer:

À Professora Doutora Alice Bastos pelo rigor científico que me soube inculcar, pelo incentivo contínuo e apoio incondicional que me prestou ao longo do curso.

À Dra. Emília Moreira pela preciosa colaboração e sábias observações que foi tecendo no decorrer do estudo.

Aos alunos que são a razão desta busca incessante de saber. Na escola, eles são os protagonistas, por isso a voz é deles.

À Direção da escola por ter autorizado o estudo e aos professores por terem cooperado comigo aquando da recolha de dados.

Aos colegas e professores de Mestrado pela amizade e partilha de saberes.

Aos meus amigos que foram pacientes nos momentos de desalento.

À minha mãe, mana e mano que me incentivaram ao longo deste percurso investigativo e me proporcionaram a estabilidade emocional necessária para que este trabalho chegasse a “bom porto”.

Ao meu pai (*in memoriam*). Nunca deixarás de ser o meu herói. Foi contigo que troquei as primeiras palavras. És o anjo que vigia os meus passos.

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	III
<i>Abstract</i>	IV
Agradecimentos.....	IX
Índice de figuras	XIII
Índice de tabelas.....	XIV
Siglas utilizadas	XV
Introdução.....	19
CAPÍTULO I	
Revisão da Literatura.....	25
1. A competência comunicativa oral.....	27
1.1. A competência comunicativa oral nas orientações programáticas de Língua Portuguesa (LP).....	32
1.2. A competência comunicativa oral na sala de aula	39
1.3. Instrumentos de avaliação da competência comunicativa oral	42
2. A competência social: aspetos conceptuais e metodológicos	45
2.1. Competência social <i>versus</i> habilidade social	46
2.2. A competência social enquanto construto multidimensional.....	53
2.3. A competência social em contexto escolar: a relevância das relações interpessoais	58
3. A investigação no domínio da competência social	61
4. Hipóteses e objetivos de estudo	68
CAPÍTULO II	
Metodologia	73
2.1. Participantes	73
2.2. Instrumentos de recolha de dados	74
(A) Avaliação da competência comunicativa oral	74
(B) Avaliação da competência social.....	75
2.3. Procedimentos de recolha de dados	79
2.4. Estratégias de análise de dados	81
CAPÍTULO III	
1. Apresentação dos Resultados	85
1.1. Características sociodemográficas.....	85
1.2. Competência comunicativa oral	87
1.3. Competência social.....	88
1.4. Competência comunicativa oral e competência social	90
1.5. Realização escolar.....	91
1.6. Realização escolar, competência comunicativa oral e competência social ...	92

CAPÍTULO IV	
Discussão e Conclusão	97
Limitações do estudo.....	103
Conclusão.....	104
Referências Bibliográficas	109
Referências Legislativas	115
Referências Eletrônicas.....	116
ANEXOS.....	117
Anexo 1	
Características sociodemográficas dos pais	
Anexo 2	
Avaliação da competência comunicativa oral por professores e investigadora	

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Gestão global do tempo	34
FIGURA 2 – Comunicação oral	34

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 -	Alunos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico - Língua Portuguesa	73
TABELA 2 -	Professores de Língua Portuguesa a lecionar no 3º ciclo do ensino básico	73
TABELA 3 -	Características dos Alunos	85
TABELA 4 -	Características dos Pais	86
TABELA 5 -	Correlação entre a observação dos professores e da investigadora (r de Spearman)	87
TABELA 6 -	Resultados da observação dos comportamentos de comunicação oral pelos professores.....	88
TABELA 7 -	Resultados do <i>Social Skills Questionnaire</i> (SSQ-versão portuguesa)	89
TABELA 8 -	Correlações entre resultados da competência comunicativa oral e competência social	90
TABELA 9 -	Níveis dos alunos no primeiro período do ano letivo 2010/2011.....	91
TABELA 10 -	Correlações entre nota de Língua Portuguesa e competência comunicativa oral	92

SIGLAS UTILIZADAS

COOR	Grelha de Observação e Avaliação da Competência Comunicativa Oral
DGIDC	Direção Geral de Inovação
DGEBS	Direção Geral de Educação Básica e Secundária
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
NPPEB	Novos Programas de Português para o Ensino Básico
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
SSRS	<i>Social Skills Rating System</i>
SSIS-RS	<i>Social Skills Improvement System - Rating Scale</i>
SSQ	<i>Social Skills Questionnaire</i>
IMHSC	Inventário Multimédia de Habilidades Sociais para Crianças

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A necessidade de comunicar é essencial ao ser humano, na medida em que o Homem, ao viver em comunidade, procura socializar-se. O ato¹ de comunicar é *per se* o oxigênio exigido para que um indivíduo consiga estabelecer contacto com o outro. Sendo uma competência fundamental, será que todo o ser humano está, à partida, apto para comunicar de forma eficaz, independentemente do contexto em que ocorra a interação verbal oral? Se para saber comunicar bastasse saber falar, a resposta seria obrigatoriamente positiva, mas, na verdade, o ato de comunicar oralmente é um processo muito mais complexo que se alicerça na fala, mas não se reduz à mesma, pois exige a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à competência comunicativa.

A competência comunicativa permite a interação com os outros, com precisão, clareza, coerência, eficácia e adequação. Trata-se de uma medida que depende do contexto em que a interação ocorre e que determina o grau de sucesso dos objetivos estabelecidos (Mantha & Sivaramakrishna, 2006). Os mesmos autores referem que para atingir o escopo da eficácia comunicativa, o locutor tem de ver reunidos diversos critérios, nomeadamente: (1) possuir a habilidade para se adequar ao contexto situacional e ser capaz de mudar o comportamento face à alteração dos objetivos traçados para a interação; (2) ser capaz de se envolver na conversa, gerindo-a; (3) possuir uma habilidade considerada fundamental no que toca à competência de interação e comunicação, a empatia, demonstrando compreender os outros e mostrando-se disponível para ajudar; (4) revelar eficácia, aqui entendida como o nível de sucesso atingido pelos interlocutores na sua interação. Por conseguinte, a análise do discurso não só deve ter em conta, para a observação das interações, os aspetos verbais e/ou paraverbais (pausas, suspiros, intensidade articulatória), como também os não-verbais da comunicação (atitudes, gestos, olhar).

O conceito de competência, neste domínio da comunicação, surgiu pela mão do fundador da gramática generativa, Chomsky, para se referir à aptidão que os locutores de uma língua têm para produzir e compreender um número ilimitado de frases inéditas (Maingueneau, 1996). A esta competência de análise do discurso, o autor acrescenta a competência pragmática que diz respeito às regras que permitem interpretar um enunciado inserido num contexto específico. Dito de outro modo, torna-se condição *sine qua non* conhecer as regras da comunicação para usar a língua de forma correta nas diferentes situações com que nos deparamos diariamente. A etnografia da comunicação, corrente originária da antropologia americana, que se debruçou sobre a análise do discurso, introduziu a noção de competência

¹ A presente dissertação está escrita em conformidade com Novo Acordo Ortográfico (1990)

comunicativa, associada à capacidade que cada indivíduo possui em dominar as regras do discurso, nomeadamente a forma como falamos em determinada situação, como gerimos a palavra e selecionamos os gestos adequados ao nosso discurso e ao coenunciador (Maingueneau, 1996).

De entre os vários contextos em que a comunicação oral tem lugar, optou-se pelo contexto escolar por se considerar pertinente levar a cabo uma investigação desta natureza no domínio da Avaliação da Competência Comunicativa Oral na aula de Língua Portuguesa, em turmas do 7º e 9º anos de escolaridade, na tentativa de descrever a competência comunicativa oral dos alunos em início e fim de ciclo.

Em contexto escolar, particularmente na sala de aula, o ato de comunicação envolve como interlocutores os alunos e o professor. O professor, enquanto agente do desenvolvimento curricular, independentemente da disciplina que leciona, é diariamente confrontado com o conceito de competência. Na medida em que lhe cabe criar as condições propícias ao desenvolvimento da mesma, procura empreender práticas pedagógicas eficazes, avaliando, sistematicamente, o progresso académico dos alunos.

Este contexto contribui, de forma relevante, como complemento à família, para modelar e desenvolver esta competência no aluno. Por conseguinte, a escola apresenta-se, enquanto contexto ecológico, imprescindível e crucial para o aperfeiçoamento da qualidade das interações sociais. É neste espaço, não só físico, mas essencialmente humano, que são fundados os alicerces necessários à concretização dos objetivos sociais traçados pelo professor para os seus alunos, ou pelos próprios alunos, alcançando-se, desta forma, a melhoria do processo de aprendizagem.

Dada a importância atribuída a este contexto na formação atual dos jovens, estar-se-á a proceder de forma adequada no que cabe ao ensino desta competência, entre as quatro paredes em que a aula de Língua Portuguesa decorre, neste ciclo de ensino? É de realçar que no ensino secundário (Português) se dedica um peso obrigatório de 25% à compreensão e expressão oral, ao longo dos três períodos letivos, de acordo com a Portaria 1322/2007, de 4 de Outubro, fazendo todo o sentido a promoção desta competência no 3º ciclo do Ensino Básico.

O discurso de sala de aula não tem sido encarado na especificidade da sua construção, sobressaindo a evidente ausência de uma referência sistemática aos princípios que regulam “a prática comunicativa especializada que é aspeto distintivo da atividade central da escola, a transmissão/aquisição” (Bernstein, 1986, citado por Castro, 1989, p.14). Urge, por este motivo, investir neste domínio, visto que a escola tem de colocar ao alcance dos alunos todos os meios necessários e eficazes para que aperfeiçoem e desenvolvam a sua competência comunicativa oral. Não obstante os

professores considerarem como mais importantes as competências da compreensão e expressão oral, leitura e expressão escrita, aquando da realização dos estudos preparatórios para a revisão dos Programas Curriculares, em particular no documento “Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa” (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2008), o trabalho da competência da oralidade na aula parece ser ainda confundido com a participação espontânea ou limitada ao formato de pergunta-resposta.

O processo de comunicação em contexto de sala de aula baseia-se na estrutura triangular - Solitação (professor) - Resposta (aluno) - *Retorno* (“Feedback”) (professor), correspondendo, segundo Castro (1989), à unidade Nuclear de Troca composta pelo movimento de *abertura - resposta - fechamento*, tal como definido pelo autor. Face a isto, o discurso regulador do professor domina em termos quantitativos o tempo de aula, limitando a intervenção dos alunos que, geralmente, respondem apenas mediante solicitação direta.

Os alunos não verão a sua competência aperfeiçoada se não lhes for concedido o espaço e tempo necessários ao seu treino, pelo que o professor deve demonstrar abertura suficiente e flexibilidade para empreender em contexto de sala de aula atividades adequadas e para estabelecer momentos formais de avaliação formativa contínua, de modo a diagnosticar falhas na competência e a acompanhar todo o processo de melhoria, apoiando-se na utilização de instrumentos práticos e eficazes.

À competência comunicativa oral deve ser dada a importância atribuída às outras competências. Se os programas curriculares, quer o de 1991, quer o de 2009 a aplicar no ano letivo 2011/2012, preconizam estas orientações, a escola deve torná-las numa medida prioritária. Se um aluno demonstra dificuldades na escrita, são-lhe imediatamente apresentadas inúmeras medidas de superação, com base em múltiplos instrumentos de avaliação e de exercícios de aperfeiçoamento da competência. No entanto, se um aluno revela dificuldades ao nível da oralidade (e.g., articulação deficiente, incapacidade de construção morfosintática correta e completa, vocabulário pobre, expressão pouco fluente, uma postura passiva na comunicação), que soluções lhe são apresentadas? Será que é feito um diagnóstico a este nível? Os professores mostram-se incapazes de lidar com estas situações, talvez pelo condicionamento gerado pela necessidade de cumprir o programa, visto que a prática da oralidade exige tempo para a preparação, execução da atividade e respetiva avaliação. Além disso, este domínio carece de instrumentos práticos de observação e avaliação que permitam ao professor possuir registos atualizados do progresso do aluno ao nível do desenvolvimento da competência comunicativa.

A natureza subjetiva da comunicação oral dificulta a consecução da sua avaliação, conduzindo a que apenas alguns professores se preocupem com este domínio,

criando materiais pedagógicos que os auxiliem na sua prática diária em contexto de sala de aula, talvez por exigir um exercício planeado, estruturado e frequente da atividade de comunicação oral. O recurso a grelhas ou registos de observação e avaliação da oralidade é, sem dúvida, uma mais-valia para os professores, visto que parece ser o único instrumento de avaliação (auto e hetero) formativa contínua que traduz com objetividade o desempenho dos alunos. Esta avaliação ocorre desde o momento do diagnóstico da sua competência ao nível da expressão oral, passando pelo registo sistemático da sua evolução no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, corrigindo habilidades em que os alunos revelam menos destreza e preocupando-se, em última instância, com a quantificação da competência comunicativa oral do aluno.

Foi, neste sentido que se construiu um instrumento válido que permite avaliar, em contexto de sala de aula, as habilidades de comunicação verbais, paraverbais e não-verbais, levando o aluno a aperfeiçoar os comportamentos de interação sociolinguística e fazendo com que este seja capaz de adaptá-los aos diferentes contextos situacionais.

Se a competência comunicativa oral ocupa um lugar central na escola, o mesmo se pode afirmar para a competência social. Esta competência que, frequentemente, é de forma errónea denominada de habilidade social, é fundamental no que concerne ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens, primordialmente no domínio da interação.

A investigação nesta área tem vindo demonstrar que a *competência social*, enquanto “*construto organizacional*” (Bierman & Welsh, 2000, citado por Spence, 2003), compreende um vasto leque de habilidades cognitivas, emocionais, comportamentais e afetivas, influenciando o modo como nos relacionamos, interagimos e comunicamos com os outros. A competência social é entendida como um conceito mais abrangente que o de habilidade social (McFall, 1982; Gresham e Elliott, 1987; Vaughn e Hogan, 1990; Haager e Vaughn, 1995; Del Prette e Del Prette, 1996; Meneses, 2000). Tratando-se de um construto *comportamental, multifacetado e multidimensional*, reúne as habilidades sociais, os comportamentos adaptativos e a própria realização escolar.

Segundo Del Prette e Del Prette (2001),

O termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações sociais (...) o conceito de competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo. (p.31).

As habilidades traduzem-se em comportamentos pró-sociais específicos de comunicação interpessoal, na assertividade e empatia, no autocontrolo, na forma como se lida com os problemas e na aceitação pelos pares.

Cabe à competência, enquanto dimensão de cariz avaliativo, julgar se estas habilidades são desempenhadas de modo eficaz, tendo em conta os diferentes contextos em que é demonstrada, incluindo o contexto escolar.

Considerada uma competência fulcral no contexto escolar, tem sido estudada em vários países, com recurso a uma gama de instrumentos (autorrelatos, inquéritos, entrevistas, observação naturalista ou *role-play*) e a um vasto leque de informantes (pais, professores e alunos), na tentativa de avaliar as competências sociais de crianças, primordialmente daquelas com dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais. A investigação no domínio, geralmente de natureza quantitativa e de tipo correlacional (que estabelece associações entre a competência social e os distúrbios de comportamento ou problemas de aprendizagem), procura reunir evidência sobre as habilidades sociais de crianças e adolescente, quer em contexto clínico, quer em contexto escolar. Avaliada a competência, podem ser estabelecidas programas de intervenção eficazes neste campo, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades pró-sociais. Tratando-se de uma competência sensível ao contexto, deve ser estudada com base em informações respeitantes às situações específicas em que as habilidades são demonstradas, visto que o desempenho revelado num contexto não pode ser generalizado a outros. Por conseguinte, como alertam alguns autores (e.g., McFall, 1982), as avaliações do desempenho social devem ser limitadas a uma tarefa específica.

A competência social, ao surgir como uma competência fundamental para o sucesso escolar e para um bom desempenho, necessita de ser diagnosticada, treinada, avaliada e corrigida, se necessário. Neste sentido, foi desenhado um estudo, cujos objetivos assentam, *grosso modo*, na intenção de avaliar a competência social de alunos do 7º e 9º anos, com recurso à escala de avaliação *Social Skills Questionnaire - SSQ* (Gresham & Elliott, 1990; Adaptação de Mota, Matos & Lemos, 2011) e estabelecer possíveis relações com a competência comunicativa oral. Algumas questões se levantam neste domínio: (1) *Estarão estas duas competências relacionadas?*; (2) *Serão diferentes nos alunos em início e fim de ciclo?* e (3) *Um aluno que revele uma competência comunicativa oral média/elevada apresentará também uma elevada competência social?*

Considerando a relação entre a competência comunicativa oral e a competência social, partilhamos as ideias de Teale e Sulzby (1992, citado por Viana, 2002), no âmbito das relações entre a linguagem e a leitura, que consideram que “ouvir, falar, ler e escrever [se desenvolvem] de forma concorrente e inter-relacionada, mais do que

duma forma sequencial” (pp. 32-33). Do mesmo modo, defendemos que estas duas competências se apoiam mutuamente, sendo de esperar que exista uma associação entre estas variáveis.

Além disso, tentou-se chegar a uma conclusão sobre uma possível relação com os resultados escolares, nomeadamente com as classificações obtidas na disciplina de Língua Portuguesa. Neste âmbito, surge a questão «Será que os alunos que apresentam melhores resultados escolares são aqueles que obtêm valores mais elevados ao nível da competência social?». A investigação levada a cabo em Educação demonstra que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam valores mais baixos na competência social, estando esta, no entanto, relacionada com o sucesso académico (Feitosa, 2007). Está bem documentado na literatura que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam valores mais baixos no que diz respeito à competência social e que, pelas suas características, tendem a ser menos cooperativos, a demonstrar menos empatia e a ser menos habilidosos na comunicação verbal e não-verbal (Kavale & Forness, 1996). Del Prette e Del Prette (1999; 2001) colocam a hipótese de que um aluno com baixa competência social obterá uma perceção negativa das suas habilidades, o que influenciaria o seu envolvimento nas tarefas e, conseqüentemente, o desempenho académico. A incerteza que prevalece neste domínio, associada à importância do desenvolvimento da criança no contexto educativo, apela à realização de estudos empíricos que procurem descrever e explicar a relação existente entre a competência social e o desempenho académico, com o objetivo de promover programas de treino e aperfeiçoamento das habilidades dos alunos que revelam mais défices.

A sala de aula é um espaço que, hoje em dia, obriga a uma intervenção pedagógica diferenciada no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. Se, inicialmente, o conhecimento era considerado um fator primordial a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem, deixou de o ser exclusivamente quando se passou a olhar para o aluno como um ser que possui competências sociais a desenvolver. Assumindo este ponto de vista, o processo de aprendizagem espelha não só objetivos académicos, como também comportamentais, afetivos e sociais, que passam a ser aperfeiçoados e avaliados como um construto a privilegiar na educação.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1. A competência comunicativa oral

A competência comunicativa refere-se à habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia, isto é, reporta-se à capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos no quotidiano, nomeadamente com quem desejamos falar, em que momento, sobre que assunto e onde. Esta competência também está relacionada com a capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, com base nos conhecimentos adquiridos, nas experiências vividas e nos comportamentos que também transmitem mensagens, ou seja, nas várias representações da realidade que construímos ao longo do nosso percurso de vida (Mantha & Sivaramakrishna, 2006).

A palavra comunicar provém do latim *comunicare* que significa “pôr em comum” e “entrar em relação com”. Por conseguinte, a comunicação permite que as pessoas se inter-relacionem, ao partilharem ideias, ao acrescentarem novas experiências ao seu repertório e ao modificarem a realidade em que estão inseridas. Esta competência torna-se, deste modo, um fator de desenvolvimento humano muito importante, na medida em que nos ajuda a compreender novos conceitos, princípios e habilidades que integram o processo comunicativo.

Na senda de Hymes (1972), a competência comunicativa implica saber usar a língua nas diversas situações de comunicação em que o falante se encontra. Não basta dominar a língua ao nível linguístico e gramatical; é necessário possuir habilidades que permitam interpretar e produzir enunciados, sabendo adequá-los ao contexto em que são pronunciados. Em suma, esta competência contextual e sociolinguística envolve a habilidade de ser capaz de associar o conhecimento da estrutura da língua a uma situação de comunicação específica. Tal como definida por Chomsky (1979, citado em Corson, 1988), a proficiência linguística integra três competências – linguística, comunicativa e analítica. Esta última competência implica que a língua, enquanto fator de comunicação entre as pessoas, careça do domínio e cumprimento de um conjunto de normas aceites pela comunidade dos falantes dessa mesma língua: os sons da língua (fonologia), formação e forma de palavras (morfologia), a organização das palavras na frase (sintaxe) e a identificação do significado (semântica). A competência analítica, de acordo com Bruner (1975, citado por Corson, 1988), é a capacidade de usar a linguagem para pensar. Trata-se de uma competência que depende do contacto com processos educativos a longo prazo, que integrem atividades interativas ricas e complexas para permitir o desenvolvimento da mesma.

É à luz do conceito de competência comunicativa que o objetivo primordial da disciplina de Língua Portuguesa se concretiza, em termos do desenvolvimento da produção de textos verbais orais, aliado ao uso de símbolos não-verbais e da compreensão e expressão

oral/escrita (Sousa, 2006). A comunicação é um processo em que cada experiência comunicativa resulta da acumulação de experiências. Uma comunicação eficaz exige que os interlocutores envolvidos partilhem uma clara compreensão da informação que é trocada. Como referem Mantha e Sivaramakrishna (2006):

A capacidade para comunicar de forma eficaz com outras pessoas é uma habilidade importante. Através da comunicação, as pessoas compreendem-se mutuamente, aprendem a gostar umas das outras e a influenciarem-se, construir confiança, aprender acerca de si próprias e o modo como as pessoas as veem. As pessoas que comunicam de forma eficaz sabem como interagir com os outros de modo flexível, competente e com responsabilidade, sem sacrificar as suas próprias necessidades e a sua integridade (p. 1).

De acordo com estes autores, a comunicação pode ser classificada nos seguintes tipos: (1) comunicação intrapessoal; (2) comunicação interpessoal; (3) comunicação em pequenos grupos; (4) comunicação em público; (5) comunicação em massa; 6) comunicação não-verbal. O primeiro tipo de comunicação – intrapessoal – ocorre quando as pessoas falam consigo próprias, compreendendo os seus pensamentos, experiências e perceções durante a comunicação. O segundo caso refere-se a uma comunicação dialógica, entre dois indivíduos ou indivíduo/grupo, o que significa que o indivíduo consegue lidar com diferentes pessoas e diferentes contextos. Gestos com as mãos, o contacto visual, o movimento corporal e as expressões faciais também fazem parte de uma comunicação interpessoal que varia de verbal a não-verbal, de acordo com o contexto. Por seu turno, a comunicação em grupo é um processo de interação que ocorre entre três ou mais membros com vista a alcançar um determinado objetivo. A comunicação em público implica que o locutor envie uma mensagem a uma audiência. Já a comunicação em massa refere-se ao envio de uma mensagem por parte de um pequeno grupo, com recurso a determinados meios de comunicação, a uma vasta audiência anónima (Mantha & Sivaramakrishna, 2006).

Relativamente à comunicação interpessoal, importa distinguir a comunicação verbal e não-verbal. A comunicação verbal é uma manifestação social concretizada em função das necessidades comunicativas dos falantes. Na comunicação não-verbal, as pessoas transmitem mensagens sem falar, recorrendo a expressões faciais, movimentos de braços e mãos, à postura corporal, entre outros gestos. Para além de permitir transmitir uma mensagem, a linguagem não-verbal poderá ainda constituir um complemento à comunicação verbal, contribuindo para projetar uma atitude do interlocutor (e.g., uma imagem de segurança, conhecimento, confiança ou mesmo de poder ou influência).

A competência comunicativa é, sem dúvida, condicionada pelo contexto em que ocorre e por outros fatores como a capacidade de adequação, isto é, ser capaz de alterar o comportamento de acordo com a situação de interação com que se depara. A empatia, considerada uma dimensão fundamental da competência interpessoal e comunicativa, que diz respeito à capacidade de demonstrar compreensão e partilhar reações em qualquer

situação, permite compreender melhor a mensagem veiculada, reduzindo comportamentos de irritação e fomentando até a sua eficácia (i.e., o nível em que os interlocutores atingem mutuamente objetivos partilhados) (Mantha & Sivaramakrishna, 2006). A necessidade de adequar a capacidade de produzir enunciados orais ou escritos à intenção subjacente ao ato de interação tem por base um princípio de cooperação, na medida em que cada participante reconhece, na interação, um propósito comum. Além do princípio de cooperação, o discurso é regido pelo princípio de cortesia, que integra quer a competência comunicativa, quer a competência social, visto que o comportamento linguístico requer mais ou menos formalidade e delicadeza, de acordo com o contexto situacional.

A linguagem é a “arma de combate” através da qual o interlocutor impõe o seu pensamento. É através da palavra que o Homem participa no “grande diálogo da comunicação verbal” (Rodrigues, 2002, p.36). A competência relacionada com o uso da linguagem diz respeito ao conhecimento adquirido e desenvolvido na experiência textual do sujeito, nos seus diferentes desempenhos, tanto ao nível da construção (falar e escrever) como da reconstrução (ouvir e ler).

Em todo o discurso, existe uma orientação social que reflete as relações interpessoais existentes ou desejadas entre aquele que fala ou escreve e aquele que ouve ou lê; relações que se manifestam através de comportamentos verbais, paraverbais, não-verbais e discursivo-textuais (gestos, postura, entoação e vocabulário).

A interação verbal, em sentido restrito, implica uma sequência de trocas verbais entre dois ou mais indivíduos, acerca de um ou vários assuntos que têm lugar num determinado contexto de interlocução. Neste sentido, as interlocuções constituem-se em ações verbais e os interlocutores em interactantes, cuja experiência verbal individual toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais dos outros. A expressão oral, enquanto capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua, implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais, supõe uma atividade cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação. As palavras dos outros introduzem a sua própria expressividade e o seu tom valorativo, que são assimilados, reestruturados e modificados. Entre os interlocutores existe uma relação de força que não é apenas fruto da situação social, mas também da própria atividade discursiva, sendo conveniente considerar o seu papel na preparação do contexto. Desta forma, o interlocutor é sempre ativo na comunicação, pois o locutor pressupõe um destinatário dotado de competências linguísticas ao nível do léxico e da sintaxe; pragmáticas; culturais; retóricas e lógicas. A enunciação é o resultado da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, porque a palavra é sempre dirigida a um interlocutor, variando conforme se trate de um indivíduo do mesmo grupo social ou não (Rodrigues, 2002). Para Bakhtine (1992), a palavra ocupa o papel de fenómeno ideológico, pois trata-se do veículo de comunicação da vida quotidiana,

intrinsecamente ligada aos processos de produção, sendo o fenómeno mais puro e sensível de relação social. Uma interação verbal constitui, deste modo, a realidade da língua e é formada por unidades dialogais ou monologais e seus constituintes, de maior ou menor dimensão: as unidades dialogais são compostas por sequências e estas por trocas verbais, que compreendem intervenções constituídas, por sua vez, por atos de discurso. Considera-se que os discursos orais ou escritos, quando não são diálogos em sentido restrito, são-no em sentido lato, isto é, são sempre dialógicos, consequência natural do carácter profundamente social do exercício da atividade da linguagem.

Ao ignorarmos a natureza social e dialógica de um enunciado, apagamos a ligação existente entre a linguagem e a vida. A interação verbal é de carácter dialógico, de forma que toda a enunciação é um diálogo, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto. Os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e alimentam a ideologia do quotidiano, que se expressa através dos nossos atos, gestos ou palavras.

Os elementos que integram a componente paraverbal e que dizem respeito ao modo de falar levantam alguma polémica na literatura no domínio. Alguns autores integram, até, a componente paraverbal na não-verbal (Fachada, 2001). A relevância desta dimensão 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 transparecer a individualidade do aluno, nomeadamente a articulação, pautada pela clareza e naturalidade; o volume da voz, adequado ao contexto comunicacional; a entoação, que transparece a (in)segurança do locutor; o ritmo, adequado à intencionalidade do discurso e à audiência (Sousa, 2006). 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.

No que diz respeito à comunicação não-verbal, fazem parte dela: (1) os gestos, que devem revelar-se espontâneos e naturais e que, na senda de Fachada (2001), ajudam a interpretar e a reforçar o sentido das comunicações, permitem definir os papéis e os desempenhos sociais; (2) o olhar, que contribui para captar a atenção dos ouvintes e demonstrar confiança e interesse; (3) 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. Trata-se de “apoios” ao discurso que conferem mais segurança a um locutor tímido, com menos competência ao nível da comunicação. Todavia, estes sinais não-verbais devem ser moderados, de outra forma poderão dificultar a compreensão da mensagem, em vez de cumprirem o seu propósito nuclear, o de clarificarem o discurso de comunicação. No processo de comunicação, aquilo que não se diz explicitamente no decurso de um ato precisa, todavia,

de ser tido em consideração, pois dele também fazem parte o tom de voz, o olhar, os gestos e a postura corporal (Tyler, 1978, citado por Sarangi, 1998a).

A situação social, a posição e a importância do destinatário repercutem-se na comunicação verbal e é no momento da interação que os diferentes estilos de comunicação transparecem, nomeadamente: (1) o estilo passivo que corresponde a um locutor que procura evitar o confronto, não fala nem pergunta muito e que é caracterizado, geralmente, por uma baixa autoestima e pela perda do autocontrolo; (2) o estilo agressivo que envolve manipulação por parte do comunicador para conseguir o que pretende, desrespeitando as opiniões alheias e revelando falta de empatia pelos outros; (3) o estilo passivo-agressivo revelado por aqueles que evitam o confronto direto, mas que manipulam para obter o que pretendem e, por último, (4) o estilo assertivo, que é o mais eficaz e saudável, visto que se reporta àqueles que se expressam naturalmente, fazendo uso de uma linguagem corporal assertiva e aberta, e que movidos por uma autoestima intacta são confiantes e que demonstram empatia pelos outros, respeitando as suas opiniões (Mantha & Sivaramakrishna, 2006).

A orientação social faz parte de qualquer discurso, uma vez que o locutor está direccionado para alguém (interlocutor) que é capaz de compreender e de dar uma resposta real ou virtual. Esta orientação manifesta-se nos aspetos exteriores e físicos da conduta social – os gestos, a postura do corpo, o tom de voz – que acompanham sempre a produção discursiva. À palavra não pode ser retirado o seu papel primordial na comunicação. No entanto, a interação não se circunscreve a esta, ao compreender um leque de aspetos paraverbais e não-verbais que influenciam a relação que é estabelecida com o interlocutor. Existe, de facto, uma relação dialética entre a comunicação verbal e não-verbal, comprovada por estudos realizados por Braga e Silva (2006) que demonstram que a expressão do pensamento se concretiza através das palavras, de sinais paralinguísticos (entoação e o ritmo do discurso) e de sinais do corpo. Deste modo, numa interação eficaz, o locutor deverá compreender a expressão ou pensamento do alocutário. Para tal, necessita desenvolver competências interpessoais que permitam lidar com os outros em contextos específicos.

A atividade discursivo-textual, oral ou escrita, não se situa apenas do lado do locutor, mas também do alocutário, que nunca é um recetor passivo. A palavra tem duas faces sociais que condicionam qualquer atividade discursivo-textual, constituindo o produto da interação do locutor e do ouvinte, sendo, por isso, uma espécie de elo. Não se pode pensar em interação verbal sem se pressupor a resposta do outro, que pode ser o próprio interlocutor, dotado de uma compreensão responsiva.

O discurso, em sentido lato, diz respeito a toda a enunciação que supõe um locutor ou ouvinte e à intenção de influenciar o outro. É compreendido como uma enunciação com retorno, ou seja, como um diálogo ou uma interação dialógica (em termos Bakhtinianos).

Deste modo, a enunciação é, implícita ou explicitamente, uma alocação que postula um locutário. Neste contexto, o locutor apropria-se do aparelho formal da língua e ao fazê-lo assinala a sua posição.

A utilização da língua efetua-se sob a forma de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, resultantes da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas humanas, pelo seu conteúdo temático, estilo verbal, pela seleção operada nos recursos da língua – lexicais, fraseológicos e gramaticais – e pela construção composicional. Bakhtine (1992) acrescenta que é da união destes três elementos (conteúdo, estilo e composição), marcados pela especificidade de um contexto de comunicação, que se constrói um enunciado (discurso/texto) como um todo. Um dos aspetos da enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, real ou imaginário, individual ou coletivo. Cada locutor é um interlocutor, estruturando o diálogo no qual os dois intervenientes são protagonistas. Grize (1996), por exemplo, considera a atividade discursivo-textual como, simultaneamente, um processo e um produto. Assim, a comunicação oral e escrita é entendida como interação verbal, na qual são claramente reconhecidos e descritos os papéis e funções dos que nela participam, bem como os fatores que a condicionam.

Em **síntese**, embora a competência comunicativa implique, na sua base, o conhecimento implícito e explícito do funcionamento da língua, não se reduz a essa experiência linguística adquirida. Ser competente ao nível da comunicação exige, fundamentalmente, um “saber fazer” prático que exige ao locutor o domínio de um conjunto de habilidades linguísticas, gramaticais e sociais, não só ao nível da oralidade e da escrita, como também da leitura, do saber ouvir os outros e dos princípios de cortesia e cooperação. Saber usar estas habilidades permite aos locutores interagirem, com recurso à linguagem verbal, paraverbal e não-verbal, de modo a alcançarem o sucesso na interação social, ou seja, compreenderem-se mutuamente no contexto situacional da comunicação.

1.1. A competência comunicativa oral nas orientações programáticas de Língua Portuguesa (LP)

O Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico (Direção-Geral de Educação Básica e Secundário [DGEBS], 1991), surgido no contexto da reforma educativa consignada no Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, estabelece um equilíbrio, no processo de ensino-aprendizagem, entre a comunicação oral (ouvir/falar), a leitura, a escrita e o funcionamento da língua. Neste âmbito, concebe a língua como instrumento de comunicação, assegurando que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola-a

da comunicação e limita o acesso ao conhecimento. Desta forma, enfatiza que os conteúdos concernentes aos domínios ouvir/falar, ler e escrever se aperfeiçoam com a prática da língua e remete para que, na aula de Língua Portuguesa, haja espaço para o diálogo, a cooperação e o confronto de opiniões, ao estabelecer como primeira finalidade “assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna” (DGEBS, 1991, p. 3).

Dos dezoito objetivos apresentados para o 3º ciclo, seis são dedicados especificamente à compreensão e expressão orais, destacando os dois primeiros, pelo facto de colocarem em evidência a expressão oral:

- (1) Exprimir-se oralmente, de forma desbloqueada e autónoma, em função de objetivos comunicativos diversificados.
- (2) Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação.

Por conseguinte, prevê que o domínio da comunicação oral se alargue progressivamente através das interações, ao expor, narrar, argumentar e explicitar saberes, acentuando-se que é a fala que permite a socialização da experiência individual. O professor tem, neste sentido, de consciencializar os alunos para agirem com recurso à fala, tendo em conta as diferentes situações de comunicação, criando momentos formais e informais da prática da oralidade, dado que é apenas através de um trabalho sistemático, explícito e intencional que a competência comunicativa é alcançada (Hymes, 1972) e que tem lugar o domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2001), com vista a que, no que diz respeito à expressão oral, os alunos sejam capazes de, no final do 3º ciclo, fazer exposições orais, com ou sem guião de orientação, expressando-se de forma autónoma e desbloqueada.

De acordo com as orientações emanadas na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (DGIDC, 2007a), o desenvolvimento da comunicação oral cabe a todos os professores e não só aos de Língua Portuguesa.

Na medida em que qualquer prática pedagógica assenta no oral, o corpo docente, em geral, deve contribuir para o desenvolvimento deste domínio. A Língua Portuguesa como língua materna constitui a base de formação das crianças, por estar relacionada com a criação e desenvolvimento do ser humano num determinado território geográfico. Por este motivo, a consciencialização para a sua importância e para o seu uso correto não é um papel que cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa. Apesar de existir uma aula específica, com um professor devidamente formado para o seu ensino, a aprendizagem e desenvolvimento da língua materna deve ocorrer transversalmente ao currículo, tanto ao

nível da oralidade como da escrita. Tal como defendido na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (DGIDC, 2007a):

Importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino-aprendizagem. (p.2).

No sentido de contribuir para o desenvolvimento de atividades que promovam a comunicação oral em diferentes situações na sala de aula, os programas de Língua Portuguesa apresentam diversas técnicas, nomeadamente o diálogo, a troca de impressões, o debate, a mesa-redonda, o *feedback*, a entrevista, a exposição e o jogo dramático (DGEBS, 1991; DGIDC, 2001)

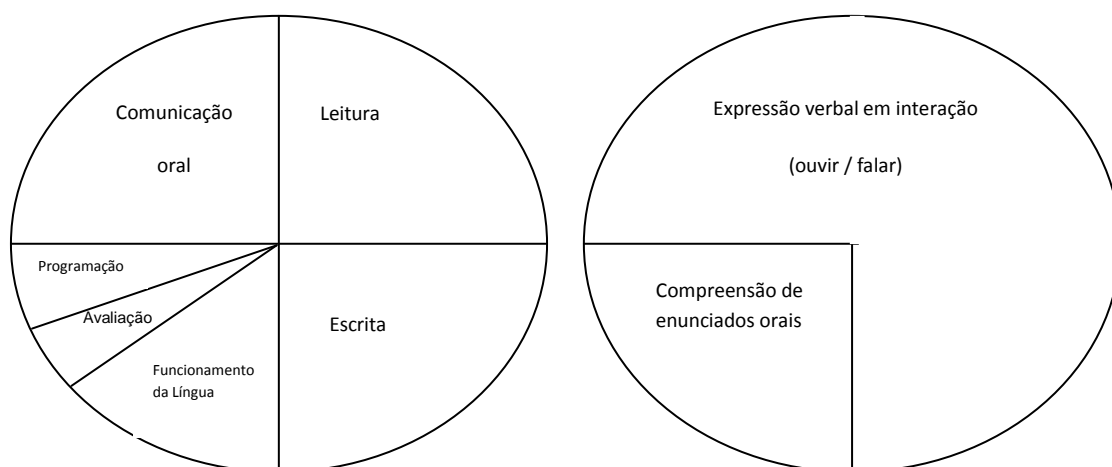


Figura 1. Gestão global do tempo (Fonte: DGEBS, 1991) **Figura 2.** Comunicação oral (Fonte: DGEBS, 1991)

Quanto à **gestão global do tempo** no 3º ciclo (Figura 1), e tendo em vista o aperfeiçoamento da competência comunicativa, através da concretização, das atividades sugeridas (entre outras), o Programa de Língua Portuguesa (DGEBS, 1991, p.83) dedica uma fatia de 25 % do tempo letivo à comunicação oral e a mesma proporção de tempo à leitura e escrita. Os restantes 25% distribuem-se pelo funcionamento da língua (conhecimento explícito da língua), programação e avaliação. No caso específico da **comunicação oral** (Figura 2), 75% é dedicado à expressão verbal em interação, enquanto os restantes 25% dizem respeito à compreensão de enunciados orais (DGEBS, 1991, p.83).

Na verdade, o desenvolvimento de uma expressão oral correta e adequada exige que os professores cumpram o que o programa veicula e que promovam espaços letivos dedicados a atividades de dicção, recitação, exposição, dramatização e argumentação e que se reconheça o papel relevante da aula de Língua Portuguesa, na formação de leitores fluentes, competentes e críticos. Este objetivo é apenas alcançado através do diagnóstico,

treino, exercício e domínio de vários saberes, do ensino de técnicas de oralidade, leitura e escrita, visando objetivos distintos e da mobilização dos conhecimentos, experiências, atitudes, criatividade e valores que individualizam os alunos.

Os Novos Programas de Português do Ensino Básico (NPPEB) (DGIDC, 2009a), a implementar no ano letivo 2011/2012, homologados pelo Ministério da Educação em março de 2009, tiveram como base de sustentação os Programas de 1991 e surgiram com a Portaria nº 476/2007, de 18 de abril.

Torna-se importante salientar que entre os programas de 1991 e 2009 surgiram diversos trabalhos e documentos de natureza normativa, que serviram de base e de contextualização para estes novos programas de português, nomeadamente publicações (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997; DGIDC, 2001, 2009a); o Plano Nacional de Leitura (DGIDC, 2007b), a Conferência Internacional de Ensino de Português (DGIDC, 2007b) e o Dicionário Terminológico (DGIDC, 2008).

Embora o domínio ouvir/falar surja a par do ler e do escrever, nos programas de 1991, a oralidade torna-se uma competência autónoma em 2001, com o Currículo Nacional do Ensino Básico (DGIDC, 2001), subdividindo-se em compreensão oral e expressão oral, juntamente com a leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua, o que se reflete também no Programa de 2009 (DGIDC, 2009a). Este último refere-se ao termo competência como um conjunto de conhecimentos e capacidades e realça as competências linguístico-comunicativas como aquelas que permitem, através do recurso a instrumentos linguísticos, o relacionamento com os outros.

A atividade linguística oral é avaliada com base em duas dimensões: a compreensão oral e a expressão oral. A compreensão oral consiste na capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português e envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso ao conhecimento organizado na memória.

Por sua vez, a expressão oral compreende:

(...) a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação. (p.16).

Os Programas de Português (DGIDC, 2009a), em comparação com os anteriores (DGEBS, 1991), colocam ainda mais ênfase na competência comunicativa oral, discriminando um vasto leque de descritores de desempenho, considerados essenciais neste ciclo de aprendizagem, nomeadamente: (a) planificar o uso da palavra em função da situação, das intenções de comunicação específicas e das características da audiência visada; (b) utilizar informação pertinente; (c) organizar o discurso, assegurando a progressão de ideias e a sua hierarquização; (d) produzir textos orais de diferentes tipos; (e) usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não-verbais com um

grau de complexidade adequado às situações de comunicação; (f) diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso, com recurso ao português-padrão. Alguns destes descritores constam de grelhas de avaliação da oralidade do ensino secundário construídas por professores, particularmente parâmetros relacionados com o domínio da temática em análise, uso do vocabulário adequado, a articulação do discurso, coerência e estrutura da frase, dicção, entoação e hesitações. No entanto, analisados alguns exemplares, parece ser necessário organizar os parâmetros de forma a tornar a avaliação abrangente e eficaz.

No período desenvolvimental correspondente à frequência do 3º ciclo de Ensino Básico, a exposição oral é considerada a atividade ideal para conhecer e avaliar as habilidades comunicativas dos alunos, de forma sistemática (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997) Neste sentido, a DGIDC (2009a) defende que, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, como em todas as outras, deve ser aberto um espaço frequente para os alunos exporem as suas ideias, desenvolverem os seus pontos de vista, argumentarem e contraporem as suas opiniões, analisando e avaliando as intervenções dos outros. A promoção da observação e da análise do uso da língua, em sala de aula, facilitará a tomada de consciência por parte dos alunos de que a fala se constrói com o outro, no âmbito de práticas dialógicas, aprofundando a capacidade de fazer escolhas adequadas às intenções comunicativas e aos interlocutores. Desta forma, os alunos poderão ter sucesso no que diz respeito aos resultados esperados no fim do ciclo, relativamente: (1) a tomar a palavra em contextos formais, selecionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reações dos interlocutores na construção do sentido; (2) a interagir com confiança sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica; (3) a produzir discursos orais corretos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva. Estes resultados baseiam-se nas competências específicas que se encontram enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) (DGIDC, 2001), de acordo com o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que afirma ser necessário “garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua” (p.32). O CNEB (DGIDC, 2001), corroborado por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), considera ainda indispensável que os alunos alarguem a expressão oral, dominando progressivamente a compreensão dos géneros formais e públicos do oral, essenciais para a entrada na vida profissional e para o prosseguimento dos estudos. Além disso, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) acrescentam que, para atingirem o objetivo de desempenho “fluência e adequação da expressão oral em contextos formais” (p.72), os alunos devem ser capazes de, no final de ciclo, conversar confiante e adequadamente em situações sociais que exigem formalidade; adequar o discurso ao seu objetivo comunicativo e auditório; utilizar o

Português Padrão nas situações de interação social que o exigem e, nomeadamente, selecionar a complexidade gramatical e o vocabulário requeridos nos géneros do oral essencial para prosseguirem estudos e para se tornarem cidadãos ativos.

Para atingirem este nível de desempenho, os Programas Língua Portuguesa (DGIDC, 2009a) apresentam um vasto leque de descritores de desempenho, isto é, o que se espera que o aluno seja capaz de fazer no domínio da competência específica da expressão oral, dos quais se destacam:

- Planificar o uso da palavra em função da análise da situação, das intenções de comunicação específicas e das características da audiência visada;
- Organizar o discurso, assegurando a produção de ideias e a sua hierarquização;
- Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades da comunicação;
- Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não-verbais com um grau de complexidade adaptado às situações de comunicação;
- Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso;
- Assumir diferentes papéis em situações de comunicação, adequando as estratégias discursivas às funções e aos objetivos visados.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) acentuam a necessidade da escola dar aos alunos a oportunidade de participarem em debates com papéis diversificados; realizarem sínteses orais de debates e de textos expositivos e de colocarem em prática exercícios que lhes permitam variar a sua formatação linguística e desenvolver as estruturas linguísticas da argumentação, as formas linguísticas de expressão de anuência e oposição.

Considerando os documentos normativos e textos programáticos, é cada vez mais notória a preocupação, por parte do Ministério da Educação, em colocar em evidência as competências específicas da compreensão e expressão oral. Note-se, porém, que o novo programa de Português (DGIDC, 2009) não faz qualquer referência a estratégias e métodos de avaliação, que poderiam auxiliar os professores. Todavia, tal facto foi justificado pela premência dos programas integrarem uma escala de critérios de avaliação contínua da oralidade, em detrimento da definição de critérios de avaliação neste domínio (DGIDC, 2007a), o que, no nosso ponto de vista, dificulta a tarefa aos professores, uma vez que seria mais prático e objetivo se existissem não só critérios bem definidos, como instrumentos de avaliação válidos e eficazes.

De facto, apesar da maior importância atribuída à competência comunicativa oral nos programas mais recentes de Português do 3º ciclo do Ensino Básico, estes não estipulam uma percentagem específica de tempo letivo para a avaliação dos vários domínios abordados (compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua). Esta omissão poderá levar a que os professores privilegiem uns

domínios sobre os outros e, desse modo, não dediquem tanta atenção ao desenvolvimento e avaliação da competência comunicativa oral. Assim sendo, quando se “desce” das políticas educativas ao contexto escolar, parece surgir-nos um paradoxo, na medida em que a oralidade não possui o mesmo tratamento que é dado às competências da leitura e da escrita. A expressão oral não é alvo de planificação e ensino sistemáticos, nem de observação ou avaliação formativa, o que contraria os princípios estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) DN nº 1 /2005, de 5 de janeiro, retificado pela nº 3/2005, de 10 de fevereiro. A deficiente implementação de estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa oral poderá estar associada à falta de instrumentos de avaliação e material de apoio relacionados com a área (Amor, 1997). Este conjunto de fatores parece estar na base de uma postura passiva face ao desenvolvimento da comunicação oral, com consequências ao nível das capacidades dos alunos para se expressarem oralmente (tais como falta de fluidez, assim como incorreção ou pobreza lexical) e das próprias competências relacionais e sociais. Este “desprestígio pedagógico da comunicação” (Sousa, 2006, p. 22), causado pela falta de preconização desta competência, acaba por conduzir a não saber usar a língua e a não saber socializar. Neste sentido, o autor salienta que:

“Uma deficiente expressão oral, quer seja motivada pela incoerência, inadequação ou pouca clareza, pode limitar as aptidões pessoais enquanto falantes. Consequentemente, em termos de socialização, a incapacidade de interação – trocar informação, escutar, falar, questionar, responder – pode implicar uma indesejável desintegração social.” (p.22)

Em **síntese**, não obstante os programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico (1991) defenderem o estabelecimento de um equilíbrio entre a comunicação oral (ouvir/falar), a leitura e a escrita, reiterado por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), pelo CNEB (2001) e pelos NPPEB (2009), no qual a oralidade já surge como competência autónoma (expressão e compreensão oral) e onde são elencadas várias sugestões de atividades para a sua prática, parece persistir um paradoxo no que diz respeito à concretização desta orientação nas salas de aula. Os professores tendem a não atribuir o mesmo peso às competências, privilegiando a leitura, escrita e conhecimento explícito da língua, em detrimento da competência comunicativa oral. Este procedimento é justificado pelo condicionamento do cumprimento do programa curricular, acrescido da ausência de materiais pedagógico-didáticos que tornem o exercício e o aperfeiçoamento desta competência numa prática sistemática e que promovam a prossecução de uma metodologia de avaliação formativa contínua eficaz.

1.2. A competência comunicativa oral na sala de aula

A sala de aula constitui-se, pelas suas características, como um contexto social condicionado por diferentes fatores. A linguagem, veículo de socialização, serve uma função interpessoal generalizada, uma vez que é aplicada em todas as formas específicas de expressão pessoal e interação social, tornando-se num pré-requisito para uma atuação eficaz em sociedade. Assim, a sala de aula constitui-se um espaço comunicativo caracterizado por relações explícitas ou implícitas entre participantes e tornadas visíveis através das estratégias linguísticas e paralinguísticas utilizadas pelos atores. O processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve neste contexto estabelece-se sob a forma de interação social dependente da comunicação (Castro, 1989).

Bellack (citado por Pedro, 1992) salienta que, em contexto escolar, as atividades verbais são recíprocas, abrangendo professores e alunos. A comunicação em sala de aula é análoga a uma representação, cujas regras devem ser previamente conhecidas pelos participantes. Concomitantemente, trata-se de um espaço comunicativo caracterizado pelas relações explícitas e/ou implícitas entre os interlocutores, tornadas visíveis através das estratégias linguísticas e paralinguísticas utilizadas pelos atores. Neste contexto, a comunicação baseia-se em dois movimentos pedagógicos iniciadores (estruturação e solicitação) e dois reflexivos (resposta e reação). Enquanto a estruturação diz respeito à organização do contexto para a interação; a solicitação provoca uma resposta verbal ou física. Esta resposta implica um relacionamento recíproco com o movimento de solicitação (perguntas, ordens, pedidos) e a reação modifica ou avalia o que foi dito.

Apesar da defesa corrente em torno da abertura da sala de aula a uma interação comunicacional dinâmica entre professor-alunos, estudos revelam que o professor acaba por falar mais do que os alunos, utilizando enunciados mais longos (Pedro, 1992; Castro, 1991; Sousa, 2006). O professor é, classicamente, o principal solicitador e estruturador na sala de aula, limitando, por vezes a o desenvolvimento da competência de comunicação por parte do aluno. Castro (1989) refere que o processo de comunicação pedagógica não deve transparecer uma estrutura linear e inflexível. No entanto, o que parece prevalecer nas nossas escolas é uma comunicação assente numa “unidade nuclear” (Castro, 1989, p.16), numa troca, que compreende um movimento de abertura (geralmente da responsabilidade do professor, que induz os seus alunos a um determinado tipo de resposta, verbal ou não verbal) e um “movimento de fechamento” (p.16) (que também, normalmente, cabe ao professor que acaba por informar o aluno sobre a adequação do seu comportamento, isto é, dando-lhe o *feedback* da sua intervenção). O professor torna-se no locutor por excelência, enquanto os alunos tendem a ser meros alocutários. Ao nível da estrutura da troca verbal tripartida, baseada nos movimentos de abertura, resposta e fechamento, a intervenção do aluno reporta-se praticamente ao segundo, na medida em que, em contexto pedagógico, o

discurso dos alunos é condicionado pelos atos de fala proferidos pelo professor. Pelo contrário, os alunos esperam que a aula se torne num espaço que privilegie a interação, no qual eles desejam ser recetores, mas também emissores, participando ativamente na interação, independentemente da qualidade da participação, isto é, os alunos sentem-se capazes e detêm a autonomia necessária para distinguirem aspetos positivos e negativos resultantes da troca de conhecimentos. No processo de transmissão, a comunicação pelo aluno deve ser admitida; este não deve limitar-se a responder. A linguagem é uma estrutura complexa e essa complexidade evolui juntamente com a complexidade das relações sociais (Castro, 1989).

A interação verbal resulta de uma aprendizagem. Tal como se aprende a ler e a escrever, também se aprende a estruturar enunciados, socialmente reconhecidos e instituídos. Cada locutor pensa, de forma consciente, naquele que procura persuadir, a quem dirige o seu discurso e constitui a sua audiência. O “eu” desdobra-se num “tu”, que desempenha um papel fundamental. A presença discursiva do outro é fundamental na teoria do discurso de Bakhtine (1992), visto que também tem direito à palavra, enquanto alocutário e locutor. Por conseguinte, o estudo de qualquer ato de fala é adequadamente compreendido quando observado no âmbito social. A filosofia Bakhtiniana (Bakhtine, 1992) valoriza o processo de interação que ocorre em determinadas condições, formas e tipos de comunicação verbal. Aqui a palavra e a língua assumem o protagonismo, pois funcionam como ponte entre um locutor que lança a palavra e um interlocutor que a recebe e compreende. Num dado contexto de comunicação, como o de sala de aula, locutor e alocutário são ativos, com as suas especificidades e, apesar destas diferenças, não podem deixar de cooperar “pois comunicar é uma atividade que lhes é comum” (Grize, 1996, p. 77). Grize enfatiza a relevância do contexto na situação do discurso e a sua complexidade tanto na dimensão concreta, na qual situa as realizações orais, como na dimensão teórica, na qual situa as realizações escritas. A dimensão concreta verifica-se quando a atividade discursiva se situa num certo momento e contexto, visando um determinado objetivo, enquanto a dimensão teórica tem lugar num determinado quadro sócio-histórico que condiciona o género de discurso e texto em construção. O discurso é condicionado e transformado pelo contexto; logo, se os interlocutores são parte integrante de uma interação verbal realizada em presença ou ausência, é evidente que a finalidade daquele que fala/escreve e ouve/lê também faz parte do contexto.

O estudo e promoção da competência comunicativa em sala de aula implicam a produção de um discurso num determinado contexto, nunca se podendo desligar deste. Assim, a avaliação do discurso – através de instrumentos, como grelhas de observação ou registos do conteúdo do discurso – deverá contemplar um conjunto de fatores pessoais, funcionais, curriculares, bem como aquisições prévias, assim como características do contexto (espaço e tempo da interação). Neste contexto, deverá, então focar-se nas componentes da

comunicação/interação, analisando aspetos verbais, paraverbais e não-verbais. Esta avaliação deve ser realizada em momentos formais, previamente agendados, nos quais os alunos poderão desenvolver a sua competência com base na concretização de inúmeras atividades, inclusive elencadas nos programas curriculares. Com o objetivo de verem a sua participação na aula concretizada de modo eficaz, os alunos poderão proceder a relatos de acontecimentos vividos, visionados ou inventados, a jogos de faz de conta (Sim-Sim, 1995), a exposições orais, argumentações, debates, diálogos e dramatizações (Sousa, 2006). Para tornar estas atividades ainda mais vantajosas para a prática e aperfeiçoamento da competência comunicativa oral, deverão ser previamente preparadas mediante o estabelecimento de um plano-guia. O professor poderá ainda filmá-las, o que permitirá que os alunos se autoavaliem e procurem corrigir os aspetos em que revelam mais lacunas (Sousa, 2006).

A avaliação rigorosa das competências comunicativas revela-se uma ferramenta essencial para o estabelecimento de um plano de ação direcionado para o aluno e para o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa oral. Contudo, a melhoria apenas se alcança através da prática sistemática da interação verbal e do trabalho levado a cabo com os alunos, em busca do desenvolvimento da sua competência comunicativa oral, ou seja, da fluidez discursiva, da expressividade, correção linguística e postura ativa. A literatura no domínio, mostra que as interações comunicativas em sala de aula não se coadunam com os textos programáticos (Sousa, 2006), o que leva a que seja necessário repensar e atualizar as estratégias de interação verbal, de modo a assegurar uma participação quantitativa e qualitativamente significativa dos alunos no processo de aprendizagem, de modo a possibilitar-lhes uma transformação em sujeitos do discurso. Para isso, têm de ser criadas as condições para a apropriação de mecanismos linguísticos disponíveis, o que implica definir, na sala de aula, situações de comunicação que envolvam os vários processos comunicativos – ler, escrever, falar, ouvir (Castro, 1991) e compreender. A linguagem oral, como conteúdo escolar, exige planificação da ação pedagógica com o objetivo de garantir, na sala de aula, atividades frequentes de fala. O desenvolvimento da competência comunicativa deverá ainda contemplar o aperfeiçoamento da proficiência linguística – nas suas três componentes: linguística, comunicativa e analítica, visto ser o domínio do desenvolvimento da linguagem, no qual surgem mais diferenças (Chomsky, 1979, citado em Corson, 1988).

Sarangi (1998b) defende que não basta ao professor acreditar que, em contexto escolar, é suficiente para o aluno “saber falar” é preciso criar condições para que os alunos possam participar em atividades diversificadas que envolvam a oralidade de forma contextualizada e que contribuam significativamente para o desenvolvimento da sua competência comunicativa enquanto alunos e cidadãos. Assim, a oralidade deverá ser trabalhada em concomitância com a escrita, com o objetivo do aluno ver a sua competência comunicativa

ampliada e saber exhibir os comportamentos adequados aos contextos sociais em que interage.

Do ponto de vista do construtivismo (Vygotsky, 1986), a linguagem é socialmente construída e desenvolvida na relação interpessoal, desta forma a escola deve promover atividades que conduzam a uma expressão fluente, caracterizada por um vocabulário preciso e diversificado, adotando uma pedagogia que proporcione ao aluno o desenvolvimento de competências de ordem linguística, cognitiva e social, tendo em conta que, hoje em dia, a noção de sucesso académico se desenvolveu no sentido de englobar não só a competência académica, mas também a social. Um comportamento social positivo e responsável e a competência interpessoal são componentes centrais de adaptação durante e depois da frequência escolar.

Em **síntese**, a investigação realizada em contexto de sala de aula revela que o discurso do professor domina o tempo letivo, limitando o tempo dedicado à voz do aluno. Para dar cumprimento às orientações preconizadas pelos documentos normativos, que defendem a promoção da prática sistemática e aperfeiçoamento da competência comunicativa oral na aula, será necessário adotar um modelo pedagógico-didático de avaliação e desenvolvimento de estratégias inovadoras de desenvolvimento desta competência em sala de aula. Neste contexto, surgem sugestões de instrumentos práticos e procedimentos de avaliação que atentem às especificidades da comunicação, nos seus vários componentes, assim como à idiossincrasia do contexto de comunicação.

1.3. Instrumentos de avaliação da competência comunicativa oral

A revisão da literatura em Portugal mostra a escassez de estudos de construção e validação de instrumentos de apoio pedagógico-didático na área da competência comunicativa oral (Amor, 1997). Ao nível europeu, destacam-se os trabalhos desenvolvidos em França e Espanha no sentido de produção de materiais dirigidos à prática sistemática de atividades de avaliação e promoção da compreensão e expressão oral nas escolas (Reyzábal, 1988; Roulet, 1991; Lomas, 2002).

Em Portugal, a maioria dos estudos existentes incide, primordialmente, sobre a presença ou ausência, nos manuais, de atividades que desenvolvam a expressão oral, nomeadamente o estudo de Aldeia (2005), ou sobre estratégias de treino do oral, como a entrevista e debate (Silva, 2008) e não sobre a avaliação das competências de comunicação oral evidenciadas em sala de aula. Recentemente, têm surgido investigadores que demonstram preocupação com o desenvolvimento de instrumentos que permitam apoiar o ensino sistemático da comunicação oral (Sousa, 2006), com base em estudos que incidem

sobre o contexto escolar e a interação verbal (Castro, 1991), elementos-chave da comunicação.

Leite e Fernandes (2003) defendem o estabelecimento de momentos de avaliação da competência comunicativa oral na sala de aula, sendo, para os autores a perspectiva de avaliação adequada à regulação do processo de aprendizagem do aluno, ao reforço dos êxitos e remediação das dificuldades evidenciadas

No que concerne aos instrumentos de avaliação, Sousa (2006) define as grelhas de observação e avaliação como estratégias realistas de tratamento pedagógico-didático da expressão oral, pois a sua criação baseia-se em fundamentos teóricos consistentes, complementados pela sua funcionalidade e adequação prática ao contexto. Estas grelhas podem ser escalas de avaliação descritivas que permitem reunir informação sobre diferentes parâmetros da oralidade, de acordo com o género de discurso proferido, seja ele uma explicação, exposição, debate ou argumentação. Os parâmetros analisados por esta escala encontram-se divididos na *componente verbal* (tema e conteúdo), *paraverbal*, que se reporta às competências que auxiliam na comunicação (articulação, que deve ser nítida e límpida; o volume, adequado à situação comunicativa; a entoação, enfatizando o que é relevante, e o ritmo, contrastante) e *não-verbal*, que integra os fatores que melhoram a compreensão da mensagem verbal e da própria expressão oral (os gestos, que devem acompanhar a expressão; o olhar, abrangente, e a postura corporal, ativa). A escala avalia ainda o discurso, na sua globalidade e naturalidade, assim como os ouvintes, ou seja, a adequação da produção aos elementos situacionais, com base nos parâmetros (muito “++”, bastante “+”, pouco “-“, nada “- -“).

A avaliação da comunicação oral, com base numa grelha de observação e em registos, quer pelo professor, quer pelos alunos, exige que este instrumento seja operacional, fiável, capaz de traduzir com rigor o nível de desempenho dos alunos e que sustente a sua evolução.

Uma avaliação quantitativa é deveras importante, mas não consegue, de facto, espelhar na íntegra a qualidade de todos os dados recolhidos acerca de uma produção oral. Apenas a avaliação de cariz qualitativo, empreendida sistemática e rigorosamente conseguirá reunir evidências sobre as componentes verbal, paraverbal e não-verbal da comunicação, de modo produzir uma avaliação completa e válida da expressão oral do aluno, que permita corrigir e promover aspetos específicos desta competência.

Em **síntese**, a natureza subjetiva da expressão oral dificulta a consecução da sua avaliação, conduzindo a que apenas alguns professores se preocupem com este domínio, criando materiais pedagógicos que os auxiliem na sua prática diária em contexto de sala de aula, talvez por exigir um exercício planeado, estruturado e frequente da atividade de comunicação oral.

O recurso a grelhas ou registos de observação e avaliação da oralidade são, sem dúvida, uma mais-valia para os professores, visto que parece ser o único instrumento de (auto/hetero) avaliação formativa contínua que traduz com objetividade o desempenho dos alunos. Esta monitorização ocorre desde o momento do diagnóstico da sua competência ao nível da expressão oral, passando pelo registo sistemático do seu desempenho no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, corrigindo competências nas quais os alunos revelem menos destreza e preocupando-se, em última instância, com a quantificação da competência comunicativa oral do aluno, não deixando, contudo, de proceder a este tipo de avaliação quantitativa.

A avaliação das componentes da comunicação – verbais, paraverbais e não-verbais – tem como finalidade a deteção de aspetos específicos dos comportamentos sociolinguísticos do aluno, de modo a corrigi-los, aperfeiçoá-los e ajudá-lo a adaptar melhor estes comportamentos aos diferentes contextos situacionais.

No entanto, em sala de aula não se deve procurar apenas observar e registar a competência comunicativa oral. Torna-se importante também avaliar a competência social, na medida em que nos pode dar indicações sobre o comportamento dos alunos na interação com os outros.

2. A competência social: aspetos conceptuais e metodológicos

A competência social, que tem sido objeto de investigação sistemática na Psicologia Educacional e Clínica em Educação, assume relevância particular no domínio escolar. A *competência social* (“social competence”) e a *habilidade social* (“social skill”) são conceitos, por vezes, utilizados como sinónimos, embora não sejam equivalentes. Desta forma, considera-se relevante a sua distinção, particularmente quando se trata de um contexto de avaliação, devido às suas implicações na seleção, especificação e complementaridade dos indicadores obtidos com diferentes instrumentos e estratégias de avaliação. A discriminação entre estes conceitos foi-se tornando mais clara à medida que a investigação avançou ao longo das décadas de 70, 80 e 90. Com a viragem do século, foram acrescentados contributos relevantes ao nível nacional (Meneses, 2000; Lemos & Meneses, 2002; Mota, 2008; Mota, Matos & Lemos, 2011) e internacional (Del Prette & Del Prette, 2002; Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010a, b; Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011).

As habilidades sociais podem ser conceptualizadas como construto comportamental no sentido em que abarcam diferentes categorias de comportamentos sociais, por conseguinte, torna-se importante distinguir entre construtos comportamentais e abordagens mais orientadas para as habilidades sociais.

Os construtos comportamentais (e.g., habilidades sociais) estão ligados a comportamentos observáveis que têm claros referentes comportamentais em situações específicas.

Relativamente às habilidades sociais, McFall (1982) identificou as seguintes perspetivas: o modelo de traços e o modelo molecular. O *modelo de traços* (“trait model”) remete para a personalidade, mas com pouco suporte empírico. Já o *modelo molecular* (“molecular model”) concebe as habilidades sociais como comportamentos discretos exibidos em situações específicas, mas não faz referência à personalidade. Ao propor-se como alternativa ao modelo de traços, o modelo molecular providencia respostas operacionalmente definidas em situações específicas. Apesar desta alternativa, Gresham (1986) considera que há um conjunto de aspetos por solucionar relativamente às habilidades sociais, nomeadamente no que concerne à: (a) seleção adequada das unidades de comportamento; (b) classificação das situações sociais; (c) classificação e avaliação de *resultados* (i.e., “outcomes”).

Face a esta situação, Gresham (1986) defende que é necessário criar modelos alternativos que operem no espaço entre o modelo de traços e o modelo molecular, uma vez que as habilidades sociais requerem um maior refinamento ao nível do conceito. É neste contexto de indefinição que o autor supracitado procede à distinção entre competência social e habilidades sociais, com o objetivo de derivar uma conceptualização geral de défices em habilidades sociais, tendo em vista a intervenção com recurso a programas de treino e aperfeiçoamento.

2.1. Competência social *versus* habilidade social

Não obstante alguma a confusão na aplicação dos conceitos, a competência social e as habilidades sociais não são construtos idênticos. Retomando a posição de McFall (1982), e no sentido de distinguir os conceitos, Gresham (1986) afirma o seguinte:

A habilidade social refere-se a comportamentos específicos que um indivíduo exibe para executar de modo competente uma tarefa. Em contraste, a competência social representa um termo avaliativo baseado num julgamento (tendo em conta determinados critérios) de que o indivíduo executou uma dada tarefa adequadamente. (pp. 145-146).

Assim sendo, as *habilidades sociais* dizem respeito a comportamentos que um indivíduo exibe, em situações específicas, com o objetivo de desempenhar uma tarefa de forma competente, o que conduz, posteriormente, à emissão de um julgamento sobre a competência social. As habilidades sociais, que também compreendem as *habilidades comunicacionais* e a relações interpessoais, são comportamentos pró-sociais que levam os outros a verificar se um *desempenho comportamental* (“behavioral performance”) foi concretizado ou não de modo competente.

A *competência social* representa, deste modo, um julgamento que incide sobre o modo como um indivíduo desempenhou uma tarefa, considerando-a socialmente adequada ou não. Este julgamento pode basear-se em outros significativos (i.e. pais, professores), comparações para explicitar critérios (e.g. o número de tarefas sociais corretamente realizadas em relação a um dado critério) ou comparações com amostras normativas. Note-se que o termo *competência* não implica uma realização de caráter excecional; serve, sim, para indicar que a execução foi considerada socialmente adequada, tomando por base um contexto específico de interação social.

Dado que os outros (significativos) desempenham um papel central na avaliação da competência social, Gresham (1986) defende que “a competência social pode ser reformulada em termos de *validade social*: a determinação da importância clínica, aplicada e/ou social da exibição de determinados comportamentos sociais em situações específicas”(p. 146).

Conclui-se, desta forma, que, em termos de *validade social*, o comportamento pode ser considerado socialmente adequado se for capaz de predizer resultados sociais *importantes* para as pessoas. Daí que a relação entre *competência social* e *validade social* seja um dos temas de investigação de eleição da equipa liderada por Gresham, muito embora não seja este o foco do nosso estudo.

É na sequência desta problematização dos conceitos que Gresham (1986) apresenta as duas componentes da competência social que enfatizam aspetos distintos do comportamento social que um indivíduo adota para executar uma tarefa de forma competente e eficaz: (1) o *comportamento adaptativo*, que inclui, no caso das crianças e

adolescentes, habilidades de funcionamento independente, desenvolvimento físico, desenvolvimento da linguagem e competências acadêmicas (“academic competencies”); (2) as *habilidades sociais* que incluem (a) *comportamentos interpessoais* (e.g., aceitação da autoridade, habilidades de conversação, comportamentos cooperativos e situações de *role-play*); (b) *comportamentos ligados ao self* (e.g., expressão de sentimentos, comportamento ético, atitude positiva face ao self) e (c) *comportamentos ligados à tarefa* (e.g., comportamento de atendimento, completamento de tarefas, seguir orientações/instruções, trabalho independente).

Para além da perspetiva anteriormente apresentada, é possível identificar outras propostas teóricas sobre a competência social. Acentuando a diversidade de posições face à competência social, Gresham (1986) faz referência à conceptualização de Greenspan (1981), na qual a competência social é considerada em função de resultados, conteúdos e processos. A ênfase numa ou noutra vertente da competência social levaria às diferentes abordagens: (1) abordagem orientada para os *resultados* (“*outcome-oriented approach*”), focalizada exclusivamente nos resultados de determinados comportamentos sociais em situações específicas; (2) abordagem orientada para o *conteúdo*, designada por abordagem centrada no conteúdo (“*content-oriented approach*”), focalizada em comportamentos específicos que estão associados a resultados bem sucedidos. Esta definição vai de encontro à abordagem de habilidade social e competência social de McFall (1982) e à definição de *validade social* da habilidade social de Gresham (1983). Finalmente, surge uma terceira abordagem orientada para as habilidades (“*skills-oriented approach*”), que se centra nos processos interpessoais.

No caso desta última abordagem, Gresham (1986) mostra algumas reservas, dada a ênfase colocada “*em acontecimentos privados e processos psicológicos subjacentes, mais do que no comportamento observável*”(p.148). De qualquer modo, em nosso entender, assumir as habilidades sociais como construto comportamental é extremamente útil sobretudo se tomarmos como referência o seu potencial de aplicação ao nível da sala de aula.

O conceito de habilidade social: evolução histórica. Fazendo um ponto da situação sobre esta matéria, em meados da década de oitenta, Gresham (1986) identificou três definições gerais de habilidades sociais. A primeira tem por base a *aceitação pelos pares ou popularidade* (“*peer-acceptance definition*”), na qual os investigadores usam, em primeiro lugar, os índices de aceitação pelos pares ou popularidade para definir a habilidade social, isto é, os alunos aceites pelos colegas são considerados socialmente habilidosos. Esta definição está subjacente a muitos dos trabalhos realizados nesta área, nomeadamente os de Ashler e colaboradores, nos anos 70 e 80. No entanto, a crítica que se faz a esta conceção decorre do facto de não permitir saber que comportamentos conduzem à

aceitação pelos pares. Daí que surja uma segunda proposta teórica assente numa *definição comportamental* (“behavioral definition”) das habilidades sociais, sendo definidas como respostas a situações específicas com o objetivo de maximizar a probabilidade de manutenção do reforço e diminuir a probabilidade de punição contingente com o comportamento social. Esta definição foi utilizada em múltiplos estudos realizados ao longo das décadas de 60, 70 e 80, designadamente por Bellack e colaboradores. Contudo, embora seja mais robusta do que a primeira, Gresham (1986) refere que não assegura que os comportamentos sociais sejam de facto “socialmente habilidosos, socialmente significativos ou socialmente importantes” (p. 150). Este vazio leva-nos à terceira perspetiva, designada por “definição de *validade social*” (“social validity definition”), segundo a qual as habilidades sociais são os comportamentos que, de acordo com uma determinada situação, predizem resultados importantes para as crianças e adolescentes, que podem ir desde (a) a aceitação pelos pares ou popularidade; (b) os julgamentos das habilidades sociais por outros significativos, i.e., pais ou professores; (c) outros comportamentos sociais conhecidos por se correlacionarem de modo consistente com os anteriores (a e b). Esta definição usa a observação naturalista do comportamento, índices sociométricos e *classificações* (“ratings”) para avaliar e definir as habilidades sociais, tendo a vantagem de definir os comportamentos considerados *socialmente habilidosos* (“socially skilled”), baseando-se nas informações obtidas a partir de figuras significativas, tais como os pares, pais e professores. Os trabalhos de Gresham e colaboradores situam-se nesta linha (Gresham, 1986).

Esta última definição é híbrida, na medida em que, pelo menos em parte, retoma a *aceitação pelos pares*, as *definições comportamentais* e o *socialmente válido*, no sentido de predizer resultados sociais importantes para as crianças e adolescentes, nomeadamente ao nível da competência académica.

Por conseguinte, a habilidade social pode ser entendida, desta forma, como parte de um construto mais abrangente conhecido por competência social (McFall, 1982; Gresham, 1983, 1986; Gresham & Evans, 1987).

A validade social das habilidades sociais. A validade social assume-se como um dos conceitos importantes na literatura comportamental. No início da década de 80, Gresham (1983) apresentou uma conceptualização das habilidades sociais, na qual avaliou a *validade de critério* (“criterio-related validity approach”). O conceito de validade social da habilidade social tem a vantagem não só de especificar os comportamentos em que a criança pode demonstrar défices, mas também de definir (julgar) estes comportamentos como socialmente competentes, com base na sua relação com resultados socialmente importantes. Esta definição é mais abrangente do que a de McFall (1982), na medida em que alarga o conceito de *julgamento* (“judgment”) ao incluir critérios adicionais na definição

de competência social. A validade social constitui um tipo importante de validade nas intervenções em crianças e adolescentes.

Considerando a relevância destes conceitos para esclarecer a questão das habilidades sociais, vamos aprofundar em seguida os termos “significado social” e “importância social”.

Significado social. Um dos aspetos da validade social está no *significado social* dos objetivos específicos para as intervenções comportamentais, ou seja, se se adequam aos comportamentos que a sociedade valoriza. Por exemplo, um investigador pode estabelecer como alvo aumentar o número de verbalizações em termos de agradecimentos numa criança. No entanto, outros significativos (pais e professores) podem não achar que isso seja um *objetivo socialmente significativo*. Um objetivo geral, como aumentar todas as verbalizações positivas, pode ser considerado mais significativo socialmente e, nesse caso, mais válido socialmente por outros significativos no ambiente da criança. Porém, significado social tem mais relevância para avaliar habilidades sociais na fase de *classificação-diagnóstico* (“classification-diagnosis”). Este assunto liga-se a outro – a importância social.

Importância social. No entender de Gresham (1986), é crucial avaliar a importância social dos efeitos produzidos pelo treino das habilidades sociais. Neste âmbito levanta-se a questão: «Será que a quantidade e a qualidade da mudança comportamental fazem a diferença em termos do funcionamento do indivíduo na sociedade?» A resposta a esta questão é importante, uma vez que, segundo Gresham, as habilidades sociais podem ser mais facilmente definidas em termos da sua validade social.

Outras questões se podem colocar, como defende Gresham (1986), “*Quais são os resultados sociais importantes para as crianças?*” (p.167). Sobre este assunto, o autor remete-nos para um vasto conjunto de publicações que assumem que são resultados importantes e valorizados pelas crianças - a aceitação pelos pares e por outros significativos (pais e professores), a adaptação à escola, o funcionamento em termos de saúde mental, entre outros.

Validação social – questões metodológicas. No entender de Gresham (1986), a maior parte da investigação acerca das habilidades sociais focaliza-se nas mudanças em determinados comportamentos-alvo, sem tomar em conta o significado social, o que significa que há questões metodológicas por resolver. Este é um aspeto a contemplar na investigação, sendo necessário atender a variáveis como a idade, o género, a etnia, o contexto e outras variáveis sociodemográficas que possam contribuir para explicar a competência social. Como refere o autor, “a menos que consigamos demonstrar que o treino das habilidades sociais prediz resultados importantes ao nível do comportamento social das

crianças, as conclusões acerca da eficácia destes programas de treino das habilidades serão limitadas.” (p.170).

Para validar os resultados do treino em habilidades sociais, têm sido frequentemente usadas escalas de avaliação pelos professores e técnicas sociométricas, que refletem resultados socialmente importantes, baseados numa vasta literatura sobre o desenvolvimento social das crianças. Por exemplo, o estatuto sociométrico tem sido usado para prever a delinquência juvenil, a desadaptação escolar, o funcionamento psicológico na vida adulta, o abandono escolar, o autoconceito e a vulnerabilidade à psicopatologia na infância. Por outro lado, a aceitação pelos pares é altamente valorizada e um resultado desejável na nossa sociedade. A avaliação que os professores fazem do comportamento social das crianças reflete, também, um aspeto desenvolvimental importante.

Face ao exposto, em meados da década de 80, Gresham (1986) chama a atenção para o facto de, em termos de quadro de referência conceptual, a competência social estar ainda na sua infância, alertando para as dificuldades neste domínio. No entanto, como alertava o autor, por essa altura, começavam já a surgir novas linhas teóricas. Na década de 90, as habilidades sociais passam a corresponder a um universo mais abrangente das relações interpessoais, visto que incluem, além da *assertividade*, a habilidade para *comunicar*, para *resolver problemas* e *cooperar*; habilidades que se traduzem na capacidade de *dar e aceitar elogios*, de *expressar afetos*, *iniciar e manter conversas*, *defender direitos*, *desculpar-se* e saber *lidar com as críticas* (Del Prette & Del Prette, 1996). Assim, *as habilidades sociais* reportam-se a comportamentos sociais para lidar com as exigências colocadas pelas situações interpessoais com que o indivíduo se depara diariamente (Del Prette & Del Prette, 2001, citado por Bolsoni-Silva, Del Prette, Del Prette, Montaigner, Bandeira & Del Prette, 2006). Esta nova conceptualização enfatiza a relação interpessoal, na sua dimensão comunicativa (verbal, paraverbal e não-verbal).

Competência social, julgamento e desempenho social. Del Prette e Del Prette (2001) e Del Prette e colaboradores (2006) consideram que a *competência social* qualifica a proficiência do desempenho social e refere-se à capacidade que o indivíduo tem para organizar os seus pensamentos, sentimentos e ações, em função dos seus objetivos e valores, articulando-os com as exigências imediatas do ambiente. Apresentando-se como um construto avaliativo, implica instrumentos de avaliação sensíveis ao contexto específico em que o comportamento ocorre e critérios adequados de avaliação, nomeadamente na consecução dos objetivos da interação, manutenção ou melhoria da autoestima e qualidade da relação, aliados ao respeito e ampliação dos direitos humanos.

A noção de competência social enquanto *construto organizacional* (“organizational construct”) começou a emergir no início do século XXI com Bierman e Welsh (2000, citado por Spence, 2003). Os autores salientam que esta competência reflete a aptidão que a

criança tem para integrar as capacidades comportamentais, cognitivas e afetivas, e adaptá-las, de forma flexível, aos diferentes contextos e exigências.

A competência social compreende um conjunto de habilidades complexas que, segundo Del Prette e Del Prette (2001), podem ser categorizadas em cinco grupos de comportamento: (1) Relação com os colegas (cumprimentar, elogiar, oferecer ajuda); (2) Autocontrolo (seguir as regras, respeitar limites); (3) Habilidades sociais e académicas (envolver-se na tarefa, realizá-la autonomamente); (4) Ajustamento (comportar-se de acordo com o esperado) e (5) Assertividade (iniciar conversação, aceitar elogios).

Lemos e Meneses (2002) referem-se à competência social como um conceito lato utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e a utilização de habilidades sociais. A avaliação nesta área revela-se extremamente importante, na medida em que uma reduzida qualidade nos relacionamentos interpessoais pode provocar desempenhos sociais inadequados. Porém, estes comportamentos podem ser evitados ou atenuados se passar a existir uma implementação de programas de intervenção.

Ser competente socialmente é um dos aspetos relevantes no dia a dia das pessoas, em particular na escola. Todos os dias, é exigido às crianças e adolescentes que lidem com um vasto leque de situações sociais desafiadoras. No entender de Spence (2003), conseguir gerir estas situações sociais com sucesso, requer um sofisticado reportório de *habilidades sociais* (“social skills”) e a *capacidade* (“ability”) para resolver problemas interpessoais.

Spence (2003) salienta que a *competência social* (“social competence”) tem sido definida de diferentes formas. Segundo Spence e Donovan (1998), trata-se da *capacidade* (“ability”) que o indivíduo possui para obter resultados bem sucedidos decorrentes da interação com os outros. Pelo contrário, Bierman e Welsh (2000) entendem a competência social como um *construto organizacional* (“organizational construct”) que reflete a *capacidade* (“capacity”) da criança para integrar habilidades comportamentais, cognitivas e afetivas para se adaptar, de modo flexível, aos diferentes contextos e exigências sociais.

A competência social na relação interpessoal tem uma influência significativa no funcionamento psicológico, académico e adaptativo. Habilidades sociais reduzidas e dificuldades na relação com os pares, família e professores estão associados a dificuldades de várias ordens, nomeadamente em termos do funcionamento psicológico (ex. distúrbios de comportamento, fobia social, depressão, entre outros).

A área da intervenção ao nível da deteção de défices nas habilidades sociais em crianças e adolescentes que não possuem a habilidade para interagir apropriadamente com os pares torna-se extremamente relevante, pois apenas através de um plano adequado de intervenção e de treino nas habilidades sociais poder-se-á avaliar e validar os resultados, contribuindo para o desenvolvimento da competência social. Neste contexto, será necessário proceder à distinção entre os dois tipos de défices de habilidades sociais: (1) *defícies na aquisição* de competências sociais (“acquisition deficits”) e (2) *defícies no*

desempenho das habilidades sociais (“performance deficits”) (Gresham, Elliott, Cook, Vance e Kettler, 2010a).

O déficit nas aquisições de habilidades sociais resulta da ausência de conhecimento sobre como desempenhar uma habilidade social ou então da dificuldade em saber que habilidade social se deve adequar a uma situação específica (Gresham, 1981, 2002, citado por Gresham, Elliott, Cook, Vance e Kettler, 2010a). Por seu turno, os défices de desempenho são conceptualizados enquanto uma falha no desempenho de uma habilidade social, inclusivamente se o indivíduo sabe como desempenhá-la. Este tipo de déficit pode ser caracterizado por um comportamento do tipo “não farei” (won’t do”), na medida em que a criança e os adolescentes sabem o que fazer, mas não sabem desempenhar a habilidade social. Os défices de aquisição ou de desempenho requerem intervenções específicas.

No entender de Spence (2003), ser bem sucedido nas interações sociais é determinado por múltiplos fatores (inter)relacionados: (a) o indivíduo; (b) a *resposta* (“response”) dos outros e (c) o contexto social. As habilidades sociais representam a capacidade para desempenhar comportamentos relevantes para que a pessoa consiga ser socialmente competente. Estas habilidades incluem um leque de respostas verbais e não-verbais que influenciam a perceção e a resposta dos outros durante a interação social. É importante que os indivíduos sejam capazes de adaptar a quantidade e qualidade de respostas não-verbais (contacto visual, expressões faciais, postura, distância social e o uso de gestos), tendo em conta as exigências impostas pelas diferentes situações sociais. Igualmente, as qualidades verbais (tom de voz, fluência e clareza do discurso) influenciam de modo significativo a impressão que causamos aos outros e a reação que têm para conosco.

A um nível micro, os aspetos das habilidades sociais anteriormente referidos são muito importantes para determinar o sucesso das interações sociais. A um nível macro, os indivíduos precisam ser capazes de integrar estas habilidades de nível micro com estratégias adequadas para lidar com tarefas sociais específicas.

Existe um vasto leque de tarefas sociais com as quais os jovens devem ser capazes de lidar, tais como: solicitar ajuda, oferecer apoio, dizer “não”, pedir informações, fazer convites, entre outras. Cada tarefa requer uma panóplia de respostas comportamentais que visam alcançar resultados positivos. A capacidade para desempenhar estas habilidades sociais comportamentais é necessária, mas insuficiente na determinação do funcionamento da competência social.

No entender de Spence (2003), há muitos outros fatores que determinam o modo como o indivíduo efetivamente atua numa situação social. A autora representa esquematicamente alguns dos fatores determinantes cognitivos, emocionais e ambientais mais relevantes que influenciam uma resposta socialmente adequada e que se traduz na competência social, nomeadamente: (1) habilidades para resolver problemas interpessoais; (2) processamento de informação social; (3) perceção social e tomada de perspetiva; (4) distorção cognitiva e

estilos de pensamento desadaptativos; (5) conhecimento social; (6) contingências ambientais para a resposta social; (7) oportunidades sociais, modelagem e ensino de habilidades pró-sociais por outros; (8) regulação afetiva e habilidades (ansiedade, depressão, raiva); (9) habilidades de autorregulação e automonitorização e (10) capacidade para executar habilidades sociais.

Tomando em consideração a perspectiva de Spence (2003), as crianças e os adolescentes precisam efetivamente de ser capazes de monitorizar a resposta dos outros na interação e alterar o seu próprio comportamento de acordo com as mudanças introduzidas pelas exigências da situação. Simultaneamente, com a monitorização do seu próprio comportamento, exige-se um leque de habilidades de percepção social através do qual os indivíduos podem interpretar as *pistas sociais* (“social cues”) e a linguagem corporal do outro. Défices nestas habilidades de percepção social e conhecimento social podem levar a uma interpretação errónea das pistas sociais e a respostas sociais inadequadas.

Em **síntese**, a competência social é influenciada por múltiplos fatores que devem ser considerados na avaliação e intervenção de défices neste domínio. Em termos de investigação, vários estudos apontam para a relevância da competência social, sendo que esta variável tem sido analisada em conjunto com outras dimensões de carácter psicológico e educacional. No entanto, se do ponto de vista conceptual é claro que a competência social é um conceito complexo, determinado por fatores do indivíduo e do ambiente, a avaliação desta competência tem levantado algumas questões que importa analisar.

2.2. A competência social enquanto construto multidimensional

No entender de Gresham e Elliott (1987, p.169), as *habilidades sociais* e o *comportamento adaptativo* são dois subdomínios da competência social que deve ser entendida como um construto mais abrangente. Os comportamentos adaptativos compreendem o *funcionamento autónomo* (“independent functioning”), o desenvolvimento físico, *comportamentos autodirigidos* (“self-direction behaviors”), a responsabilidade pessoal, a *actividade profissional/vocacional* (“economic-vocational activity”) e as habilidades académicas funcionais (“functional academic skills”). As habilidades sociais abarcam os comportamentos interpessoais e autorreguladores, habilidades académicas, a assertividade, a aceitação pelos pares e as habilidades de comunicação.

Segundo Vaughn e Hogan (1990), a competência social é um construto multidimensional e interativo, pois não resulta apenas da presença dos seus componentes, mas da interação entre eles, ou seja, da relação entre os pares, da cognição social, dos problemas

comportamentais e das capacidades sociais eficazes. Um comportamento socialmente eficaz resulta, desta forma, da natureza interativa de quatro dimensões: habilidades sociais eficazes, inexistência de comportamentos inadaptados, relacionamento positivo com os pares e de uma capacidade cognitiva ajustada à idade.

Esta competência é conceptualizada como construto comportamental, uma vez que diz respeito a categorias específicas de comportamento, que estão intimamente ligadas a comportamentos observáveis em contextos específicos. Segundo o modelo teórico de Vaughn e colaboradores (Vaughn & Hogan, 1990; Haager & Vaughn, 1995), a competência social descreve as habilidades sociais, problemas de comportamento, a relação com os pares e autopercepção, partindo de um construto que não decorre simplesmente da presença dos seus componentes, mas da interação entre os mesmos.

No que diz respeito à habilidade social, três definições gerais surgem, na perspetiva destes autores, nomeadamente: (a) a definição baseada na aceitação pelos pares, (b) a definição baseada no comportamento e (c) definição com base na validade social. Na definição baseada na aceitação pelos pares, os investigadores recorrem a índices de aceitação pelos pares e popularidade para definir as crianças socialmente habilidosas, isto é, são consideradas socialmente habilidosas aquelas crianças que são aceites pelos pares na escola e comunidade. Porém, esta definição não identifica o comportamento específico que resulta na aceitação. Já a definição baseada no comportamento - as habilidades sociais são definidas como comportamentos exibidos em situações específicas que aumentam a probabilidade de assegurar ou manter o reforço ou, pelo contrário, de reduzir a possibilidade de haver lugar a punição. Esta definição tem como vantagem a capacidade de identificar os antecedentes e consequências de comportamentos sociais específicos, tendo em vista a avaliação e intervenção. Por seu turno, a definição baseada na validade social (Gresham, 1983) considera que as habilidades sociais são aqueles comportamentos, que, em situações particulares, predizem resultados sociais importantes para crianças e jovens, designadamente, na escola, a aceitação pelos pares/popularidade, os julgamentos emitidos pelos professores relativamente às habilidades sociais, competência académica, entre outros relacionados com os anteriores. Assim, é possível não apenas especificar comportamentos em que as crianças possuem défices, como também define aqueles comportamentos dotados de habilidade social com base na sua relação com resultados socialmente importantes.

A habilidade social pode, desta forma, ser definida como um construto comportamental, no sentido em que categorias específicas do comportamento social são frequentemente reunidas numa entidade global e denominadas de habilidades sociais (Gresham, 1986).

Del Prette e Del Prette (1996) abordam a habilidade social como um construto, dividindo-a em três dimensões: 1) dimensão comportamental (fazer pedidos, iniciar e manter uma conversa, expressar agrado ou desagrado, demonstrar autoridade, liderança, humor,

afetividade); 2) dimensão pessoal (percepções, expectativas, pensamentos, sentimentos, conhecimento de normas, valores socioculturais, autoavaliação); 3) dimensão situacional (manter e melhorar a relação interpessoal e a autoestima).

Meneses (2000) entende a competência social como um construto multifacetado que integra as habilidades sociais eficazes, que são vistas como comportamentos pró-sociais e de resposta aos outros, que se revelam em contextos particulares e que incluem a linguagem, reações não-verbais e atitudes do indivíduo face aos outros. As habilidades sociais integram processos internos como o pensamento e sentimentos, sujeitos à avaliação através de vários informantes e instrumentos autorreferenciados, ao invés do que sucedia nos anos 50 e 60 onde se limitavam a integrar comportamentos observáveis e concretos. Atualmente, as habilidades sociais compreendem dimensões comportamentais, cognitivas e afetivas, o que as torna numa componente deveras importante na vida do ser humano, influenciadas pelo contexto familiar e escolar e pela qualidade da relação de interação com a família, pares e professores, contribuindo para o desenvolvimento da criança e para a sua adaptação social.

O envolvimento dos professores no processo de desenvolvimento da competência social, em concomitância com atitudes parentais positivas, traz para as crianças e adolescentes benefícios na sua capacidade para interagir com os outros. Tendo em conta estas dimensões, verifica-se que a avaliação deste reportório de habilidades incide sobre comportamentos adquiridos através da aprendizagem e que integram aspetos observáveis (verbais e não-verbais) e não observáveis do comportamento (pensamentos, percepções e representações). Além disso, supõem respostas adequadas, incluem reforço social dependente da caracterização do meio e estão orientadas para a consecução de objetivos.

Como referido anteriormente, a competência social é entendida como um construto multidimensional ou multifacetado e interativo, visto que não se reduz à presença das várias habilidades e comportamentos pró-sociais que a compõem. Pelo contrário, assenta na interação que existe entre estes elementos, aliada à relação que se estabelece com os pares e à cognição social, pressupondo um julgamento. Em conjunto, estes fatores contribuem para se demonstrar um comportamento socialmente eficaz, em contextos específicos de interação, predizendo resultados positivos para as crianças e jovens, quer ao nível cognitivo, quer ao nível afetivo e comportamental. Assumindo a competência social como construto multidimensional, importa agora analisar o modo como tem sido avaliada.

No que diz respeito aos instrumentos e técnicas de avaliação da competência social e habilidades sociais, atualmente e de acordo com as diferentes perspetivas teóricas, é possível identificar um vasto leque de instrumentos neste domínio.

Considerando o quadro teórico e metodológico da competência social, na linha de Gresham e colaboradores, que o sustentam, e dado que há instrumentos desta equipa que

vão ser usados no nosso estudo, procederemos a uma análise detalhada sobre o assunto. Relativamente à competência comunicativa oral, atuaremos do mesmo modo.

A avaliação da competência social e habilidades sociais tem-se realizado com base em técnicas e instrumentos muito diversos, nomeadamente: entrevistas, escalas de avaliação e questionários; observação direta do comportamento e sociometria. Dado que na presente dissertação vamos recorrer a instrumentos de autorrelato, serão aprofundados em seguida as escalas de avaliação e questionários.

Muitas escalas de avaliação são desenhadas para avaliar a competência social e/ou habilidades sociais dos jovens. No entanto, poucas provaram demonstrar uma forte validade interna e propriedades psicométricas adequadas. Além disso, escassas medidas se focam especificamente na competência social ou habilidades sociais e a maioria confunde a avaliação das habilidades sociais com a avaliação de problemas emocionais, comportamentais e académicos.

O *Social Skills Rating System* (SSRS) (Gresham & Elliott, 1990) é uma das medidas mais utilizadas e possui versões para pais, professores e crianças com escalas específicas para a pré-escola, ensino básico e secundário (7^o ao 12^o ano de escolaridade). Os comportamentos pró-sociais são avaliados em termos de frequência e importância, abrangendo aqueles comportamentos que influenciam a qualidade das relações com os outros ao nível das dimensões da cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia e autocontrolo. O SSRS demonstrou possuir fortes propriedades psicométricas. Além de avaliar as habilidades sociais, avalia os problemas de comportamento e a competência académica.

De modo a ultrapassar esta limitação, no que diz respeito à avaliação das habilidades sociais, Spence (1995) desenvolveu o *Social Skills Questionnaire* (SSQ) com versões para os pais, professores e jovens. Este questionário foi desenhado para ser utilizado com sujeitos com idades compreendidas entre 8 e 18 anos e foca os comportamentos sociais que influenciam os resultados das interações sociais. Os itens que integram o SSQ abarcam um vasto leque de habilidades sociais, incluindo a habilidade para lidar com situações que requerem uma resposta assertiva, com situações de conflito e a qualidade das relações com os pares e família. As escalas demonstraram possuir boas propriedades psicométricas em termos de fiabilidade e validade.

Outra escala de avaliação do funcionamento social das crianças é a de Matson, Rotatori e Hetsel (1983), *Matson Evaluation of Social Skills for Youngers*, e a de Merrel (1993), *School Social Behaviour Scales* (SSBS). Esta é constituída por uma escala da competência social e uma escala de comportamentos, em que a primeira compreende subescalas de habilidades interpessoais, de autorregulação e académicas.

Algumas escalas avaliam especificamente a resposta assertiva das crianças, nomeadamente a *Children's Assertive behaviour Scale* (Michelsen & Wood (1982), o

Children's Assertiveness Inventory (Ollendick, 1983) e a *Children's Action Tendency Scale* (Deluty, 1979, 1984).

As escalas e questionários são valiosos para a avaliação da ansiedade social, pensamentos desadaptativos, crenças relacionadas com situações sociais e habilidades para resolver problemas interpessoais. A avaliação de habilidades para resolver problemas sociais é um desafio e é difícil encontrar escalas com fortes propriedades psicométricas ou que possuam dados normativos para ajudar na interpretação. Este tipo de instrumento tem-se revelado muito útil na avaliação das habilidades sociais, de comportamentos e da competência académica de crianças e adolescentes em diferentes áreas, nomeadamente na área educacional, destacando-se, em Portugal, o contributo de vários autores portugueses (e.g., Meneses, 2000; Lemos & Meneses, 2002; Mota, 2008; Mota, Matos e Lemos, 2011). Note-se que as escalas de avaliação de comportamento estão entre as medidas de avaliação do comportamento social mais utilizadas em ambientes escolares e clínicos, em grande parte, como defendem os autores do SSRS e colaboradores (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010b) pelo acordo existente entre os informantes, demonstrado pela investigação empreendida, e pelas vantagens que apresentam: (a) a informação é quantificável e passível de análises de fiabilidade e validade, (b) avaliam um vasto leque de comportamentos (e.g., habilidades sociais e problemas de comportamento); (c) podem ser usados múltiplos avaliadores para avaliar o comportamento social (professores, pais, alunos) e (d) os dados normativos fornecem um padrão para julgar a gravidade do comportamento, comparando um indivíduo com amostras representativas de outros indivíduos).

Tendo em conta o papel fulcral que as habilidades sociais têm na avaliação da competência social e a relevância que as escalas de avaliação de comportamentos pró-sociais possuem para o diagnóstico de défices nas crianças e adolescentes, quer na aquisição das habilidades sociais, quer no desempenho das mesmas, e para que haja lugar a intervenção neste domínio, autores como Gresham e Elliott têm vindo a investigar no sentido de aperfeiçoar o SSRS (1990). O SSRS centra-se no comportamento pró-social das crianças e adolescentes com idades compreendidas entre 3 e 18 anos e além de ter sido utilizado nos Estados Unidos da América, desde 1989-1990, e outros países, entre os quais Portugal, foi aplicado em estudos publicados em revistas da área da educação, psiquiatria, psicologia escolar, saúde mental e enfermagem. Além disso, no mesmo período, representando treze países, os autores de 127 estudos e 53 dissertações de doutoramento referiram ter recorrido às versões do SSRS para pais, professores e alunos para avaliar as habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças e adolescentes (Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011).

Os autores supracitados salientam que, depois de duas décadas ao serviço do estudo das perceções dos adultos e dos alunos sobre os comportamentos pró-sociais (ex.,

cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia e autocontrole) de crianças e adolescentes, em 2008, o SSRS foi revisto pelos seus autores, passando a ser denominado de *Social Skills Improvement System* (SSIS-RS). O desenvolvimento deste novo instrumento foi influenciado pela necessidade de abranger novas áreas de comportamentos como o autismo e *bullying* e pelo surgimento de uma teoria que vê as habilidades sociais como *facilitadoras acadêmicas* (“academic enablers”). O SSIS desenvolve a conceptualização das habilidades sociais que passa a abarcar, além dos cinco domínios que integram o SSRS (1990), a comunicação e *comportamentos compromissivos* (“engagement behaviors”). Além disso, o SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008) está relacionado com uma série de medidas de triagem de défices e com programas de intervenção que disponibilizam, a vários níveis, instruções de monitorização do progresso das habilidades sociais elencadas anteriormente que podem ser implementadas nos contextos educativos, estabelecendo a ponte entre a avaliação e a intervenção.

Em **síntese**, enquanto construto multidimensional, a competência social compreende as habilidades sociais, nomeadamente as de comunicação interpessoal, a cooperação, assertividade, empatia, autocontrole, e a capacidade de resolver problemas; os problemas de comportamento (internalizados, externalizados e hiperatividade) e a competência académica. As habilidades sociais, enquanto comportamentos pró-sociais, são exibidas em múltiplos contextos, nomeadamente o contexto escolar, no qual os alunos demonstram não só as suas habilidades ao nível da linguagem verbal, paraverbal e não-verbal, como também as suas atitudes face aos colegas, professores e assistentes operacionais. A competência social possui, desta forma, um cariz avaliativo, representando a emissão de julgamentos sobre os comportamentos. Estes julgamentos podem basear-se nas opiniões de figuras significativas, como os pais, professores e colegas, em comparações com critérios (número de tarefas sociais desempenhadas corretamente em relação a determinados critérios) ou com uma amostra apropriada.

2.3. A competência social em contexto escolar: a relevância das relações interpessoais

A escola é um contexto extremamente importante para o desenvolvimento da criança, pois é neste ambiente que esta também se move, se relaciona com os seus pares e professores, entre outros agentes da educação, e adquire o conhecimento necessário ao seu desenvolvimento cognitivo. Estes dois fatores complementam-se e moldam o perfil que sustentará um futuro cidadão ativo na sociedade. O professor, enquanto agente de educação, mantém também uma relação multidimensional com os alunos, visto que a sua tarefa não se limita apenas a veicular conteúdos programáticos para desenvolver as

capacidades cognitivas. A sua função passa, principalmente, por desenvolver as competências sociais, conduzindo os alunos a um nível cada vez mais aperfeiçoado de interação que lhes permitirá relacionar-se de forma prazerosa com os seus pares, professores, pais e comunidade em geral.

O contexto escolar é um dos ambientes mais importantes, no qual as crianças se movimentam, desenvolvem e aperfeiçoam as habilidades que são essenciais para estabelecer e manter relações interpessoais. As habilidades sociais são as ferramentas necessárias à construção de relações interpessoais positivas e, em simultâneo, à modificação ou eliminação das negativas. No entanto, determinadas crianças e adolescentes não possuem estas ferramentas, revelando dificuldade na relação social. As interações bem sucedidas com os colegas e adultos significativos representam um desenvolvimento ao nível da realização pessoal, predizendo um ajustamento a longo prazo. Note-se que, segundo autores como Gresham, Elliott, Vance e Cook (2011), as crianças e jovens que experienciam dificuldades nas suas relações interpessoais estão em risco em áreas como a educação, psicologia e domínios vocacionais, indicando que possuem défices ao nível da competência social. As habilidades sociais são importantes para o sucesso em contextos académicos e de grupo de pares. As habilidades sociais consideradas essenciais ao sucesso no contexto escolar, com base nos relatórios dos professores, incluem: (1) escutar os outros; (2) cumprir as regras de sala de aula; (3) cumprir as orientações dos professores; (4) pedir ajuda; (5) cooperar com os pares, (6) controlar o temperamento em situações de conflito.

Atualmente, assiste-se a um alargamento das prioridades estabelecidas para a educação escolar, na medida em que estas passaram a incluir, para além dos conteúdos de natureza estritamente cognitiva relacionados com os programas, comportamentos, atitudes e valores sociais e afetivos (DGIDC, 2001, 2009).

Segundo Gresham (1995), a escola é um microcosmo da sociedade, no qual as crianças passam aproximadamente 5.400 horas por ano, expondo-se a numerosas interações sociais. Enquanto ambiente social, a escola apresenta-se como local ideal para ensinar o comportamento social. As intervenções sobre a habilidade social têm lugar de modo formal, quando dirigidas à totalidade da turma, como parte de um currículo, e informalmente, na medida em que diferentes incidentes que ocorrem na aula são usados como motivo de intervenção nesta área, com vista ao seu aperfeiçoamento.

O contexto escolar contribui, assim, para a aprendizagem do *desempenho social* ("social performance") que, por sua vez, depende das habilidades sociais, tornando-se num fator de extrema importância, complementado pela qualidade das interações sociais presentes. A sala de aula, enquanto contexto escolar específico, é um espaço que obriga a uma intervenção pedagógica diferenciada no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, pois se, inicialmente, o conhecimento era considerado um fator primordial a ter em conta no

processo de ensino-aprendizagem, deixou de o ser quando se passou a olhar para o aluno como um ser que possui competências sociais a desenvolver. Assumindo este ponto de vista, o processo de aprendizagem espelha não só objetivos acadêmicos, como também comportamentais, afetivos e sociais, que passam a ser aperfeiçoados e avaliados como um construto a privilegiar na educação. A educação deve preconizar uma avaliação holística que atenda a comportamentos, atitudes e relacionamentos, enquanto complementos da cognição.

A dimensão da competência social em contexto escolar mais investigada é a das relações estabelecidas com os pares (Vaughn & Hogan, 1990), que são consideradas o melhor indicador da competência social da criança. A aquisição da competência de interação social e a sua adequação ao contexto e grupo de pares tem sido considerada uma das tarefas desenvolvimentais mais complexas da infância.

A avaliação da competência social é fundamental à luz da perspectiva ecológica, tendo em conta o contexto em que é evidenciada. No caso do contexto escolar, a relação professor-aluno parece afetar diretamente a interação social com os pares, visto que o *feedback* dado pelo professor pode condicionar a aceitação da criança. Esta relação estabelecida entre o professor e o aluno é multidimensional (Meneses, 2000), pois não só pretende o desenvolvimento das capacidades cognitivas e linguísticas da criança, como também supõe o desenvolvimento das suas competências sociais, ajudando-as a serem mais confiantes e a interagirem positivamente com os adultos, evidenciando um nível de realização académica superior.

A socialização contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais da criança, uma vez que através desse comportamento adquire mais informação sobre o ambiente e as pessoas que a rodeiam. A aprendizagem das habilidades sociais decorre, assim, da interação, pelo que os professores e pais devem estar muito atentos a todos os comportamentos demonstrados (Del Prette, 2005). A competência social compreende a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de resultados positivos para si e para os outros. Esse objetivo apenas é alcançado se estiverem presentes nas crianças habilidades que são indispensáveis ao desenvolvimento da competência social, à adaptação ao contexto e às pessoas, nomeadamente o autocontrolo, o saber expressar-se verbalmente, a empatia, a autoestima, a capacidade de fazer amizades, a assertividade, a capacidade de resolver problemas de comportamento, falar sobre as emoções, cumprimentar, aceitar e fazer elogios; no geral, fatores que conduzem a uma melhoria no contacto social com os pares e adultos.

As habilidades sociais adquirem-se por meio do processo de aprendizagem, exigindo uma atenção dirigida para o seu desenvolvimento, especialmente nos períodos considerados críticos. Além disso, variam conforme o contexto social e a cultura, não deixando de possuir uma natureza situacional (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del

Prette, 2006). As competências sociais constituem aspetos essenciais para o desenvolvimento pessoal e social da criança e têm sido referidas como uma característica proeminente na relação com a escola e no desenvolvimento da empatia, da assertividade, facilitando a expressão de opiniões e sentimentos, permite resolver problemas e gerir conflitos, e do autocontrolo, habilidade imprescindível ao desenvolvimento da autonomia nos adolescentes, que passam a ser aceites e valorizados (Mota, 2008).

Em **síntese**, partindo do princípio que a competência social, enquanto construto multidimensional, compreende um vasto leque de habilidades, nomeadamente afetivas, cognitivas, comunicacionais, entre outras, o professor deve ter em atenção todos os elementos que permitam levar a cabo tarefas que conduzam ao aperfeiçoamento desta competência, que surge como uma aquisição fundamental para o crescimento social e afetivo. O professor deve manter uma postura de observação e intervenção constantes, uma vez que as habilidades sociais são comportamentos observáveis que fazem parte do desempenho do indivíduo, tendo em conta as exigências das situações interpessoais que são necessárias à competência social (Gresham, 1986). Uma boa qualidade das relações estabelecidas com os pais, pares e professores contribui para o desenvolvimento das habilidades que constituem a competência social e para que os alunos lidem melhor com os problemas que vão surgindo no dia a dia, alarguem a sua rede social e elevem a sua autoestima.

As competências sociais são fundamentais para o estabelecimento de relações interpessoais positivas, implicando, para concretizar este escopo, a soma de diferentes fatores que incluem interações estreitas com o autoconceito e a autoestima, necessários ao alargamento de uma rede social e ao desenvolvimento da empatia com os pais, professores e pares.

3. A investigação no domínio da competência social

A avaliação da competência social requer vários informantes e indicadores adequados às tarefas do desenvolvimento cognitivo, comportamental e social, típico de cada indivíduo. Através da recolha regular dos dados relativos ao desempenho do aluno, recorrendo a grelhas e escalas de avaliação, questionários, entrevistas e observação direta, o professor reunirá informação sobre o desenvolvimento das competências do aluno, com vista a delinear estratégias que facilitem a sua progressão académica.

Os estudos que relacionam a competência social com realização académica revelam uma associação positiva entre estas duas variáveis. Alguns estudos mostram que os alunos

com dificuldades de aprendizagem (nomeadamente que tenham necessidades educativas específicas) são menos competentes socialmente, do que os de realização académica baixa e média (Bursuck, 1989; La Greca & Stone, 1990, citado por Meneses, 2000; Feitosa, 2007), ou apresentam competência social semelhante aos alunos com realização académica baixa (Haager & Vaughn, 1995). Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são aqueles que se revelam menos cooperativos e menos aceites pelos pares. Além disso, tendem a mostrar menos empatia e a ser menos habilidosos na comunicação verbal e não-verbal (Kavale & Forness, 1996).

De acordo com os autores anteriormente referidos, ainda há necessidade de compreender melhor como as habilidades sociais se relacionam com o desempenho académico e vice-versa, acentuando que a coocorrência entre as dificuldades de aprendizagem e os défices de habilidades sociais tem gerado discussões e explicações que consideram possíveis implicações dos défices de habilidades sociais e do baixo rendimento académico sobre o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que uma baixa competência social geraria no aluno uma perceção negativa e, concomitantemente, desmotivação e um menor envolvimento na tarefa e funções cognitivas importantes para a apreensão dos conteúdos e a construção social de conhecimentos (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001).

No que diz respeito à capacidade de interagir de forma positiva com os outros, associada a uma elevada competência social, estudos longitudinais realizados ao longo dos anos 90 reiteram a ideia de que a rejeição pelos pares prediz a interiorização e exteriorização de problemas, o que dificulta a integração social. Pelo contrário, evidências empíricas e um recente corpo teórico alimentam a ideia de que os jovens que apresentam uma elevada qualidade nas relações com os professores e com os pares evidenciam um maior desenvolvimento de competências sociais e cognitivas (Mota & Matos, 2008).

Mota e Matos (2008) consideram que o contexto no qual é desenvolvida a relação com os professores e pares permite o crescimento pessoal e a aprendizagem. Além disso, potencia a adaptação social dos jovens e o ajustamento de determinados comportamentos em adolescentes que demonstram vinculações inseguras face aos pais, uma vez que a literatura apoia que as qualidades das relações estabelecidas pelos jovens facilitam o desenvolvimento da competência social, conduzindo a uma maior facilidade em cooperar, ouvir e manter as regras e a adequar os comportamentos a contextos específicos.

As práticas parentais são relevantes para as relações interpessoais com os pares, que se assumem como variáveis mediadoras da competência social. O estudo realizado por Engels, Dekovic e Meeus (2002) com 508 adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e 18 anos, revelou que os adolescentes, cujos pais demonstram interesse pelas suas atividades, expressam sentimentos de afeto, estimulando a autonomia e capacidade de adaptação a contextos específicos como o da sala de aula, envolvendo-se mais nas

atividades com os pares. No mesmo sentido, uma boa parte do corpo teórico e empírico sublinha que uma boa qualidade na relação com os pais facilita a relação com os professores, conduzindo a um maior desenvolvimento das competências sociais e cognitivas (Mota, 2008).

Diversos têm sido os estudos que se debruçam sobre o domínio da competência social. Em Portugal, Mota e Matos (2008) investigaram no sentido de clarificar o conceito e de contribuir para o desenvolvimento no domínio, analisando variáveis como a empatia, a assertividade e o autocontrolo que dizem respeito ao comportamento social, à compreensão e aceitação social. De acordo com os autores, a *empatia* está associada intimamente às emoções e contribui para a aceitação e compreensão na relação com os outros, dando lugar a comportamentos sociais positivos. Um bom suporte parental, em conjunto com uma relação de qualidade com os pares, cria condições propícias ao desenvolvimento da empatia. Esta dimensão interage com aspetos como a assertividade e o autocontrolo; juntos possibilitam ao adolescente tornar-se autónomo na relação que estabelece com os pares. A *assertividade* diz respeito à capacidade que o indivíduo tem em afirmar-se nas interações sociais, defendendo os seus direitos, expressando as suas opiniões e necessidades, enfrentando os obstáculos, resolvendo os problemas e intervindo ao nível da mudança de comportamentos dos outros (Del Prette & Del Prette, 1999). Por seu turno, o *autocontrolo* tem sido definido como um elemento essencial para o adolescente gerir os conflitos. Autores como Engels, Dekovic e Meeus (2002) acentuam a importância da competência social enquanto mediadora das relações interpessoais entre pares, demonstrando que os adolescentes que desenvolvam mais esta competência têm mais propensão para se envolverem em atividades com os seus colegas.

Meneses (2000) estudou a relação entre a competência social e a realização académica numa criança, em contexto escolar e, mais tarde, juntamente com Lemos (Lemos e Meneses, 2002) debruça-se sobre a avaliação da competência social, especificamente sobre a versão portuguesa destinada a professores do *Social Skills Rating System*. No que diz respeito à avaliação da competência social, Lemos e Meneses (2002) partem do modelo teórico de competência social de Vaughn e Hogan (1990), que integra quatro dimensões inter-relacionadas: (a) o uso de habilidades sociais eficazes, (b) a ausência de comportamentos inadaptados, (c) as relações positivas com os pares e (d) a cognição social apropriada à idade. A investigação considera as múltiplas dimensões da competência social (autoconceito; habilidades sociais, problemas de comportamento e relações com os outros); múltiplos avaliadores (professores, pais e alunos) e múltiplos contextos (escola, casa e recreio). Para tal, procedeu-se a uma avaliação abrangente da competência social, numa perspetiva ecológica, através de múltiplos avaliadores (professores, pares e alunos), avaliando-se diversas dimensões, nomeadamente: as habilidades sociais (cooperação, assertividade e comportamento); os problemas de comportamento, através dos professores;

as relações positivas com os pares, através dos pares; e as percepções da competência pessoal do aluno com recurso ao próprio. Com o objetivo de adaptar as escalas – Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica – do *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990) para a população portuguesa, analisando a validade do construto e consistência interna e validando a adequação do modelo conceptual de competência social de Vaughn e Hogan (1990), as autoras desenvolveram um estudo com 342 alunos, do 3º e do 6º ano de escolaridade do Ensino básico, de uma escola de Viseu, selecionados a partir de 17 turmas. Os alunos foram avaliados com os seguintes instrumentos: (1) A versão portuguesa da escala de Habilidades Sociais do *Social Skills Rating System* - SSRS (Gresham & Elliott, 1990), versão para professores, para avaliar as habilidades sociais (cooperação, assertividade e autocontrolo); (2) A versão portuguesa da escala de Problemas de Comportamento do SSRS (Gresham & Elliott, 1990), que revela os problemas externalizados, internalizados e hiperatividade; (3) O Método Nominal (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982), que observa as relações positivas com os pares, fornecendo um nível de aceitação social do aluno com base no número de nomeações positivas e negativas atribuídas pelos colegas de turma; (4) O Perfil de Autopercepção para crianças (Castro, Monteiro, Sá & Rebelo, 1992), utilizado para recolher dados relativos à adequação da cognição social à idade; (5) A versão portuguesa da escala de Competência Académica do SSRS (Gresham & Elliott, 1990) que avalia a realização académica. O estudo demonstrou que as habilidades sociais eram mais elevadas em alunos com alto desempenho académico, em comparação com os de baixo desempenho, o que foi também verificado por Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette e Del Prette (2006). Além disso, verificou-se que quanto maiores os problemas de comportamento, mais baixas eram as habilidades sociais. Neste estudo foram ainda reconhecidas boas qualidades psicométricas ao instrumento validado, considerando a validade de construto e os valores de consistência interna.

Tendo como *objetivo* único analisar algumas propriedades psicométricas preliminares do instrumento de autorrelato *Inventário Multimédia de Habilidades Sociais para Crianças* (IMHSC), Del Prette e Del Prette (2002) levaram a cabo um estudo transversal com uma *amostra* baseada em 406 alunos do 3º ano do ensino básico, 207 raparigas (51%) e 199 rapazes (49%), pertencentes a 18 turmas de 6 escolas da cidade de São Carlos, Brasil, tomando como indicadores a frequência e a dificuldade das reações consideradas socialmente habilidosas. Esta amostra foi selecionada de modo a contemplar regiões centrais e periféricas da cidade, integrando crianças com idades compreendidas entre 7 a 13 anos, tendo sido classificados pelos professores em graus de dificuldades de aprendizagem (muito, pouca, nenhuma), para a análise das influências dessa variável. O instrumento utilizado na investigação (IMHSC – Del Prette) é constituído por um *CD-ROM* composto por ficheiros multimédia com 21 situações de interações sociais filmadas, nomeadamente a agradecer um elogio, pedir desculpa, defender-se de acusações injustas,

mediar conflitos, entre outras. Cada interação abarca três alternativas de reação: 1) habilidosa (demonstra assertividade e empatia); 2) não habilidosa passiva (não enfrenta a situação) e não habilidosa ativa (reage de forma agressiva). Com base nestas alternativas, a criança avalia a adequação da “personagem” à situação, como reage; a frequência com que costuma apresentá-la e a dificuldade em emitir uma reação socialmente habilidosa. O instrumento foi administrado de forma coletiva nas salas de aula por dois aplicadores, em duas fases (teste e pós-teste). Na segunda aplicação, a amostra viu-se reduzida a 191 participantes, 102 rapazes (53,4%) e 89 raparigas (46,6%), com idades compreendidas entre 7 e 13 anos. Os autores concluíram que as propriedades psicométricas do instrumento, apesar de serem preliminares e insuficientes, revelaram-se mais favoráveis ao indicador de dificuldade que ao de frequência, permitindo chegar à conclusão da necessidade de serem implementados mais estudos empíricos com este instrumento, aperfeiçoando as condições de aplicação do instrumento (melhoria do som e imagem), comparando com aplicações individualizadas e procedendo a novas análises psicométricas, o que contribui para a melhoria dos instrumentos de avaliação e dos procedimentos de intervenção no campo da treino das habilidades sociais.

Moreira, Sousa, Pimentel, Baptista, Carmo, Marques, Candeias e Oliveira (2007) realizaram um estudo, com 704 alunos, sobre avaliação e intervenção na competência social em alunos do 2º ciclo do ensino básico. Este estudo, de natureza transversal, teve como *objetivos* desenvolver a Escala de Autorrelato para a Avaliação da Competência Social, para alunos do 2º ciclo do Ensino Básico, com base na versão portuguesa do SSRS (versão para professores), nível básico (Lemos & Meneses, 2002) e desenvolver e aplicar um programa de promoção da competência social “Vou tornar-me assertivo!”, para alunos do 2º ciclo do ensino básico, com baixo autocontrolo e perturbações externalizadas.

A Escala de Autorrelato para Avaliação da Competência Social resultante do estudo foi aplicada em quatro escolas da cidade do Porto (duas oficiais e duas privadas) e uma do ensino particular/cooperativo de Vila Real, entre dezembro de 2005 e janeiro de 2006. O instrumento foi aplicado em contexto de sala de aula (40 min.), na presença do Diretor de Turma (escolas privadas) ou do professor e elementos da equipa de investigação (oficiais e particular/cooperativo). Os *resultados* demonstraram a existência de vários indicadores da competência social, indo de encontro aos estudos de Gresham e Elliott (1990) e Lemos e Meneses (2002). As subescalas da Competência Social (assertividade e autocontrolo) coadunam-se com as de Lemos e Meneses, mas não a da Sociabilidade. Quanto às subescalas inerentes a Problemas de Comportamento, a análise fatorial não identificou a subescala de hiperatividade, mas apenas as subescalas de perturbações internalizadas e externalizadas, nas quais se mantiveram alguns itens da subescala de hiperatividade. Através de uma análise interescolas, verificou-se que os alunos de uma das escolas

privadas eram socialmente mais competentes, contrapondo-se este resultado com o obtido na escola do ensino particular/cooperativo. Os autores concluem que o melhor resultado estará associado ao modelo de ensino preconizado pela escola, promover a autonomia dos alunos, enquanto o pior está associado a um contexto rural, no qual os alunos não possuem oportunidades de contacto e interação com os pares, em parte devido ao número reduzido de crianças, que limita o desenvolvimento da competência social. Das escolas do Grande Porto, a primeira (oficial) apresentou os resultados menos favoráveis no que respeita à totalidade das subescalas talvez pelo facto das crianças pertencerem a um meio com um nível socioeconómico baixo e culturalmente desfavorecido. Alguns destes alunos foram selecionados para o programa de intervenção. Relativamente à diferenciação segundo o género, os rapazes revelaram valores superiores no que concerne às Perturbações Externalizadas. As raparigas demonstraram valores mais elevados nas subescalas da assertividade e autocontrolo (escala das Habilidades Sociais) e das perturbações internalizadas. Por fim, concluiu-se que as subescalas são diferenciáveis, segundo a análise fatorial, porém relacionam-se entre si, assim como as escalas, o que comprova a complexidade da Competência Social.

No âmbito da mesma temática, Mota e Matos (2008) realizaram um estudo sobre competências sociais e variáveis relacionais com 403 adolescentes, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos. Trata-se de um estudo de natureza transversal sobre competências sociais e variáveis relacionais em adolescentes, com o *objetivo* de compreender a contribuição de variáveis relacionais (vinculação aos pais, pares, relação com os professores e funcionários da escola) para a competência social (empatia, assertividade e autocontrolo). Em termos de proveniência, a maior parte dos participantes pertence a famílias cujos pais eram casados. Na *recolha de dados*, foram utilizados vários instrumentos, nomeadamente: (1) Questionário de Vinculação ao Pai e à Mãe – QVPM (Matos & Costa, 2001, versão revista); (2) Questionário de Ligação aos professores e funcionários – QLPF (Mota e Matos, 2005); (3) *Inventory of Peer and Parental Attachment – IPPA* (Armsden & Greenberg, 1987; Adaptação de Ferreira & Costa, 1998) e (4) *Social Skills Questionnaire - SSQ* (Gresham & Elliott, 1990; Adaptação de Mota, Matos & Lemos, 2011). Os resultados mostram que a qualidade da vinculação parental constitui um bom indicador de desenvolvimento de autocontrolo. A vinculação aos pais influenciará, igualmente, de modo direto e positivo, o modo como os adolescentes interagem e desenvolvem as relações no contexto escolar, nomeadamente com os professores e funcionários da escola. Verificou-se ainda que a qualidade das relações com os pares influi diretamente na assertividade e empatia, mas não no autocontrolo. No entanto, constatou-se também que a qualidade das relações com as figuras parentais, pares, professores e funcionários, em diferentes contextos desenvolvimentais, contribui para o desenvolvimento das competências sociais na adolescência. O estudo aponta para o facto da empatia e assertividade serem mais preditas

pelas relações estabelecidas com os pares, professores e funcionários. Relativamente à qualidade da relação com os pais, esta apresenta um efeito direto na relação com os pares e a escola e sobre a competência de autocontrolo, que possibilitará ao adolescente lidar melhor e de forma construtiva com os seus conflitos, o que a torna num forte indicador de bem-estar e de autoconceito nos adolescentes, facilitando o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e académicas. No que concerne à qualidade da comunicação e da confiança desenvolvida na relação com os pares e pais, este estudo vai de encontro a estudos anteriores, ao associar estas competências ao desenvolvimento de competências de empatia e assertividade.

Posteriormente, Mota, Matos e Lemos (2011) realizaram um estudo sobre as qualidades psicométricas do *Social Skills Questionnaire*, na sua versão portuguesa, adaptada para adolescentes entre o 7º e o 12º ano de escolaridade, com uma amostra de 573 alunos do 3º ciclo do ensino básico. Este estudo teve como *objetivos*: (1) analisar as propriedades psicométricas do Social Skills Questionnaire (versão para alunos do 7 ao 12º ano) que integra, na sua versão original, o SSRS de Gresham e Elliott (1990), (2) validar um instrumento que não fosse apenas fiável para a investigação, mas que também fosse útil para a prática em contextos educacionais e clínicos. Da análise de consistência interna efetuada, mediante o alfa de *Cronbach*, resultaram valores situados entre .58 e .87, semelhantes aos obtidos por Gresham e Elliott (1990), a saber: .83 na escala total, .69 na dimensão cooperação, .67 na dimensão assertividade, .77 na dimensão empatia e .68 no autocontrolo. A análise realizada a cada uma das dimensões revelou valores diferentes dos esperados ao nível dos índices de ajustamento da cooperação. Todavia, as dimensões da empatia, assertividade e autocontrolo representam modelos com índices de ajustamento adequados, o que confirma a sua unidimensionalidade. Na análise fatorial confirmatória, evidenciaram-se algumas ambiguidades surgidas nalguns itens da dimensão da cooperação relativamente a determinados itens das outras três dimensões. No entanto, os resultados advindos de uma nova análise fatorial confirmatória apoiaram a remoção da dimensão da cooperação do modelo, uma vez que conduzia a um melhor funcionamento do instrumento, tendo em conta as características da amostra portuguesa.

Em termos globais, o estudo indicou uma estrutura da competência social similar à original proposto pelos autores. Os autores consideraram que a remoção da subescala não comprometia a validação do questionário, uma vez que as habilidades sociais estão representadas adequadamente e de forma significativa pelas dimensões da empatia, assertividade e autocontrolo. Assim, foi encontrado um modelo adaptado à amostra portuguesa, concluindo-se que o SSQ, na sua versão para alunos, permite a identificação e compreensão das habilidades sociais no contexto escolar, acreditando-se, por este motivo, tornar-se num instrumento válido e fiável para a investigação e intervenções levadas a cabo em Portugal.

Em **síntese**, o construto da competência social, constituído por várias dimensões, tem sido investigado em vários países, com recurso a uma panóplia de instrumentos (escalas de avaliação, autorrelatos, observação natural) e a um leque de informantes (pais, professores e pares). Primordialmente, a investigação tem incidido sobre a avaliação das competências sociais no campo das dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais. No entanto, o desenvolvimento dos estudos empreendidos neste domínio tem conseguido reunir o maior número de dados fiáveis para que tenham lugar, quer ao nível clínico, quer no contexto escolar, diagnósticos das habilidades sociais nas crianças e, posteriormente, se estabeleçam programas de intervenção eficazes neste campo.

4. Hipóteses e objetivos de estudo

Terminada a revisão do corpo teórico, que incidiu primordialmente sobre a competência comunicativa oral e competência social, procedeu-se à seleção e construção dos instrumentos a utilizar na recolha de dados, junto dos alunos, tendo em conta a natureza quantitativa do estudo, de tipo correlacional. A investigação teve como objetivo medir a associação entre duas ou mais variáveis, ou seja, medir cada variável presumidamente relacionada e depois também medir e analisar a correlação (Sampieri, Collado & Lucio, 2006), nomeadamente a relação existente entre a competência comunicativa oral e a competência social, em contexto de sala de aula, especificamente na aula de Língua Portuguesa. Além disso, procurou-se ainda correlacionar a competência comunicativa oral e a competência social com os resultados escolares relativos ao primeiro período do ano letivo 2010/2011. Neste âmbito, foram levantadas as seguintes hipóteses:

- a) Os alunos do 9º ano de escolaridade possuem uma competência comunicativa oral e competência social superior aos alunos do 7º ano.
- b) Um aluno que revela uma competência comunicativa oral média/elevada demonstra também uma maior competência social, comparativamente a alunos com competência comunicativa baixa.
- c) A um aluno que revela uma competência comunicativa oral e/ou uma competência social elevadas estão associados resultados escolares elevados, isto é, um alto rendimento escolar.

Devido à natureza deste estudo, e estando ciente da sua complexidade, na medida em que abarca diferentes variáveis que interagem entre si e que há muito poucos estudos que as relacionam (Sapienza, Aznar-Farias & Silvares, 2009), pretende-se apenas que esta investigação contribua para se conhecer a relação existente entre a competência

comunicativa oral e a competência social, mas que, primordialmente, contribua para determinar em que domínios da competência comunicativa oral urge intervir, tendo como propósito o sucesso dos alunos.

Deste modo, o presente estudo, que se centra na competência social e competência comunicativa oral em alunos do sétimo e nono ano de escolaridade (3º ciclo do ensino básico), foi realizado procurando atingir os seguintes objetivos:

- (1) Elaborar uma grelha de Registo de observação e avaliação da competência comunicativa oral para o 3º ciclo do ensino básico;
- (2) Analisar as relações entre a competência comunicativa oral, a competência social e os resultados escolares, em alunos do 3º ciclo do ensino básico (7º e 9º ano de escolaridade).

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Metodologia

Neste capítulo, apresentar-se-ão as opções metodológicas associadas ao plano de estudos que orientou esta investigação.

2.1. Participantes

Durante o segundo período do ano letivo 2010/2011, alunos do 3º ciclo do ensino básico do agrupamento visado participaram neste estudo. A Tabela 1 apresenta a população-alvo respeitante ao estudo. Das dez turmas existentes no 3º ciclo, foram selecionadas duas do 7º e duas do 9º ano, porque correspondiam ao início e final de um ciclo de estudos e, como tal, poderiam permitir observar diferenças que refletiriam a evolução da competência comunicativa oral e da competência social.

Tabela 1.

Alunos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico - Língua Portuguesa

Turmas	7º ano			8º ano			9º ano			
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	D
<i>N</i>	22	20	17	24	22	19	22	21	20	9
Total/Turma	59			65			72			
Total	196									

Das 3 turmas de 7º ano e das 4 turmas de 9º ano, foram selecionadas as mais numerosas. As quatro turmas selecionadas deviam ainda ter professores de Língua Portuguesa diferentes e estes professores deviam acompanhar as respetivas turmas, desde o início do ano letivo (Tabela 2).

Tabela 2.

Professores de Língua Portuguesa a lecionar no 3º ciclo do ensino básico

Turmas	Número de Professor
7º	2
8º	2
9º	2

O grupo amostral selecionado inicialmente seria composto por 85 alunos, dos quais 42 frequentavam o 7º ano e 43 frequentavam o 9º ano de escolaridade.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

(A) Avaliação da competência comunicativa oral

Com o objetivo de aferir o nível de competência comunicativa oral, em Língua Portuguesa, foi elaborado o **Registo de observação e avaliação da competência comunicativa oral (COOR)**, tendo por base modelos de grelhas aplicadas no ensino secundário, por professores, e na revisão da literatura, nomeadamente tomando por base o estudo de Sousa (2006). Este registo, em formato de grelha de observação destinado a ser utilizado em momentos de exposição oral, resumo, argumentação, debate, entre outros, reporta-se à comunicação verbal (60%), paraverbal (30%) e não verbal (10%). Procedeu-se a esta distribuição percentual com base nos exemplos dos professores e investigação na área. Relativamente ao primeiro domínio, os parâmetros observados e avaliados são o conhecimento do tema, o vocabulário (riqueza e diversidade), a argumentação pertinente, a coerência discursiva e o respeito pelas opiniões; no segundo domínio, são avaliados os parâmetros da clareza discursiva, expressividade, tom de voz e ritmo discursivo; por último, ao nível da linguagem não-verbal, são avaliados os gestos, o olhar e a postura corporal. Todos os parâmetros são avaliados com base na escala de avaliação qualitativa formativa – *Fraco* (1), *Não Satisfaz* (2), *Satisfaz* (3), *Satisfaz Bastante* (4) e *Excelente* (5), convertida, em última análise, numa classificação quantitativa, visto se considerar conveniente e útil para o momento de avaliação final dos períodos.

A Associação dos Professores de Português, num parecer elaborado em 18 de janeiro de 2008, considera que, para a análise e avaliação da oralidade os instrumentos de registo aconselháveis são as grelhas de observação, assim como os registos em áudio e vídeo, acrescentando que, uma vez que se pretende desenvolver e avaliar a competência da oralidade em Língua Portuguesa, isto só poderá ter lugar depois de ser trabalhada explicitamente em sala de aula, com base num diagnóstico de necessidades realizado no início do ano letivo, pois uma boa competência comunicativa oral e social permite interações eficazes com os outros, sendo necessária a sua prática.

É, na verdade, um instrumento que foi desenhado para ser útil e funcional no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito do tratamento pedagógico-didático da comunicação oral. Além disso, revela-se adequado ao contexto e permite tirar um registo sistemático dos desempenhos dos alunos, dando-lhes não só o respetivo

feedback ao nível da sua progressão (ou não), como também delineando estratégias que conduzam à sua melhoria e alcance de uma correta *performance* oral.

(B) Avaliação da Competência social

A maioria dos instrumentos de avaliação de habilidades sociais de crianças baseia-se em dados obtidos junto de figuras significativas como os pais e os professores. No entanto, são raros os instrumentos de autoavaliação dos alunos, em parte devido às dificuldades criadas pelo nível de desenvolvimento de habilidades em que as crianças se encontram. Note-se que esta autoavaliação é muito importante como forma de comparar os resultados obtidos com os fornecidos pelos pais e professores e, por isso, esta necessidade justifica o investimento de tempo e esforço despendidos na aplicação de instrumentos de autorrelato.

A recolha dos dados relacionados com as habilidades sociais e realização académica dos alunos envolvidos no estudo pode realizar-se através de diversas formas de avaliação que incluem entrevistas, escalas de avaliação de comportamentos, observação direta (Spence, 2003), entre outros instrumentos que são selecionados em função do objetivo do estudo. Vários podem ser utilizados pelos professores, nomeadamente as escalas “*Social Behaviour Assessment*”, de Stephens (1978) e Walker e McConnell (1988), e o sistema de avaliação “*Social Skills Rating System*” de Gresham e Elliot (1990), validado para Portugal por Lemos e Meneses (2002).

Não existe um procedimento estandardizado para avaliar as habilidades sociais. No entanto, os investigadores devem usar métodos de avaliação que possuam como atributos a fiabilidade, validade e praticidade. De acordo com Gresham (1986; Gresham & Elliot, 1987), os métodos mais utilizados para avaliar a habilidade social são as técnicas sociométricas, as escalas de avaliação, *rating by others*, situações *role-play*, o autorrelato, as entrevistas comportamentais, a observação naturalista e a automonitorização.

A avaliação das habilidades sociais, geralmente, compreende dois processos: a avaliação para seleção e diagnóstico, particularmente com recurso a métodos sociométricos, *ranking methods*, *rating by others* e situações *role-play*, e com vista à intervenção-terapia, através de entrevistas comportamentais, observações naturalistas e automonitorização.

No que concerne à avaliação para seleção e diagnóstico – denominada de *identificação* e *classificação* por Gresham e Elliott (1987) – os procedimentos de

avaliação fornecem dados relativos aos antecedentes, sequência e consequências de um determinado comportamento social, tendo, posteriormente, como escopo, o desenho de um programa de treino que permita superar o problema diagnosticado. Este tipo de avaliação contribui para determinar se existe algum problema de habilidade social e o seu tipo, isto é, se o problema diz respeito a um défice de habilidade ou de *performance*. Os métodos mais práticos, por serem fáceis de administrar e requererem pouco tempo, são:

- Técnicas sociométricas, que implicam a *nomeação pelos pares* (“peer nomination”), *peer rating*, importantes para determinar que crianças são aceites ou rejeitadas pelos pares, ou se são impopulares.
- *Rating by other*, que é um instrumento fácil de usar, focaliza-se em comportamentos específicos, logo reúne informação útil para identificar comportamentos que possam estar relacionados com importantes resultados sociais. Um exemplo desta escala é o SSRS, de Gresham e Elliot (1990).
- *Role-play*, que avalia comportamentos sociais que ocorram com pouca frequência em ambiente natural. Podem ser simulados ambientes no qual seria difícil observar um comportamento social natural da criança, porém, os dados, geralmente, não correspondem àqueles obtidos mediante observação natural.
- Autorrelato, em que a maioria foi adaptada de escalas elaboradas para adultos, sendo demasiado subjetivas. Não demonstraram contribuir para prever a aceitação pelos pares ou popularidade, por isso, pela sua falta de validade científica, não devem ser utilizados, a não ser que sejam complementados por outros dados.
- *Ranking*, que são especialmente usados pelos professores para selecionarem crianças para programas de treino de habilidades sociais. Este método é eficiente ao nível de custos e tempo. Contudo, apenas permite identificar, não intervém, pois não contribui para a análise eficaz do comportamento.

No caso da avaliação para intervenção-terapia ou tratamento, levada a cabo com vista a desenhar programas de treino da habilidade social, são utilizadas as entrevistas, consideradas um método indireto de avaliação, pois trata-se de uma verbalização do comportamento, deslocado do seu ambiente natural, porém válido. Além deste, recorre-se à observação naturalista, que conduz à avaliação do comportamento dos alunos no seu ambiente natural. É o método mais válido para avaliar a habilidade social. As observações têm sido utilizadas para avaliar a cooperação, a interação social e o contacto físico positivo.

Na senda de Gresham (1995), o treino das habilidades sociais, com vista à intervenção social, tem como objetivos: a) promover a aquisição de habilidades sociais; b) aumentar o *desempenho* (“performance”) de habilidades; c) eliminar problemas de comportamento e d) facilitar a generalização dos comportamentos pró-sociais, uma vez que cada criança sujeita ao treino pode ter défices de habilidade social, de performance e/ou problemas de comportamento.

Quando não possuem as habilidades no seu repertório, as crianças podem adquiri-las através de procedimentos como a *modelagem* (“modeling”), um dos mais eficientes métodos de ensinar comportamentos sociais, no qual a criança aprende determinado comportamento ao ver outra pessoa a demonstrá-lo; o “coaching”, que diz respeito ao ensino das habilidades com recurso à instrução verbal, enfatizando, ao contrário do primeiro método, as habilidades cognitivas e de linguagem, e a repetição de comportamentos, com base no ensaio (“behavioral rehearsal”), que se refere à prática de um comportamento novo apreendido numa situação de *role-play*.

Neste domínio, tendo em conta a natureza do estudo, o instrumento utilizado na recolha de dados para avaliar as habilidades sociais que influenciam a competência social dos alunos foi o *Social Skills Questionnaire – SSQ*, adaptação de Mota, Matos e Lemos (2011), na sua versão para alunos (7^o-12^o), que integra o *Social Skills Rating System - SSRS*, de Gresham e Elliot (1990), validado para Portugal por Lemos e colaboradores.

Na versão original, o **Social Skills Rating System** (SSRS), desenvolvido e validado, nos Estados Unidos, por Gresham e Elliott (1990), revela-se muito completo, uma vez que avalia diferentes aspetos da competência social, nomeadamente as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência académica. O SSRS varia em função do nível de desenvolvimento da criança, pré-adolescente ou adolescente, estando disponível para os seguintes níveis etários: pré-escolar (3 aos 5 anos); nível básico (1^o ao 6^o ano de escolaridade) e nível secundário (7^o ao 12^o ano). Concomitantemente, o instrumento revela-se abrangente ao incorporar uma perspetiva de validação social e, por conseguinte, ao permitir uma avaliação baseada em informantes múltiplos, visto que contempla três versões destinadas aos pais, professores e crianças. Não obstante as versões destinadas aos pais e professores abrangerem os três níveis de desenvolvimento, a versão destinada aos alunos, denominada, por vezes, de autorrelato, apenas abarca os dois últimos níveis. Neste âmbito, o contexto apresenta-se como elemento fulcral na avaliação de competências sociais, pois contribui para modelar o desenvolvimento social do aluno. De acordo com Bronfenbrenner (1989), a competência social só é compreendida em termos de eficácia num contexto específico. O contexto ecológico “escola” é determinante, na

medida em que o desenvolvimento social do aluno não deve ser analisado por si só, mas considerando o contexto social e relacional.

As escalas que compõem o instrumento completo centram-se: (1) nas habilidades sociais (e.g., cooperação, assertividade, responsabilidade, a empatia e autocontrole); (2) na avaliação de comportamentos problemáticos (internalizados, externalizados e hiperatividade) e (3) na competência acadêmica, nomeadamente ao nível da motivação, desempenho na leitura e funcionamento cognitivo em geral. Esta última escala apenas integra a versão para professores (Gresham, 1995). Das diferentes dimensões avaliadas pelo SSRS, nomeadamente ao nível das habilidades sociais, três delas (cooperação, assertividade e autocontrole) são comuns às versões para pais, professores e alunos. O SSRS permite uma avaliação direta, isto é, as crianças procedem a uma autoavaliação em relação à sua competência social, complementada por uma avaliação indireta, efetuada por pais e professores, conseguindo-se, desta forma, captar indicadores da competência social em contextos diversificados (Lemos & Meneses, 2002). As respostas aos itens que integram o SSRS são dadas com base na *frequência* do comportamento (0-nunca, 1-às vezes, 2-muitas vezes) e na *importância* atribuída ao mesmo (0-nada importante, 1-importante, 2-muito importante), o que garante a validade social dos comportamentos avaliados, tal como é defendido teoricamente no modelo (Gresham & Elliott, 1990).

O **Social Skills Questionnaire**, na sua versão para adolescentes, adaptação de Mota, Matos e Lemos (2011), é constituído por 39 itens, aos quais o aluno responde ao nível de dois parâmetros: a frequência de comportamento e a escala da importância que atribui ao comportamento. Para os 39 itens, procede-se a uma avaliação mediante quatro dimensões: 1) A *cooperação* (item 6, 9, 11, 13, 14, 17, 20, 31, 35, 36 e 37) que inclui comportamentos como a ajuda aos outros e a partilha de materiais; 2) A *assertividade* (item 1, 3, 4, 16, 23, 26, 30, 33 e 38), que inclui a iniciação de comportamentos; 3) A *empatia* (item 2, 5, 8, 12, 21, 24, 25, 28, 29 e 39), que comporta comportamentos que demonstram respeito pelos sentimentos e opiniões dos outros; 4) O *autocontrole* (item 7, 10, 15, 18, 19, 22, 27, 32 e 34) que inclui comportamentos exibidos em situações de conflito. Cada item é cotado numa escala de *frequência* de 3 pontos, em que “0” corresponde a “nunca”, “1” corresponde a “às vezes” e “2” a “muitas vezes”. Relativamente à *importância*, esta é cotada, do mesmo modo, numa escala de 3 pontos, em que “0” corresponde a “nada importante”; “1” corresponde a “importante” e “2” a “muito importante (Mota, 2008).

A versão original do SSQ, incluído no SSRS (Gresham & Elliott, 1990), foi estandardizada numa amostra de cerca de 4000 alunos, em número igual de rapazes e raparigas, do pré-escolar ao 12º ano de escolaridade. O SSRS, em termos de

validade, possui uma estrutura fatorial clara e os fatores demonstram uma consistência interna moderada. O SSQ, versão para alunos do 7º ao 12º, revela um *alpha* de Cronbach de .83 para a escala total, .69 para a dimensão da cooperação, .67 para a dimensão da assertividade, .77 para a dimensão da empatia e .68 para a dimensão do autocontrole. Tiveram lugar testes e pós-testes, num intervalo de quatro semanas, para a versão dos alunos, apresentando um coeficiente de correlação de .68 para toda a escala, variando entre .52 e .66 nas subescalas. A validade do construto foi analisada mediante um estudo correlacional do SSQ com recurso a uma escala de problemas internalizados e externalizados, nomeadamente a *Child Behavior Checklist – Youth Self-Report Form (YSR)* (Achenbach & Edelbrock, 1987, citado por Mota, Matos & Lemos, 2011), demonstrando baixas a moderadas correlações (entre .07 e .43). Uma segunda validação de critérios baseou-se na correlação do SSQ com a escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS) (Piers, 1984, citado por Mota, Matos & Lemos, 2011), demonstrando uma correlação moderada entre a competência social e o autoconceito (.40), podendo-se concluir que as variáveis inerentes ao autoconceito representam componentes para um funcionamento eficaz da competência social (Gresham & Elliott, 1990).

2.3. Procedimentos de recolha de dados

Depois de ser solicitada, por escrito, autorização à Direção da Escola para levar a cabo a investigação e tendo sido a mesma aprovada em reunião do Conselho Pedagógico (assegurando a confidencialidade e o sigilo dos dados), procedeu-se à administração do questionário SSQ, em tempo letivo, num único momento e sob um formato de administração coletiva, pelo professor de Língua Portuguesa ou Estudo Acompanhado. Concomitantemente, foi administrada uma ficha sociodemográfica, elaborada com o intuito de associar alguns dados de índole pessoal, familiar e escolar aos dados recolhidos, nomeadamente o género, a idade, profissão e habilitação escolar dos pais, número de retenções, nível obtido às diferentes disciplinas no 1º período, continuidade ou não face aos estudos e profissão ambicionada.

Tendo em vista a aplicação correta e eficaz dos instrumentos, a investigadora deu orientações padronizadas de esclarecimento aos professores, no que diz respeito ao preenchimento dos questionários de autorrelato, optando por estar presente no início da administração dos mesmos às turmas do sétimo ano de escolaridade, enfatizando a necessidade de serem sinceros e cuidadosos ao preencherem os mesmos. Além

disso, com o intuito de evitar o enviesamento de resultados, a ordem dos questionários foi aleatoriamente invertida, assegurando-se desta forma também o anonimato.

Relativamente à competência comunicativa oral, para a recolha de dados procedeu-se, em conjunto com o professor de Língua Portuguesa das turmas em estudo, ao agendamento e preparação de momentos formais de avaliação oral, com o objetivo de aplicar o registo de observação e avaliação da competência comunicativa oral (COOR).

Para os dois grupos amostrais, certificou-se que todos os alunos se expressassem oralmente para se cumprir o propósito da investigação. No que diz respeito às turmas do 7º ano, devido ao nível de ensino em questão, ao perfil dos alunos e à deficiente prática da oralidade em momentos formais, considerou-se conveniente haver lugar a uma discussão aberta à turma, em que todos tivessem a oportunidade de manifestar a sua opinião. Como fator de motivação para a discussão, considerou-se relevante que os alunos propusessem um tema que lhes despertasse o interesse, o que foi feito, tendo sido selecionados como temas a presença da Língua Portuguesa em países de língua oficial portuguesa, em concreto Cabo Verde, alargando o tema às condições nas escolas, culturas e tradições, numa turma, e a importância da prática de desporto, entre outros temas, na outra turma.

Numa das turmas de 9º ano, com o objetivo de não prejudicar a sequência programada das aulas, estabeleceu-se que apresentassem oralmente, de forma individual, os trabalhos de grupo desenvolvidos no âmbito da temática *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente. Cada elemento do grupo expos uma parte do trabalho desenvolvido sob orientação da professora, tendo dado para a realização do mesmo as diretrizes necessárias. Na outra turma, a professora estipulou, em conjunto com os alunos, que a apresentação teria lugar com base num tema que gostassem de desenvolver perante a turma. Deste modo, os alunos tomaram conhecimento do tipo de comunicação oral a realizar, isto é, os aspetos que iriam ser sujeitos a observação, e das várias etapas a percorrer, desde a seleção do tema, passando pela pesquisa de informações, até à estruturação e conclusão do trabalho desenvolvido. Várias foram as temáticas afloradas, nomeadamente desporto, problemas relacionados com a adolescência, gosto pela leitura, entre outros.

Concluídos os trabalhos, quer o trabalho de grupo, quer o individual, foi agendado o dia da observação e avaliação da comunicação oral, no qual estiveram presentes o(a) respetivo(a) professor(a) e a investigadora, observando ambos e avaliando as componentes da oralidade que integram a grelha em uso, a saber: na componente verbal, o conhecimento do tema, o vocabulário (riqueza e diversidade), a argumentação pertinente, a coerência discursiva e o respeito pelas opiniões; na

segunda componente, a clareza discursiva, a expressividade, o tom de voz e o ritmo discursivo; por último, ao nível da linguagem não-verbal, foram avaliados os gestos, o olhar e a postura corporal.

A observação da oralidade com base neste instrumento tem como vantagens a sua adaptação a diferentes tipos de discurso e a utilização em sala de aula, pelo professor (avaliação) e alunos (auto e heteroavaliação), em simultâneo com a atividade observada, de forma prática, célere e eficaz. Desta forma, os registos obtidos com base na grelha permitem que seja constatada uma progressão ao nível da competência comunicativa oral e identificado o parâmetro verbal, paraverbal e/ou não verbal em que os alunos revelam mais dificuldades e que necessitará de um maior treino.

2.4. Estratégias de análise de dados

Na análise descritiva, usou-se a frequência absoluta e a proporção como medida sumária para variáveis qualitativas e a média e desvio padrão para variáveis quantitativas, acompanhada do desvio padrão, como medida de dispersão. Quando a variável não seguia a distribuição normal (teste de Kolmogorov-Smirnov), a distribuição foi descrita pela média e 1º e 3º quartis. Para testar a independência entre duas variáveis categóricas, usou-se o teste qui-quadrado e para averiguar a igualdade de médias o teste *t* student para amostras independentes ou o teste *U* Mann-Whitney para comparação de variáveis que não seguiam distribuição normal.

As características sociodemográficas dos alunos de 7º e 9º ano e dos respetivos pais foram descritas e comparadas entre si.

Os resultados inerentes às observações da competência comunicativa oral (comunicação verbal, paraverbal, não verbal e total) da investigadora e dos professores foram correlacionados, para avaliar a relação entre as duas observações, funcionando como um indicador de acordo. Para tal, foi utilizada a correlação r_s de Spearman, uma vez que as variáveis não seguiam distribuição normal. Foi ainda realizado o teste Wilcoxon para amostras emparelhadas para avaliar a significância das duas medições realizadas pela investigadora e pelos professores. Como todas as correlações entre os resultados atribuídos pela investigadora e professores foram elevadas ($r=0,70$) e ambas as cotações revelaram ser semelhantes para todos os domínios da grelha, com exceção da comunicação não-verbal, optou-se por prosseguir as restantes análises com base nas observações dos professores. Os resultados da

competência comunicativa oral foram descritos para os alunos de 7^o e 9^o ano e comparados entre si, entre grupos de género.

Os resultados da avaliação das habilidades sociais (SSQ-versão portuguesa) foram organizados pelos domínios de *cooperação*, *assertividade*, *empatia* e *autocontrolo*, de acordo com os dados de *frequência* e atribuição de *importância* de cada um dos itens, sendo posteriormente descritos e comparados entre os alunos de 7^o e 9^o ano de escolaridade e entre grupos de género

Os resultados da competência social foram comparados entre os alunos que obtiveram média positiva ($\geq 2,5$) e média negativa ($<2,5$) na observação da competência comunicativa oral. Foram ainda calculadas correlações entre os resultados da competência comunicativa oral e das habilidades sociais.

Os dados de realização escolar foram descritos para o 7^o e 9^o ano e correlacionados com os resultados obtidos na avaliação da competência comunicativa oral, através da correlação r_s de Spearman (uma vez que as variáveis da competência comunicativa oral não seguiam distribuição normal) e com os resultados obtidos na avaliação das habilidades sociais, através da correlação r de Pearson.

Para todos os procedimentos estatísticos, a hipótese nula foi rejeitada, limitando o erro de tipo 1 em 0,05. A análise de dados foi realizada utilizando o *Statistical Package for Social Sciences (PASW Statistics)* versão 18.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

1. Apresentação dos Resultados

1.1. Características Sociodemográficas

Dos 85 inscritos no 7^o e 9^o ano de escolaridade no ano letivo 2010/2011, participaram neste estudo 41 alunos de 7^o ano e 41 alunos de 9^o ano, compondo uma dimensão amostral global de 82 alunos (Tabela 3). O grupo amostral inicial viu-se reduzido relativamente ao planeado, porque um aluno foi transferido no início do ano letivo e outros dois, identificados com necessidades educativas especiais e usufruindo de currículo específico individual, não se encontravam inscritos na disciplina de Língua Portuguesa.

Tabela 3.

Características dos Alunos

Características	7 ^o ano		9 ^o ano		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Características dos Alunos						
Género (% raparigas)	19	46,3	23	56,1	42	51,2
Idade <i>M (DP)</i>	12,34	(0,66)	14,17	(0,38)	13,26	(1,06)
Reprovou	7	17,1	5	12,2	12	14,6
N ^o de reprovações <i>Md (p25;p 75)</i>	1 (1;1)		1 (1;1)		1 (1;1)	
Pretende continuar estudos	40 ^a	100	40	97,6	80 ^b	98,8
Profissão que pretende exercer ^c						
Médico, psicólogo, nutricionista, fisioterapeuta, veterinário	7	28,0	8	29,6	15	28,8
Trolha	1	4,0	0	0,0	1	1,2
Treinador, futebolista, guarda-redes, desporto, piloto,	5	20,0	4	14,8	9	17,3
Técnico de informática	1	4,0	1	3,7	2	3,8
Juíza, criminalista, advogado	2	8,0	2	7,4	4	7,7
Jornalista, fotografo, <i>designer</i>	1	4,0	5	18,5	6	11,5
Historiador, biólogo, antropólogo, investigador	5	20,0	2	7,4	7	13,5
Esteticista, hospedeiro	2	8,0	--	--	2	3,8
Eng. civil, bancário	1	4,0	1	3,7	2	3,8
Professor, educador	--	--	4	14,8	4	7,7

^a *n* = 40^b *n* = 81^c *n* = 51

A amostra global apresenta uma média de idade de 13,26 anos ($DP=1,06$), variando entre 12 anos no 7º ano ($DP=0,66$) e 14 anos no 9º ano ($DP=0,38$). Cerca de 50% dos alunos são do género feminino (51,2%), sendo esta proporção ligeiramente superior no 9º ano (56,1%), apesar das diferenças na distribuição de género não serem estatisticamente significativas ($\chi^2=0,78$, $gl=1$, $p=0,377$).

Cerca de 15% já reprovaram uma vez e 98,8% pretende continuar estudos. As profissões que os alunos desejam exercer, mais mencionadas, estão relacionadas com a saúde (médico, psicólogo, nutricionista, fisioterapeuta e veterinário, 28,8%), com o desporto (treinador, futebolista, guarda-redes, desportista e piloto, 17,3%), com a investigação (historiador, biólogo, antropólogo e investigador, 13,5%) e com a comunicação e *design* (jornalista, fotógrafo e *designer*, 11,5%).

No que concerne às características das famílias², verifica-se que metade dos pais estudou até ao 9º ano de escolaridade ($p_{25}=8$; $p_{75}=12$) e 25% tem mais do que o 12º ano, sendo estas características transversais aos pais dos alunos de 7º e 9º ano ($U=70,600$, $p=0,902$) (Tabela 4).

Tabela 4.

Características dos Pais

Características	7º ano		9º ano		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Escolaridade <i>Md</i> (p_{25} - p_{75}) (<i>Min-Máx</i>)	9 (9-12)		9 (8-12)		9 (8-12)	
	4-17		4-20		4-20	
Profissão						
Membros das forças armadas	1	2,6	0	0	1	1,3
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	0	0	2	5,0	2	2,6
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	4	10,5	4	10,0	8	10,3
Técnicos e profissionais de nível intermedio	1	2,6	4	10,0	5	6,4
Pessoal administrativo e similares	17	44,7	15	37,5	32	41,0
Pessoal dos serviços e vendedores	0	0,0	1	2,5	1	1,3
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	1	2,6	0	0,0	1	1,3
Operários, artífices e trabalhadores similares	9	23,7	5	12,5	14	17,9
Operadores de instalações e máquinas e Trabalhadores da montagem	3	7,9	8	20,0	11	14,1
Trabalhadores não qualificados	1	2,6	1	2,5	2	2,6
Desempregado	1	2,6	0	0,0	1	1,3

² Anexo 1- Características sociodemográficas dos pais

De entre as profissões mais frequentes, destacam-se o pessoal administrativo e similares (41,0%), operários, artífices e trabalhadores similares (17,9%), e operadores de instalações, máquinas/trabalhadores da montagem (14,1%).

1.2. Competência Comunicativa Oral

A Tabela 5 apresenta a correlação entre as pontuações atribuídas por professores e investigadora relativamente aos domínios da competência comunicativa oral. Verifica-se que, para todos os domínios, a correlação entre as observações é superior a $r_s=0,70$ ($p<0,01$). As pontuações atribuídas pelos professores e investigadora à comunicação verbal e paraverbal são as mais correlacionadas ($r_s =0,926$ e $r_s =0,968$, respetivamente). A comunicação não verbal aparece como a observação na qual as pontuações atribuídas estão menos correlacionadas ($r_s =0,718$, $p<0,01$). Comparando as avaliações realizadas pela investigadora e pelos professores através do *teste de Wilcoxon* para amostras emparelhadas, verifica-se que ambas as cotações são semelhantes para os domínios verbal ($Z=367,000$, $p=0,405$), paraverbal: ($Z=233,000$, $p=0,992$) e para a escala total ($Z=59,500$, $p=0,617$). No domínio não verbal, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre as cotações da investigadora e dos professores ($Z=916,500$, $p<0,001$). Neste domínio, as cotações da investigadora são sistematicamente mais baixas do que as cotações dos professores (Anexo 2)

Tabela 5.
Correlação entre a observação dos professores e da investigadora (r_s de Spearman)

Investigador	Professores			
	Comunicação verbal	Comunicação paraverbal	Comunicação não verbal	Escala global
	r_s			
Comunicação verbal	0,926**			
Comunicação paraverbal		0,968**		
Comunicação não-verbal			0,718**	
Escala Global				0,814**

^a correlação r_s de Spearman
**($p<0,01$)

Analisando as pontuações atribuídas pelos professores, verifica-se que os alunos obtiveram valores médios próximos de 3 em todos as componentes da competência comunicativa oral (Tabela 6). Cerca de 68% dos alunos obtiveram classificação global *Satisfaz*, 18,8% obteve classificação de *Satisfaz Bastante* e 13,8% de *Não Satisfaz*; não foi atribuído qualquer nível Fraco ou Excelente por parte dos avaliadores.

A média dos alunos de 9º ano é ligeiramente superior à dos de 7º ano para todas as dimensões e para a escala global, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas ($U < 995,000$, $p > 0,058$).

Comparando rapazes e raparigas, verifica-se que os resultados são relativamente semelhantes entre ambos os grupos, com exceção da comunicação verbal ($U = 1094,500$, $p = 0,004$), na qual as raparigas têm resultados superiores. As raparigas apresentam igualmente uma amplitude interquartílica mais larga do que os rapazes e 25% delas atingiu valores iguais ou superiores a 4 (raparigas: $Md = 3,2$ [$p_{25} = 2,2$; $p_{75} = 4,0$] vs. rapazes: $Md = 3$ [$p_{25} = 2,6$; $p_{75} = 3,2$]).

Tabela 6.

Resultados da observação dos comportamentos de comunicação oral pelos Professores.

	7º ano <i>n</i> = 40		9º ano <i>n</i> = 40		Total <i>n</i> = 80	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Dimensões						
Comunicação verbal	2,9	0,81	3,1	0,59	3,0	0,71
Comunicação paraverbal	2,9	0,77	3,0	0,65	2,9	0,71
Comunicação não verbal	2,8	0,71	2,9	0,53	2,8	0,63
Total	2,9	0,82	3,0	0,65	3,0	0,74
Classificação <i>n</i> (%)						
Fraco	--		--		--	
Não Satisfaz	9 (22,5)		2 (5,0)		11 (13,8)	
Satisfaz	22 (55,0)		32 (80,0)		54 (67,5)	
Satisfaz Bastante	9 (22,5)		6 (15,0)		15 (18,8)	
Excelente	--		--		--	

1.3. Competência Social

A Tabela 7 apresenta os resultados obtidos na escala *Social Skills Questionnaire* (SSQ-versão portuguesa). Considerando a *frequência* de comportamentos pró-sociais, os resultados médios globais variam entre 1,2 ($DP = 0,30$) na cooperação e 1,6 ($DP = 0,31$) na empatia. Comparando alunos do 7º e 9º ano, verifica-se que as médias obtidas são ligeiramente superiores no 9º ano, mas apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas ao nível da *frequência* de Empatia ($t = -3,271$; $gl = 71$; $p = 0,002$), sendo superior nos alunos do 9º ano (9º ano: $M = 1,7$; $DP = 0,23$ vs 7º ano: $M = 1,5$; $DP = 0,34$).

Não se verificam correlações significativas entre os valores obtidos pelos alunos nas várias habilidades da competência comunicativa oral e a escolaridade dos pais ou valores médios obtidos pelos alunos nos domínios da competência social.

Tabela 7.

Resultados do Social Skills Questionnaire (SSQ-versão portuguesa)

Dimensões do SSQ	7º ano <i>n</i> = 41 <i>M</i> (<i>DP</i>)	9º ano <i>n</i> = 41 <i>M</i> (<i>DP</i>)	Total <i>n</i> = 82 <i>M</i> (<i>DP</i>)	Teste
Frequência				
Cooperação	1,2 (0,32)	1,2 (0,29)	1,2 (0,30)	$t=-0,048$; $gl=80$; $p=0,0962$
Assertividade	1,3 (0,28)	1,4 (0,33)	1,4 (0,31)	$t=-0,864$; $gl=80$; $p=0,390$
Empatia	1,5 (0,34)	1,7 (0,23)	1,6 (0,31)	$t=-3,271$; $gl=71$; $p=0,002$
Autocontrolo	1,3 (0,32)	1,3 (0,32)	1,3 (0,32)	$t=-0,155$; $gl=80$; $p=0,877$
Importância				
Cooperação	1,2 (0,41)	1,2 (0,37)	1,2 (0,39)	$t=-0,000$; $gl=80$; $p=1,000$
Assertividade	1,2 (0,38)	1,3 (0,33)	1,3 (0,36)	$t=-1,976$; $gl=80$; $p=0,052$
Empatia	1,3 (0,34)	1,5 (0,27)	1,4 (0,34)	$t=-4,15$; $gl=80$; $p<0,001$
Autocontrolo	1,3 (0,36)	1,3 (0,34)	1,3 (0,35)	$t=-0,445$; $gl=80$; $p=0,658$

Relativamente à *importância* atribuída aos comportamentos pró-sociais, os resultados médios globais variam entre 1,2 ($DP=0,39$) na cooperação e 1,4 ($DP=0,34$) na empatia. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre o 7º e o 9º ano na *importância* atribuída à empatia ($t=-4,15$; $gl=80$; $p<0,001$), sendo superior nos alunos de 9º ano (9º ano: $M=1,5$; $DP=0,27$ vs 7º ano: $M=1,3$; $DP=0,34$).

Comparando rapazes e raparigas, verificam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da *frequência* de assertividade ($t=2,18$; $gl=73,485$; $p=0,032$) e da cooperação ($t=-3,367$; $gl=80$; $p=0,001$). Os rapazes apresentam uma média de *frequência* de comportamentos de assertividade significativamente superior às raparigas ($M=1,44$; $DP=0,33427$ vs $M=1,30$; $DP=0,04$, respetivamente). Por seu turno, as raparigas apresentam uma média de *frequência* de cooperação significativamente superior à dos rapazes ($M=1,11$; $DP=0,32$ vs $M=1,32$; $DP=0,25$, respetivamente).

Considerando a relação entre a frequência e importância das habilidades sociais e as características dos pais, verificam-se correlações negativas e estatisticamente significativas entre a escolaridade das mães e frequência de autocontrolo ($r=-0,274$, $p=0,18$) e de cooperação ($r=-0,315$, $p=0,006$).

1.4. Competência comunicativa oral e competência social

Analisando as correlações entre os resultados obtidos na avaliação da competência comunicativa oral e da competência social, com exceção da correlação entre a comunicação não-verbal e a importância atribuída à assertividade, que é negativa, apenas a correlação entre a comunicação verbal e a *frequência* de cooperação é estatisticamente significativa ($r=0,307$, $p<0,01$) (Tabela 8).

Tabela 8.

Correlações entre resultados da competência comunicativa oral e competência social

	Competência Comunicativa oral			Total ^b
	Comunicação Verbal ^a	Comunicação paraverbal ^b	Comunicação não verbal ^b	
Competência Social				
Frequência				
Cooperação	0,307*	0,158	0,158	0,195
Assertividade	0,104	0,081	0,080	0,102
Empatia	0,166	0,172	0,129	0,130
Autocontrole	0,115	0,049	0,117	0,062
Importância				
Cooperação	0,164	0,080	0,070	0,084
Assertividade	0,052	0,020	-0,039	0,024
Empatia	0,209	0,212	0,163	0,153
Autocontrole	0,183	0,116	0,164	0,116

^a *r* de Pearson; ^b *r_s* de Spearman; * $p<0,01$

Comparando alunos que obtiveram média positiva ($\geq 2,5$) e média negativa ($<2,5$) na competência comunicativa oral e em cada uma das componentes específicas, verifica-se que os alunos que obtiveram uma avaliação média positiva na comunicação oral global e nas várias componentes específicas, atribuem importância significativamente mais elevada à empatia (c. oral: $t=-2,532$, $g=78$, $p=0,013$; c. verbal: $t=-2,025$, $g=78$, $p=0,046$; c. paraverbal: e $t=-2,225$; $g=78$; $p=0,029$ e c. não verbal: $t=2,858$; $g=78$; $p=0,005$).

Especificamente, os alunos que obtiveram média positiva nas habilidades paraverbais apresentam também uma média significativamente superior relativamente à frequência dos comportamentos de empatia ($t=-2,543$; $g=78$; $p=0,013$).

Os alunos que obtiveram média positiva na comunicação não-verbal atribuem uma importância significativamente superior ao autocontrole ($t=-2,019$; $g=78$; $p=0,047$).

1.5. Realização Escolar

A Tabela 9 apresenta os níveis obtidos no final do primeiro período do ano letivo 2010/2011, em todas as disciplinas de cada ano de escolaridade. A totalidade dos alunos obteve uma média global de 3,26 ($DP=0,54$). Tanto os alunos do 7º como os alunos do 9º ano obtiveram a mesma média global de 3,26, diferindo apenas ligeiramente na dispersão dos dados ($DP=0,56$ e $0,55$, respetivamente).

Tabela 9.

Níveis dos alunos no primeiro período do ano letivo 2010/2011

Características	7º ano <i>n</i> = 41	9º ano <i>n</i> = 41	Total <i>n</i> = 82
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)
Níveis dos alunos			
Língua Portuguesa	2,95 (0,84)	3,07 (0,65)	3,01 (0,75)
Inglês	3,27 (0,78)	3,44 (0,81)	3,35 (0,79)
Francês	3,41 (0,67)	3,58 (0,61) ^a	3,47 (0,65)
Espanhol	--	3,32 (0,89) ^b	3,32 (0,89)
História	3,39 (0,63)	3,34 (0,73)	3,37 (0,68)
Geografia	3,15 (0,76)	3,37 (0,66)	3,26 (0,72)
Matemática	3,07 (0,82)	2,90 (0,80)	2,99 (0,81)
Ciências	3,27 (0,74)	3,10 (0,74)	3,18 (0,74)
Física e Química	3,34 (0,73)	3,00 (0,74)	3,17 (0,75)
Educação Física	3,22 (0,53)	3,85 (0,79)	3,54 (0,74)
TIC	--	3,17 (0,44)	3,17 (0,44)
Educação Visual	3,24 (0,70)	--	3,24 (0,70)
Educação Tecnológica	--	3,49 (0,64)	3,49 (0,64)
Média Global	3,26 (0,56)	3,26 (0,55)	3,26 (0,54)

^a *n*=19; ^b *n*=22

Analisando os níveis obtidos em cada disciplina, verifica-se que, em média, os alunos obtiveram níveis iguais ou superiores a 3 (nível positivo), com exceção da disciplina de Língua Portuguesa no 7º ano ($M=2,95$; $DP=0,84$) e de Matemática no 9º ano ($M=2,90$; $DP=0,80$).

Os níveis obtidos em todas as disciplinas são relativamente semelhantes entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, apenas diferindo significativamente na disciplina de *Físico-Química* ($t=2,10$, $gl=80$, $p=0,039$) e na disciplina de *Educação Física* ($t=-4,27$, $gl=80$, $p<0,001$). Os alunos de 7º ano apresentam níveis médios em Físico-Química significativamente superiores aos alunos do 9º ano (7º ano: $M=3,34$ [$DP=0,73$] vs 9º

ano: $M=3,00$ [$DP=0,74$]). Por seu turno, os alunos de 9º ano têm níveis significativamente superiores aos de 7º ano, na disciplina de Educação Física (9º ano: $M=3,85$; $DP=0,79$ vs. 7º ano: $M=3,22$, $DP=0,53$).

1.6. Realização escolar, competência comunicativa oral e competência social

A Tabela 10 apresenta as correlações entre as notas obtidas em Língua Portuguesa e os resultados da avaliação da competência comunicativa oral. Verifica-se que as notas a Língua Portuguesa apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas ($p<0,01$) com todas as medidas da competência comunicativa oral. As correlações variam entre $r_s=0,450$ ($p<0,01$) com a comunicação não verbal e $r_s=0,720$ ($p<0,01$) com a comunicação verbal.

Tabela 10.

Correlações entre nota de Língua Portuguesa e competência comunicativa oral

	Nota de Língua Portuguesa
	r_s^a
Competência Comunicativa Oral	
Comunicação Verbal	0,720**
Comunicação Paraverbal	0,574**
Comunicação Não Verbal	0,450**
Escala Global	0,559**

^a correlação r_s de Spearman

** ($p<0,01$)

Comparando alunos que já tinham ficado retidos ($n=12$) com alunos que nunca ficaram retidos ($n=70$), verifica-se que estes últimos apresentam resultados significativamente superiores aos primeiros para todas as componentes da competência comunicativa oral ($U>210,500$; $p<0,018$).

Dos 81 alunos que tencionam seguir estudos, aqueles que pretendem exercer profissões que exigem formação superior apresentam valores de comunicação verbal significativamente superiores ($Md=3,2$ [$p25=3$; $p75=3,95$]) aos restantes ($Md=3,0$ [$p25=2,4$; $p75=3,2$]) ($U=404,500$, $p=0,005$).

Na Tabela 11, é possível analisar as correlações entre as notas obtidas na disciplina de Língua Portuguesa e os resultados da avaliação das habilidades sociais.

A realização escolar na disciplina de Português apresenta correlações positivas e moderadas com todas as habilidades sociais, com exceção da frequência e importância atribuída à assertividade ($r=-0,027$ e $r=-0,061$, respectivamente). Observam-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre as notas de Língua Portuguesa e a frequência das habilidades de cooperação ($r=0,369$; $p<0,01$), assim como com a importância atribuída às habilidades da cooperação ($r=0,220$; $p<0,05$) e autocontrolo ($r=0,235$; $p<0,05$).

Tabela 11.

Correlações entre nota de Língua Portuguesa e competência social

	Nota de Língua Portuguesa ^a
	<i>R</i>
Competência Social	
Frequência	
Cooperação	0,369**
Assertividade	-0,027
Empatia	0,101
Autocontrolo	0,116
Importância	
Cooperação	0,220*
Assertividade	-0,061
Empatia	0,139
Autocontrolo	0,235*

^a correlação *r* de Pearson
 *($p<0,05$)
 **($p<0,01$)

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos valores médios das habilidades sociais entre alunos que ficaram retidos e que não foram alvo de retenção ($p>0,166$) e entre alunos que pretendem seguir profissões que exigem formação superior ou não ($p<0,072$).

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A aprendizagem em contexto escolar é não só uma questão de ordem cognitiva, mas também, e cada vez mais, social. De modo frequente, os estudantes bem sucedidos academicamente também o são ao nível social. A investigação no domínio demonstra que existe uma relação estreita entre a competência social e a qualidade da relação dos alunos com os seus professores/pares e a realização académica (Gresham & Elliott, 1990; Vaughn & Hogan, 1990; Haager & Vaughn, 1995; Lemos & Meneses, 2002; Meneses, 2000).

A competência social possui uma dimensão situacional que torna o contexto um fator a ter em conta para o desenvolvimento da mesma. A atenção que lhe é atribuída permite alertar-nos para o modo como uma criança age em contextos diferentes, na medida em que é influenciada pelos diferentes ambientes nos quais se movimenta (família, escola, entre outros). Por este motivo, e indo de encontro à abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1994), é necessário considerar o comportamento adaptado a todo um sistema ecológico e à relação estabelecida com o mesmo. O indivíduo é uma entidade que interage com o ambiente, cujo desenvolvimento apenas pode ser compreendido no âmbito do contexto sociocultural, no qual o sucesso depende da adequação do comportamento.

Foi com base no reconhecimento do papel da competência comunicativa oral e da competência social em contexto escolar, que se formularam as questões de investigação que vão, grosso modo, no sentido de que um aluno com valores médio/elevados na competência comunicativa oral tem, por associação, uma competência social idêntica e, conseqüentemente, melhores resultados escolares, o que se veio a comprovar, no presente estudo.

Na sequência da obtenção de uma medida fiável de observação e avaliação da competência comunicativa oral, procedeu-se à análise das relações entre a competência comunicativa oral, a competência social e a realização escolar, em alunos do 3º ciclo do ensino básico (7º e 9º ano de escolaridade). Genericamente, os resultados obtidos evidenciam uma relação positiva e significativa entre a comunicação verbal e a frequência de comportamentos de cooperação. Verifica-se ainda que os alunos que apresentam boa competência comunicativa oral (considerando a competência global e as componentes específicas) valorizam mais a empatia, enquanto habilidade social. Os alunos com boas competências de comunicação paraverbal destacam-se ainda pela frequência de comportamentos de empatia. Por sua vez, os alunos com boas competências de comunicação não verbal destacam-se pela valorização do autocontrolo. Os resultados deste estudo mostram ainda uma associação forte entre a competência comunicativa oral (global e específica

às várias componentes) e a realização escolar dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, relativamente à competência social, as notas de Língua portuguesa apenas se associam significativamente com a frequência de comportamentos de cooperação e com a valorização da cooperação e auto-controlo.

Tendo como objetivo o desenvolvimento das competências avaliadas neste estudo, é certo que o ambiente familiar contribui para a promoção de competências socialmente adequadas (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Em contexto escolar, na senda de Mehan (1979, citado em Sarangi, 1998a), verifica-se uma inter-relação constante entre as dimensões sociais e académicas no processo educativo. O papel da sala de aula, neste processo, é o de integração do conhecimento académico e das habilidades sociais. Observando a nossa amostra e tendo em conta as condições socioeconómicas das famílias, podemos verificar que a escolaridade das mães é superior à dos pais. Provavelmente, esta situação justifica-se pelos novos papéis atribuídos à mulher/mãe na sociedade e pelas exigências da mesma, nomeadamente o de desempenhar uma profissão que exige, atualmente, o 9º ou 12º ano de escolaridade. A mulher deixa de ser apenas a mãe de família e a dona da casa, para passar a contribuir para o agregado com um vencimento mensal, desempenhando, nomeadamente, funções na área de serviços, vendas e operadoras de instalações e máquinas, como se observa no nosso estudo. É importante que a escolaridade das famílias tenda a aumentar, visto que Bandeira, Freitas, Del Prette e Del Prette (2006) observaram valores de habilidades sociais mais elevados em crianças cujos pais tinham escolaridade mais elevada.

No presente estudo e com o objectivo de monitorizar a competência comunicativa oral, foi criada a grelha “*Registo de observação e avaliação da COOR*”, criada especificamente para este estudo de investigação, que se revelou adequada para a consecução dos objetivos estabelecidos pela mesma, pois, em contexto de sala de aula, revelou-se prática e eficaz, quer para a investigadora, quer para os professores. Em termos de fiabilidade da medida, verificou-se que as cotações dos professores e da investigadora para a competência comunicativa oral global e para a comunicação verbal e paraverbal estão significativamente associadas e que são dependentes entre si, o que revela bom acordo intercotador. No que diz respeito às competências correspondentes à comunicação não-verbal, as cotações entre professores e investigadora apresentam uma associação mais moderada e são independentes, devendo ser alvo de novos estudos e ajustamentos. O facto das cotações da investigadora serem sistematicamente mais baixas do que as dos professores, poderá estar relacionado com uma leitura diferente. Enquanto a investigadora terá feito uma leitura situada do comportamento dos alunos, os professores terão sido influenciados pelo conhecimento prévio dos alunos. Alguns professores enfatizaram também o facto

de se tratar da primeira atividade de prática de oralidade dos alunos. No entanto, apesar das diferenças verificadas, nenhum dos observadores/avaliadores avaliou as competências de comunicação oral como *Fracas* ou *Excelentes*, mantendo-se nos valores medianos.

Tratando-se de competências cujas habilidades se desenvolvem com o treino e prática sistemática, foi confirmada parcialmente a primeira hipótese levantada na investigação “os alunos do 9º ano de escolaridade possuem uma competência comunicativa oral e competência social superior aos alunos do 7º ano”. Os alunos apresentam resultados ligeiramente superiores aos de 7º ano ao nível da *competência comunicativa oral*. No entanto, estas diferenças não são estatisticamente significativas. Esta semelhança entre ambos os grupos poderá ser justificada pela ausência da prática sistemática da oralidade, pela deficiente preparação da atividade ou falta de empenho por parte dos alunos. Torna-se pertinente realçar que seria pertinente verificar se houve lugar a desenvolvimento da competência, quer nos alunos de 7º, quer nos alunos do 9º, em relação à competência demonstrada no 5º e 7º ano, respetivamente; facto que apenas poderia ser comprovado com base num estudo de natureza longitudinal.

Quanto à *competência social*, os alunos do 9º ano revelam uma maior frequência de comportamentos de empatia, valorizando também mais esta habilidade, o que corrobora a literatura no domínio, uma vez que tem sido demonstrado o seu contributo para o desenvolvimento da competência social, principalmente nas raparigas. Em termos da influência da idade no nível de desenvolvimento da competência social, Ceconello e Koller (2000), na linha de Bryant (1982), encontraram diferenças significativas de competência social em crianças de diferentes faixas etárias, salientando que com o aumento da idade as crianças tendem a tornar-se socialmente mais competentes (Vaughn & Hogan, 1994; Bandeira *et al*, 2006). Bryant, ao investigar a empatia, constatou que as crianças do 7º ano eram mais empáticas do que as crianças do 1º e 4º anos de escolaridade, o que demonstra que a criança vai alargando a sua experiência de interação e convivência ao participar em novos contextos situacionais, nos quais é exigida capacidade de adaptação.

A empatia é, sem dúvida, uma habilidade extremamente importante para a formação das crianças e adolescentes, na medida em que, no relacionamento com os pares e adultos, esta habilidade contribui para a competência social (Ceconello & Koller, 2000). As crianças empáticas aprendem a regular as suas emoções positivas e negativas e a reconhecer as emoções dos outros em múltiplos contextos, conseqüentemente, comportam-se de uma forma construtiva, demonstrando competência social.

Aquando da comparação de grupos, neste estudo, para além das diferenças esperadas entre alunos de 7º e 9º ano, evidenciaram-se diferenças de género. Ao nível da competência comunicativa oral, as raparigas atingem resultados superiores (nível correspondente a satisfaz bastante) aos dos rapazes. Nenhum dos rapazes alcançou este nível, tendo-se mantido pelo nível de Satisfaz. Os resultados mais elevados obtidos pelas raparigas em relação aos rapazes corroboram a literatura no domínio em que as raparigas obtêm resultados mais elevados ao nível da competência académica (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006).

Relativamente à competência social, os rapazes demonstraram com mais frequência comportamentos de assertividade e as raparigas de cooperação. O comportamento assertivo é muito importante no campo das interações sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento e para enfrentar e resolver os problemas (Mota & Matos, 2008), pois facilita a expressão de atitudes, sentimentos e desejos, demonstrando respeito por si próprio e pelos outros, contribuindo também para a qualidade das relações estabelecidas com as figuras parentais e pares (Mota, 2008). Quanto a esta dimensão, o facto de os rapazes se revelarem mais assertivos do que as raparigas vai de encontro aos resultados obtidos por Mota (2008) no seu estudo, sendo que os rapazes possuem uma maior confiança e autonomia, participam em atividades escolares, iniciam conversas, tomam a iniciativa para convidarem amigos e amigas e elogiam as pessoas. Quanto à maior frequência de comportamentos de cooperação por parte das raparigas, estas demonstram mais disponibilidade para ajudar os outros, partilham o material com os colegas, respeitam as regras, seguem as regras estabelecidas pelos pais e professores e fazem quer os trabalhos de casa, quer as tarefas da escola. De facto, este resultado era já esperado, uma vez que a literatura mostra que as raparigas são mais empáticas do que os rapazes (Bryant, 1982; Mota, 2008). Para além disso, a cooperação parece ser uma habilidade muito próxima da empatia, pois quem revela mais empatia, partilha e mostra mais disponibilidade para ajudar (Mota & Matos, 2008).

A segunda hipótese *“os alunos que demonstram uma maior competência comunicativa oral revelam, concomitantemente, uma competência social análoga”* também foi comprovada parcialmente. Embora se tenham observado apenas correlações significativas entre as competências de comunicação verbal e a frequência da cooperação, outras análises mais específicas permitiram estabelecer relações interessantes. Assim, comparando alunos que revelaram competências positivas e negativas da comunicação paraverbal, verifica-se que os primeiros apresentaram também mais comportamentos de empatia. Por seu turno, os alunos com melhores resultados ao nível da linguagem não verbal valorizam mais o autocontrolo.

A associação demonstrada, neste estudo, relativamente às habilidades de comunicação paraverbais e à empatia, poderão indicar que os alunos mais empáticos serão também mais expressivos e mais claros ao nível do discurso. Além disso, usam um tom de voz agradável e adequado ao público e empreendem um ritmo apropriado à exposição oral. De facto, a competência comunicativa facilita a interação com os outros, com precisão, clareza, coerência, eficácia e adequação. Neste sentido e tal como referem Mantha e Sivaramakrishna (2006), para atingir o escopo da eficácia comunicativa, o locutor tem de ver reunidos diversos critérios, entre os quais o de possuir uma habilidade considerada fundamental no que toca à competência de interação e comunicação, a empatia. Esta habilidade contribuiu para a expressão de compreensão dos outros e para mostrar disponibilidade para ajudá-los, acompanhando as falas de mímica e de indícios paraverbais. Um aluno empático, habituado a expressar as suas emoções, a fazer comentários agradáveis aos outros e a ouvi-los, sabe expressar-se com naturalidade e clareza, pautando o seu discurso por um ritmo adequado e um tom de voz calmo e mobilizador da atenção.

A relação entre a linguagem não-verbal e a valorização do autocontrolo, também aqui demonstrada, poderá indicar que os alunos com melhores competências de comunicação não verbal (que projetam o olhar para a audiência, que recorrem naturalmente a gestos para apoiar a exposição oral e que mantêm uma postura corporal ativa) poderão valorizar mais o autocontrolo das suas emoções e serão mais vigilantes relativamente à forma como se expressam e como reagem na interação social. São também estes os alunos que atribuem mais importância a comportamentos sociais como aceitar críticas sem se zangarem, ouvir os adultos e discutir calmamente sem entrar em conflito.

A terceira hipótese “*os alunos com realização escolar média/elevada possuem uma maior competência comunicativa oral e competência social, comparativamente aos alunos com um rendimento escolar baixo*”, foi também corroborada parcialmente. Os resultados mostram que os alunos que nunca ficaram retidos apresentam melhores habilidades de comunicação verbal, paraverbal e não verbal, do que os que já ficaram retidos. Considerando que os alunos que já reprovaram, à partida, demonstram eventualmente dificuldades de aprendizagem em algumas disciplinas, revelando uma competência académica inferior, estes dados corroboram a relação entre a competência verbal e não verbal e a realização escolar demonstrada na literatura (Kavale & Forness, 1996).

Um outro aspeto a salientar diz respeito às próprias expectativas e investimento dos alunos. Os alunos que revelaram expectativas superiores no prosseguimento de estudos (esperando exercer profissões que exigem formação ao nível ensino superior)

apresentaram competências de comunicação verbal bastante superiores aos restantes. Em concomitância, as habilidades de comunicação verbal são as que mais se correlacionam com os níveis obtidos na disciplina de Língua Portuguesa. Este estudo mostra uma associação positiva e significativa entre as notas obtidas nesta disciplina e a competência comunicativa oral. De facto, os principais parâmetros avaliados nesta competência (o conhecimento do tema, a riqueza e diversidade vocabular, a argumentação pertinente e a coerência discursiva) são habilidades sujeitas à prática sistemática na aula de Língua Portuguesa, particularmente no domínio da escrita. Ser socialmente competente contribui para o sucesso académico, já que favorece os comportamentos necessários para aprender, como as habilidades sociais académicas, a participação em sala de aula e a troca de informações (Del Prette & Del Prette, 2005). Segundo a literatura no domínio, a um ambiente verbal elaborado e que contribui para o sucesso académico está associado um melhor nível socioeconómico que inclui maior escolaridade dos pais (Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2006). Contudo, neste estudo não se verificou uma correlação significativa entre os valores da competência comunicativa oral e escolaridade dos pais.

Considerando a relação entre competência social e a realização escolar na Língua Portuguesa, verificaram-se correlações positivas estatisticamente significativas ao nível da frequência da cooperação e da importância atribuída ao autocontrolo e à cooperação. Estes resultados que significam os alunos que se revelam mais competentes socialmente no domínio da Língua Portuguesa demonstram cooperar mais vezes com os pais, professores e pares, dando importância a esta habilidade e ao autocontrolo. Esta evidência vai de encontro à revisão da literatura, onde foi afirmado que ser competente ao nível da comunicação exige, fundamentalmente, um “saber fazer” prático que implica no locutor o domínio de um conjunto de habilidades linguísticas, gramaticais e sociais, como saber ouvir os outros e usar os princípios de cortesia e cooperação (Rodrigues, 2002). O uso destas habilidades permite que os locutores interajam com recurso à linguagem verbal, paraverbal e não-verbal, de modo a alcançarem o sucesso na interação, facto que, especificamente na comunicação verbal, é corroborado pela correlação observada entre este tipo de comunicação e a frequência de cooperação.

Quanto a não terem sido verificadas diferenças nos valores médios da competência social entre alunos que ficaram retidos ou não, este resultado parece não estar em conformidade com a investigação, visto que, geralmente, a alunos com dificuldades de aprendizagem corresponde uma competência social mais baixa (Haager & Vaughn,

1995; Kavale & Forness, 1996; Meneses, 2000). Geralmente, estes alunos são avaliados como menos cooperativos, menos populares, menos aceites pelos colegas e com menos competência, em termos da comunicação verbal e não-verbal (Kavale & Forness, 1996). No entanto, nestes adolescentes os problemas de aprendizagem parecem não interferir nas suas habilidades sociais. A explicação poderá residir no facto dos efeitos negativos dos seus problemas de aprendizagem estarem a ser amenizados por um sentimento de autoestima elevada, o que lhes permite ter uma boa perceção do *self* e gerar comparações favoráveis com os grupos de alunos considerados bons alunos, criando assim, uma espécie de identidade social positiva (Senos, 1997; Senos & Diniz, 1998; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009). Pela sua pertinência, considera-se que este assunto seja aprofundado em próximos estudos.

Atendendo à importância atribuída à interação entre pais e filhos como fator que contribui para o seu sucesso escolar, torna-se relevante que os pais procurem manter a proximidade com os seus educandos, instituindo práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento da sua competência académica e social e que conduzam, conseqüentemente, a uma melhor adaptação aos pares, professores e funcionários da escola. Note-se que estudos internacionais que se focam no estabelecimento de relações entre as práticas parentais e o sucesso académico, mostram que as práticas educativas baseadas num estilo autoritário se relacionam com um baixo rendimento escolar (Sapienza, Aznar-Farias & Silveira, 2009).

Dada a escassez de trabalhos de investigação ao nível da competência comunicativa oral em Educação, aliada à importância que esta competência possui, quer ao nível social, quer ao nível escolar, urge empreender investigação neste domínio, tendo em vista o planeamento e implementação de programas de treino sistemático destinados à melhoria das competências de comunicação e habilidades sociais. A aprendizagem dá-se num contexto de relação social, por este motivo, “os alunos não aprendem sozinhos, mas em colaboração com os professores e na companhia dos colegas” (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009, p. 261).

Limitações do estudo

O presente estudo apresenta também algumas limitações na sua execução que poderão condicionar a generalização dos resultados. A avaliação da competência comunicativa oral, nas quatro turmas, ocorreu em situações de oralidade muito distintas, variando desde a apresentação individual de trabalhos de grupo, a apresentação de temas escolhidos pelo próprio, até a uma situação de discussão de

temas. Esta heterogeneidade das situações da oralidade poderá ter influência nos resultados, apesar de não se terem identificado diferenças estatisticamente significativas ao nível da competência comunicativa oral entre alunos das turmas de 7º e 9º ano. Considera-se necessário, em próximos estudos, realizar a observação em situações de oralidade similares para minimizar o viés que a própria situação poderá provocar nos resultados obtidos.

Partindo dos resultados analisados, considera-se que as comparações transversais de grupos de alunos de 7º e 9º ano poderão ser influenciadas por características dos próprios grupos. A aferição de diferenças desenvolvimentais ao nível da competência comunicativa oral e da competência social seria idealmente realizada a partir de dados longitudinais, nos quais fosse possível controlar as diferenças interindividuais.

Considera-se que para a avaliação da competência social, na linha de Gresham (1986,1990), seria relevante incluir as restantes escalas que permitem avaliar o construto de competência social, tal como o autor a conceptualiza. O SSRS avalia: (1) as habilidades sociais; (2) os problemas de comportamento e (3) a competência académica. Neste estudo, foi apenas utilizado o SSQ, que é tomado como um indicador do construto global. Ao nível da competência social, considera-se ainda que a evidência produzida seria esclarecida com a triangulação destes dados de autorrelato com outras fontes de informação tais como pares, pais e/ou professores.

Conclusão

Relativamente à elaboração de uma grelha de registo de observação e avaliação da competência comunicativa oral, considera-se que o estudo aqui apresentado sustenta o uso sistemático da grelha COOR em situação de sala de aula, ao nível da Língua Portuguesa, para o 3º ciclo do ensino básico. Relativamente a outros níveis de ensino, recomenda-se investigação adicional. De salientar ainda que, das três componentes da competência comunicativa oral, apenas a componente verbal e paraverbal apresentaram boa evidência ao nível da fiabilidade. Considera-se que a componente de comunicação não verbal deverá ser alvo de novos estudos, para refinar a sua robustez em termos de fiabilidade.

Na sequência da obtenção de uma medida fiável de observação e avaliação da competência comunicativa oral, procedeu-se à análise das relações entre a competência comunicativa oral, a competência social e a realização escolar, em alunos do 3º ciclo do ensino básico (7º e 9º ano de escolaridade). Dessa análise, verificaram-se relações significativas entre estes domínios. Ao nível da relação entre competência comunicativa oral e competência social, os resultados deste estudo

indicam que os alunos do 3º ciclo com melhor competência comunicativa, apresentaram mais comportamentos de cooperação e valorizaram mais a empatia, enquanto habilidades sociais. Para além disso, os alunos que se destacam ao nível das competências de comunicação paraverbal parecem apresentar maior frequência de comportamentos de empatia e aqueles que se destacam ao nível comunicação não-verbal, valorizam mais o autocontrolo. É ainda demonstrada uma associação forte entre a competência comunicativa oral e a realização escolar dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que os melhores alunos de Língua Portuguesa relevam também boas competências de comunicação oral. No entanto, relativamente à competência social, os níveis de Língua portuguesa apenas se associam significativamente com a frequência de comportamentos de cooperação e com a valorização da cooperação e autocontrolo.

Em suma, esta investigação permitiu chegar à conclusão que para a melhoria das habilidades de comunicação oral, contribuem, de forma relevante, as habilidades sociais da cooperação (comunicação verbal), da empatia (comunicação paraverbal) e do autocontrolo (comunicação não-verbal). Este dado revela-se um contributo muito importante para a inovação em Educação, dado que o professor, estando ciente da importância, em contexto educativo, destas habilidades sociais, poderá promover o seu desenvolvimento em articulação com as habilidades de comunicação. Neste momento, urge que o professor reorganize a sua sala de aula, se afaste do quadro e do seu manual, desvie as mesas e as cadeiras e prepare momentos nos quais os alunos interajam livremente e desenvolvam as suas competências de comunicação e relação interpessoal, para, assim, se tornar possível ensinar, observar e avaliar a competência comunicativa oral.

Com este estudo, espera-se contribuir para o desenvolvimento das competências que constituem o núcleo deste trabalho, considerando que, para tal, o Professor terá, tão simplesmente, de dar a voz aos seus alunos, porque, afinal, ...

“É fácil trocar as palavras!”

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldeia, H. C. (2005). *A promoção de competências do domínio do oral no terceiro ciclo do ensino básico - uma análise de manuais escolares*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- APA (2006). *Manual de Estilo da APA - Regras Básicas: Versão Concisa do Guia Oficial de Estilo da American Psychology Association*. Porto Alegre: Artmed.
- Arends, I. R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bakhtine, M. M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Bandeira, M., Rocha, S.S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Competência académica de crianças do ensino fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10 (1), 53-62.
- Bellack, A. A., Klierbard, H. M., Hyman, R. T. & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 2002, 7, 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z.A.P., Del Prette, G., Montaigner, A.R.P., Bandeira, M. & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira, Z. Del Prette & A. Del Prette (orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*, (pp. 1-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Braga, E. M. & Silva, M. J. P. (2006). Como acompanhar a progressão da competência comunicativa no aluno de Enfermagem. *Rev. Esc. Enferm. USP*, 40, 329-335.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (2ª ed., Vol. 3). Oxford: Elsevier.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Castro, R. V. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. Castro & M. Sousa (Eds.), *O Ensino*

- Aprendizagem do Português. Teoria e práticas*, (pp. 13-29). Universidade do Minho: CEDC.
- Castro, R. V. (1991). *Aspetos da interação verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 71-93.
- Corson, D. (1988). *Oral Language Across the Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Del Prette, Z. A. P. (2005). Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. *Avaliação Psicológica*, 4 (1), 91-93.
- Del Prette, A & Del Prette, Z. A. P. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre*, 9, 233-235.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 7 (1), 61-73.
- Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991). *Programa de Língua Portuguesa - Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Ensino Básico, Vol II. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007a). *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. In Atas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009a). *Programas de Língua Portuguesa. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Engels, R. C. M. E., Dekovic, M. & Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 30, 3-18.
- Fachada, O. (2001). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.

- Feitosa, F. B. (2007). *Habilidades sociais e desempenho acadêmico: processos cognitivos como moderadores e mediadores*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Federal de São-Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas, Brasil.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z.A.P & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13, 2, 129-138.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z.A.P & Del Prette, A. (2009). Desempenho académico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 14 (2), 259-266.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001) *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 297-307.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence in Children. In P. Strain, M. Guralnick & H. Walker (Eds.), *Children's Social Behavior: Development, Assessment and Modification*, (pp. 143-179). San Diego. Academic Press.
- Gresham, F. M. (1995). Best Practices in Social Skills Training. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology - III*, (pp. 1021-1029). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21 (1),167-181.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. & Evans, S. E. (1987). Conceptualization and Treatment of Social Withdrawal in the Schools. In S. Forman (Ed.), *School-Based Affective and Social Interventions*, (pp. 36-51). New York: The Haworth Press.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J. & Kettler, R. (2010a). Base Rates of Social Skills Acquisition/Performance Deficits, Strengths, and Problem Behaviors: An Analysis of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22, 4, 809-815.

- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J. & Kettler, R. (2010b). Cross-Informant Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An Investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22 (1), 157-166.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J. & Cook C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, 26 (1), 27-44
- Grize, J.B. (1996). *Logique Naturelle et Communications*. Paris: PUF.
- Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205-215.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. & Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. London: Penguin.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social Skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Ed. ASA.
- Lemos, M. S. & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267-274.
- Lomas, C. (comp.) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Mascarenhas, S. & Almeida, L.S. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 1, 77-91.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Mangueneau, D. (1996). *Os Termos – Chave da Análise do Discurso*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Meneses, H. I. (2000). *A Competência Social no Contexto Escolar. Um estudo da interface entre a competência social e a realização académica na criança*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Moreira, A. C., Sousa, C. S., Pimentel, E. P., Baptista, J. I., Carmo, J. M., Marques, L. C., Candeias, L. T. & d' Oliveira, M. (2007). Avaliação e intervenção na competência social em alunos do 2º ciclo do ensino básico. In *Atas do Fórum Jovens Cientistas 2007*.
- Mota, C. P. (2008). *Dimensões relacionais no processo de adaptação psicossocial de adolescentes: vulnerabilidade e resiliência em institucionalização, no divórcio e em famílias intactas*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Mota, C. P. & Matos, P. M. (2008). Competências sociais e variáveis relacionais em adolescentes. *Psicologia Educação e Cultura*, 12 (1), 61-86.
- Mota, C. P., Matos, P. M. & Lemos, M. (2011). Psychometric Properties of the Social Skills Questionnaire: Portuguese Adaptation of the Student Form (Grades 7 to 12). *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 486-499.
- Pedro, E. R. (1992). *O discurso na aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Reyzábal, M. V. (1988). Que evaluar en la comunicación oral. *Apuntes de Educación (Lengua y Literatura)*, 31, 6-10.
- Rodrigues, D. F. (2002). *Cortesia linguística: uma competência discursivo-textual*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Roulet, E. (1991). *La pédagogie de l'oral en question(s)*. In Wirthner, M., Martin, D. & Perrenoud, P. (dir.) (1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limite d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Sampieri, R. H., Collado, C.F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed). S. Paulo: McGraw-Hill.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M. & Silves, E. F. M. (2009). Competência social e práticas Educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento académico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 2, 208-213.
- Sarangi, S. (1998a). I Actually turn my back on (some) students': The metacommunicative role of talk in classroom discourse. *Language Awareness*, 7, 90-108.
- Sarangi, S. (1998b). Beyond Language, Beyond Awareness: Metacommunication in Instructional Settings. *Language Awareness*, 7, 63-68.

- Senos, J. (1997). Identidade social, autoestima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15 (1), 123-137.
- Senos, J. & Diniz, T. (1998). Autoestima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.
- Silva, M. F. (2008). *Treino do oral formal: entrevista e exposição no 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In A. Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte & Ferraz, M.J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Sousa, H. F. C. (2006). *A comunicação oral na aula de português – programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: Edições Asa.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8, 84-96.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1990). Social Competence and learning disabilities: A prospective study. In A.L. Swanson, & B.K. Keogh (Orgs.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler* (2ª ed.). Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, Trad.). Cambridge: MIT Press. (Livro original publicado em 1962).

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Portaria 1322/2007, de 4 de Outubro. Acesso em 21 de agosto, 2010, em
<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Lista%20Recursos.aspx>.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Acesso em 21 de agosto, 2010, em
http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemalD=NPL030103&id_versao=5976

Portaria nº 476/2007, de 18 de Abril. Acesso em 21 de agosto, 2010, em
http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1278&fileName=portaria_476_2007.pdf

DN nº 1 /2005, de 5 de janeiro. Acesso em 14 de setembro, 2010, em
http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Disp_Norm_1_05.pdf

Declaração de retificação nº 3/2005, de 10 de fevereiro. Acesso em 14 de setembro de 2010, em
http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=1042&m=PDF

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro. Acesso em 14 de setembro, 2010, em
http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

Mantha, S. S. & M. (2006). *Handbook of communication skills: soft skills for public managers*. India: Center for Good Governance. Knowledge, Technology, People. Acesso em 19 de dezembro, 2010, em www.cgg.gov.in.

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2007b). *Plano Nacional de Leitura*. Acesso em 20 de novembro, 2010, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>.

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa*. Acesso em 20 de novembro, 2010, em <http://www.dgfdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/posicaodosdocentesSeminarario.pdf>

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2009b). *Dicionário terminológico*. Acesso em 20 de novembro, 2010, em <http://dt.dgfdc.min-edu.pt/>

ANEXOS

ANEXO 1

Características sociodemográficas dos Pais

Anexo 1

Características dos pais

Características	7º ano <i>n</i> = 41		9º ano <i>n</i> = 41		Total <i>n</i> = 82	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Características dos Pais						
Escolaridade Pai <i>M (DP)</i>	8,58	(3,43)	8,62	(4,42)	8,60	(3,97)
Escolaridade Mãe <i>M (DP)</i>	9,71	(3,34)	9,38	(3,38)	9,53	(3,34)
Profissão Pai^a						
Membros das forças armadas	2	5,3	--	--	2	2,6
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	1	2,6	1	2,6	2	2,6
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	2	5,3	4	10,5	6	7,9
Técnicos e profissionais de nível intermedio	1	2,6	1	2,6	2	2,6
Pessoal administrativo e similares	1	2,6	1	2,6	2	2,6
Pessoal dos serviços e vendedores	10	26,3	7	18,4	17	22,4
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	1	2,6	--	--	1	1,3
Operários, artífices e trabalhadores similares	10	26,3	12	31,6	22	28,9
Operadores de instalações e máquinas e Trabalhadores da montagem	6	15,8	8	21,1	14	18,4
Trabalhadores não qualificados	2	5,3	1	2,6	3	3,9
Desempregado	1	2,6	2	5,3	3	3,9
Reformado	1	2,6	1	2,6	2	2,6
Profissão mãe^b						
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	--	--	1	2,5	1	1,3
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	2	5,3	3	7,5	5	6,4
Técnicos e profissionais de nível intermedio	--	--	3	7,5	3	3,8
Pessoal administrativo e similares	2	5,3	--	--	2	2,6
Pessoal dos serviços e vendedores	13	34,2	15	37,5	28	35,9
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	2	5,3	--	--	2	2,6
Operários, artífices e trabalhadores similares	4	10,5	2	5,0	6	7,7
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	6	15,8	9	22,5	15	19,2
Trabalhadores não qualificados	3	7,9	2	5,0	5	6,4
Desempregado	5	13,2	1	2,5	6	7,7
Doméstica	1	2,6	4	10,0	5	6,4

^a *n* = 76^b *n* = 78

ANEXO 2

**Avaliação da competência comunicativa oral por professores e
investigadora**

Anexo 2

Avaliação da competência comunicativa oral por professores e investigador

	7º ano <i>n</i> = 40				9º ano <i>n</i> = 40				Total <i>n</i> = 80			
	Professor		Investigador		Professor		Investigador		Professor		Investigador	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Dimensões												
C. verbal	2,9	0,81	3,0	0,82	3,1	0,59	3,1	0,69	3,0	0,71	3,0	0,76
C. paraverbal	2,9	0,77	2,9	0,73	3,0	0,65	3,0	0,73	2,9	0,71	2,9	0,73
C. não verbal	2,8	0,71	2,6	0,69	2,9	0,53	2,6	0,63	2,8	0,63	2,6	0,65
Total	2,9	0,82	3,0	0,84	3,0	0,65	3,0	0,71	3,0	0,74	3,0	0,77
Classificação <i>n</i> (%)												
Fraco	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Não Satisfaz	9 (22,5)		9 (22,5)		2 (5,0)		3 (7,5)		11 (13,8)		12 (15,0)	
Satisfaz	22 (55,0)		21 (52,5)		32 (80,0)		29 (72,5)		54 (67,5)		50 (62,5)	
Satisfaz Bastante	9 (22,5)		10 (25,0)		6 (15,0)		8 (20,0)		15 (18,8)		18 (22,5)	
Excelente	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Grelha COOR

**Registo de Observação e Avaliação da Competência
Comunicativa Oral**

