

O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática

RESUMO

A presente revisão sistemática da literatura incide sobre o efeito de intervenções pedagógicas junto de crianças de 11 a 14 anos, com o objetivo de aperfeiçoar a competência comunicativa oral (CCO). Com base nas questões de investigação, foram pesquisados, na base de dados SCOPUS, artigos publicados entre 2009 e 2019. Cumprindo os critérios de seleção estabelecidos, foram incluídos artigos científicos completos e disponíveis gratuitamente; artigos de pesquisa original ou de revisão de literatura, que relatam intervenção no domínio da oralidade, em língua materna e não materna. Os estudos utilizaram pelo menos um instrumento padronizado. A análise dos dados foi realizada por meio da leitura crítica e da seleção dos resultados, tendo dois artigos cumprido os critérios de inclusão. Ambos apresentam resultados positivos na expressão oral dos alunos, associados à utilização de programas de intervenção que combinam a promoção de variáveis envolvidas na CCO. Os dois estudos almejavam a melhoria dos resultados ao nível da expressão oral dos alunos, mas também da leitura e da escrita, com base na prática de estratégias de metacognição e metacomunicação em sala de aula. Os estudos com enfoque no exercício e avaliação da CCO são residuais, sendo urgente que se realize investigação no domínio.

Carla Cristina Fernandes Monteiro¹
Universidade do Minho,
Portugal

Palavras-chave: Competência comunicativa oral;
Programa de intervenção didática; Adolescentes.

1. INTRODUÇÃO

No contexto português, a percentagem de tempo dedicada à competência comunicativa oral, especificamente no 3º Ciclo do Ensino Básico, tem vindo a conquistar espaço no âmbito escolar, graças aos incentivos dados pelas instâncias educativas.

O *Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1991) propôs um equilíbrio entre a comunicação oral (ouvir/falar), a leitura, a escrita e o funcionamento da língua, afirmando que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa e limita o seu acesso ao conhecimento.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), a oralidade é apresentada como competência autónoma, subdividindo-se em compreensão oral e expressão oral, o que se refletiu também no Programa de Português do ensino básico (Reis, 2009). Em 2015, com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), o domínio da oralidade adquire ganhos significativos, particularmente no que concerne ao exercício das habilidades de comunicação verbal, paraverbal e não verbal em sala de aula.

O referencial *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e as *Aprendizagens Essenciais – 3º Ciclo do Ensino Básico, 7º ano, Português* (Ministério da Educação, 2018) reforçam a importância do desenvolvimento da competência comunicativa oral e a sua autorregulação e avaliação, de modo a que os alunos se tornem verdadeiros comunicadores, respeitadores e colaboradores na sociedade atual.

A experiência profissional como docente e formadora de Português do 3º ciclo e ensino secundário tem revelado que a promoção da comunicação oral é descurada em termos de ensino explícito, mas, paradoxalmente, é avaliada. Todavia, esta avaliação é efetuada de modo informal e sem recurso a instrumentos validados e que permitam a autorregulação das aprendizagens efetuadas. O facto de a investigação neste domínio ser bastante reduzida (Bagarić & Djigunović, 2007; Núñez, 2003a; Nussbaum, 1995) e de se verificar uma enorme escassez de materiais técnicos específicos, nomeadamente de grelhas de observação que consigam satisfazer os objetivos da avaliação, devido à própria natureza efémera da linguagem oral – *verba volant* (Luoma, 2004; Mendoza, 1996; Monteiro et al., 2013) –, contribuirão para esta lacuna. Além disso, os professores veem-se pressionados pela necessidade de cumprir a leção dos conteúdos curriculares, recorrendo a aulas de cariz expositivo e menos estimuladoras da competência comunicativa oral, uma vez que esta carece de treino, valorização e avaliação. Assim sendo, é importante que, em situação de aula, haja espaço para a simulação de *performances* orais, devidamente orientadas e apoiadas em materiais válidos e eficazes, de forma a que os alunos possam identificar as suas dificuldades dentro das três componentes da oralidade (verbal, paraverbal e não verbal), com base no uso sistemático de pautas de autorregulação das aprendizagens, assim como de grelhas de observação e de (auto)avaliação.

Grande parte da investigação empírica realizada no campo do desenvolvimento da linguagem e da avaliação da competência comunicativa oral tem sido desenvolvida com crianças a frequentar a educação pré-escolar (Fricke et al., 2013, 2017; Haley et al., 2017; Neu, 2013), verificando-se um enorme vazio em idades abrangidas pelo ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário. As razões para esta lacuna são, essencialmente, duas. A primeira prende-se com o facto de se partir do princípio de que o desenvolvimento da linguagem atingiu o nível de maturidade e não carece mais de ser trabalhada. Uma segunda razão parece estar relacionada com o facto de, ao ser dado espaço aos alunos para trabalharem as habilidades comunicativas em sala de aula, os professores temerem perder o controlo da situação, optando pelo modelo de aula expositivo (Núñez, 2002, 2003a; Nussbaum, 1994).

O exercício das habilidades de comunicação oral deve ser realizado na aula de forma integrada, a par das habilidades de leitura, educação literária, escrita e gramática. A chave para uma implementação eficaz desta prática poderá passar pelo recurso a programas de intervenção didática que integrem pautas de autorregulação das aprendizagens e grelhas de avaliação. Estes instrumentos auxiliarão os professores na promoção do desenvolvimento e da avaliação das habilidades de comunicação oral dos alunos (Núñez, 2002, 2003b).

Em face da necessidade de identificar boas práticas no que concerne à promoção da competência comunicativa oral, o objetivo deste estudo é o de as identificar, através de uma revisão sistemática da literatura (RSL) incidente sobre o efeito de programas de intervenção didática na competência comunicativa oral de alunos do ensino básico, 3º ciclo, isto é, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. A RSL é considerada o melhor meio (“*gold standard*”) para localizar, avaliar e sintetizar os resultados de vários estudos que investigam as mesmas questões (Dickson et al., 2014, p. 3). Dado que a *competência comunicativa oral* (CCO) é o foco nesta revisão, procede-se, de seguida, à definição do conceito.

2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL

A competência comunicativa é definida por Hymes (1972) como a capacidade para saber usar a língua nas diversas situações de comunicação. *Stricto sensu*, Hymes (1972) defende que:

o mundo da teoria linguística compreende duas partes: a **competência**, que tem como objeto o conhecimento tácito da estrutura da língua, isto é, um saber que não é geralmente consciente nem suscetível de descrição espontânea, mas que está implícito no que o locutor-ouvinte ideal consegue exprimir. (...) É devido a este saber que o locutor consegue produzir e compreender uma série infinita de frases e que podemos dizer que a linguagem é criativa – é *energeia*. A **performance** é definida como estando relacionada com os processos de codificação e decodificação. (p. 271)

Hymes (1964, 1972) considera que, a partir do momento em que examinamos as relações entre a gramática, a competência e a comunidade, do ponto de vista empírico, a teoria linguística revela ser necessariamente uma teoria etnolinguística ou sociolinguística. Quando estabelecemos uma relação entre a noção de comunidade linguística e a de competência, devemos precisar que os membros de uma comunidade linguística integram na sua competência: um saber linguístico – um conhecimento conjugado de normas gramaticais – e um saber sociolinguístico – as normas de emprego. Este, que diz respeito ao saber em uso – a *performance* –, traduz-se nas habilidades que permitem interpretar e produzir enunciados, sabendo adequá-los ao contexto em que são pronunciados.

No contexto de uma aplicação pedagógica da linguagem, o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes foi reelaborado e alargado com os contributos de Canale e Swain (1980), ao adicionarem a subcompetência *estratégica* às já existentes subcompetências gramatical e sociolinguística. A nova subcompetência é constituída “por estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser usadas para compensar falhas na comunicação devido a uma competência não muito bem desenvolvida ou a problemas cognitivos” (Canale & Swain, 1980, p. 30).

Savignon (1983), ao procurar dar um cunho mais pedagógico ao conceito, para a sua aplicação no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, põe a ênfase no uso da linguagem e no contexto situacional, nomeadamente na sua prática em sala de aula. Assim, distingue o termo competência – uma presumida *habilidade* (“*ability*”) subjacente, isto é, o que se sabe – do termo *performance* – a manifestação dessa habilidade (p. 8). Da mesma forma procede Widdowson (1983) ao reconhecer que o uso da linguagem envolve, quer o conhecimento de – competência –, quer a capacidade para o implementar – uso da competência. Note-se que apenas a *performance* é observável e que é só através do desempenho que a competência pode evoluir. Por conseguinte, a comunicação requer a prática no uso do registo apropriado e a sala de aula proporciona uma oportunidade única para o exercício de uma prática sistemática das habilidades de comunicação através de um leque variado de atividades, nomeadamente debate, exposições orais, mesas redondas, rodas de leitura, entre outras. Também não podemos esquecer que a comunicação, além do código verbal, inclui um sistema de sinais e símbolos – nomeadamente os gestos, os movimentos, a postura, o olhar e as expressões faciais – que complementam a comunicação.

A viragem do século XX promove novas abordagens para o ensino/aprendizagem da linguagem oral, inseridas numa conceção construtivista, assim como numa linha sociolinguística e da etnografia da comunicação. A interação comunicativa é, assim, incentivada, apelando: aos conhecimentos prévios e à manipulação de textos; à análise com base na observação de produções próprias e/ou de modelos propostos e à reflexão sobre estes (Broch, 1994; Calsamiglia, 1994; Coseriu, 1992; Ordóñez, 1995; Rondal, 1992; Rosales, 1992); à aplicação de testes de proficiência linguística (Bachman, 1990). Na senda de Hymes (1972, 1982), de van Dijk (1977), de Halliday (1976), de Canale e Swain (1980) e de Savignon (1972, 1983), Bachman (1990) realça a importância do contexto e do uso adequado da linguagem.

Segundo Halliday (1976), a linguagem oral possui uma natureza inconsciente, exibindo mudanças verificadas no ambiente, quer verbais, quer não verbais. Contudo, estas alterações, que a tornam em um organismo dinâmico, fazem com que, por vezes, a sua análise se torne difícil e confusa, uma vez que não é linear e precisa. Halliday não concebe a linguagem independentemente do seu uso e da cultura, da qual é produto e que, por sua vez, serve. Além disso, não consegue conceber as funções da linguagem unicamente em relação aos seus participantes, na sua forma abstrata, mas tendo em conta os comportamentos sociais dos mesmos. Por conseguinte, o desenvolvimento desta competência na criança é essencial, uma vez que está em causa a formação de um ser social e a criação da sua personalidade é, ela própria, um processo social.

Esta preocupação não estava presente nos modelos da competência comunicativa vigentes nos anos 60 (Lado, 1961), que, não obstante distinguem as diferentes habilidades (“*skills*”) – ouvir, falar, ler e escrever – das componentes do conhecimento – gramática, vocabulário, fonologia e grafologia –, falhavam no momento em que não inter-relacionavam o conhecimento e as habilidades, ou seja, o conhecimento com as habilidades para o uso da linguagem com o objetivo de atingir determinados objetivos particulares comunicativos (Bachman, 1990, pp. 82-83).

3. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)

Com o objetivo de proceder à sistematização dos resultados obtidos pela investigação no que respeita à eficácia de programas de intervenção didática na competência comunicativa oral (CCO) de alunos do ensino básico, 3º ciclo, foi realizada uma revisão sistemática de literatura (RSL), por se considerar que esta assegura o uso de métodos explícitos, rigorosos e responsáveis (Gough et al., 2012) na pesquisa de investigação científica disponível relativa a uma determinada questão de revisão, minimizando-se, deste modo, o enviesamento da literatura.

No presente artigo, são sistematizados os dados obtidos a partir da base de dados eletrónica SCOPUS, para artigos publicados nos últimos 10 anos – de janeiro de 2009 a janeiro de 2019, apresentando-se, de seguida o método de revisão sistemática utilizado.

3.1. MÉTODO

Para a revisão sistemática optou-se pelo quadro conceptual proposto por Dickson et al. (2014). A sua atualidade e a informação facultada ao leitor no decorrer dos nove passos propostos pelos autores para a revisão permitem a sua replicação, conferindo-lhe responsabilidade e validade. Os passos sugeridos como protocolo para a revisão, descritos no ponto 3.1.1., são: 1) Realização de pesquisas bibliográficas prévias sobre o tópico, identificação da questão de revisão e redação do protocolo; 2) Pesquisa de literatura; 3) Triagem de títulos e de resumos; 4) Obtenção dos textos completos; 5) Seleção dos textos completos; 6) Avaliação da qualidade dos estudos; 7) Extração dos dados; 8) Análise e síntese; 9) Redação da revisão.

PROCESSO DE REVISÃO

Com base na área de interesse – competência comunicativa oral – e na pesquisa prévia realizada, foram utilizadas as palavras-chave em língua inglesa: 1) *oral communicative competence, oral language, oral skills, oral proficiency, speaking proficiency*; 2) *program, intervention*; 3) *learner, children, adolescents, school*, combinando as palavras-chave relativas aos três temas, com recurso aos operadores booleanos AND e OR, o que implica que um artigo obtido nesta pesquisa incluía obrigatoriamente um termo de cada um dos três temas. Destes passos resultou a questão de revisão «Qual o efeito produzido por uma estratégia específica de intervenção pedagógica na competência comunicativa

oral dos alunos do 3º ciclo do ensino básico?», considerada, em linha com o preconizado por Dickson et al. (2014), clara, bem definida, apropriada e relevante para os resultados. Ainda nesta primeira etapa – *Passo 1* –, foram considerados os seguintes critérios de inclusão:

- Estudos relatados em língua inglesa, portuguesa, francesa e castelhana
- Estudos que incluíssem intervenções didáticas realizadas em contexto de sala de aula
- Estudos utilizando um desenho experimental ou quase-experimental, com ou sem comparação de grupos e estudos de caso único;
- Estudos reportando pelo menos uma medida de avaliação quantitativa da CCO;
- Público-alvo constituído por alunos de idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos de idade, isto é, correspondente, sensivelmente, ao 3º ciclo do Ensino Básico e sem necessidades educativas especiais de carácter permanente (autismo, síndrome de Dawn, surdez, transtorno de défice de atenção e hiperatividade); não foram descartados alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (disgrafia e dislexia);
- Intervenção explícita na competência comunicativa oral, embora esta pudesse assumir vários tipos (ex.: com base em vocabulário, modelos frásicos, fluidez, estratégias de oralidade, exposições orais públicas, escrita, leitura, gramática, etc.), com descrição das estratégias utilizadas;
- Intervenção em competência comunicativa oral em língua materna (LM) e não materna (LNM – i.e., língua segunda, aprendida em imersão no contexto de acolhimento).

A pesquisa foi feita na base de dados SCOPUS – *Passo 2* –, o que permitiu maximizar a possibilidade de obter artigos relevantes na área da educação e da psicologia da educação num tempo reduzido (Sampaio & Mancini, 2007), num intervalo de 10 anos (2009 a 2019).

No âmbito do *Passo 3*, analisou-se o título, o resumo e as palavras-chave, obtendo-se um total de 104 artigos, de acordo com a relevância da informação para o tema da revisão sistemática. De acordo com o protocolo estabelecido, foram consultados apenas artigos publicados em revistas científicas, incluindo-se revisões sistemáticas, mas excluindo-se resumos de artigos, entrevistas, relatórios e artigos ainda por editar.

Aplicados os critérios de inclusão, na primeira matriz de evidência, foram excluídos 97 artigos, permanecendo sete artigos para leitura integral, conforme protocolo estabelecido, onde se inclui apenas a obtenção e leitura de textos completos – *Passo 4*. Já na segunda matriz de evidência, após a leitura do texto completo – *Passo 5* –, foram excluídos cinco artigos pelas seguintes razões: a) o programa de intervenção abrange o contexto doméstico (1 artigo); b) a competência medida é a compreensão leitora (2 artigos); c) o programa de intervenção dirige-se exclusivamente a alunos com problemas específicos de linguagem (1 artigo); d) o programa de intervenção incide sobre uma língua estrangeira – *English Foreign Language* (1 artigo).

Com base na avaliação de qualidade efetuada – *Passo 6* –, apenas dois estudos cumpriram os critérios de inclusão para a revisão sistemática. A pesquisa na base de dados foi conduzida por duas investigadoras independentes e os artigos selecionados foram lidos e analisados na íntegra, com base em duas leituras. O quadro conceptual para a análise dos artigos selecionados fundamenta-se em Gough et al. (2012), por se considerar adequado à questão de revisão, dado que destaca o efeito de uma intervenção. Por conseguinte, permite-nos descrever de forma acurada a intervenção e ainda delinear de forma clara os passos que nos conduzem aos resultados. Este quadro conceptual, elaborado com base na estratégia PICOT (acrónimo para P: *Population*, I: *Intervention*; C: *Comparison*; O: *Outcomes*; T: *Time*) (Oliver et al., 2012, p. 76), engloba os critérios:

- População (nº de participantes, idade e ano de escolaridade);
- Intervenção (tipo de estratégias de intervenção; configuração (grupo / individual / pares); responsáveis pela intervenção e fiabilidade da execução);
- Comparação (grupo de comparação);
- Resultados (em função dos objetivos e do tipo de intervenção);
- Tempo (duração das sessões e frequência).

Uma vez que da revisão efetuada apenas dois estudos cumpriam os critérios de inclusão, proceder-se-á à descrição de ambos, agrupando os critérios 1, 2, 3 e 5 no ponto *Metodologia do estudo*, sendo o critério 4 abordado de forma autónoma, face à sua relevância para a presente revisão.

3.2. DESCRIÇÃO DO CORPUS DOCUMENTAL

3.2.1. ESTUDO 1 (SHORT ET AL., 2012)

Metodologia do estudo (enfoque nos alunos)

O estudo foi realizado em dois agrupamentos de escolas de New Jersey – EUA, ao longo de dois anos letivos (2004-2005 e 2005-2006). A intervenção teve como objetivo melhorar os resultados dos alunos ao nível da leitura, escrita e proficiência oral em inglês (ESL, *English Second Language*¹) – leia-se como língua não materna (LNM) –, com base na implementação do modelo SIOP² (*Sheltered Instruction Observation Protocol*). O objetivo era o de permitir que estes alunos alcançassem um desenvolvimento linguístico equivalente ao dos colegas que falavam o inglês como língua materna. Com a intervenção, esperava-se que os alunos de inglês do agrupamento em que os professores receberam a formação profissional no modelo SIOP, ao nível da leitura, da escrita e da proficiência oral em inglês, alcançassem resultados superiores aos dos alunos do agrupamento cujos professores não receberam a formação.

O desenvolvimento profissional dos professores que trabalharam com o grupo experimental (GE) concretizou-se em diferentes dimensões: a) sessões de formação e *workshops* realizados durante o verão; b) *coaching* e observação de aulas; c) assessoria técnica. O programa implementado colocou o foco nas estratégias didáticas para o ensino e aprendizagem do inglês LNM e das restantes áreas curriculares para os alunos que não eram falantes nativos de Inglês. Os professores envolvidos no GE – coorte 1 (2004-2005,

1. ESL (*English Second Language*) corresponde a Inglês Língua Segunda e EFL (*English Foreign Language*) corresponde a Inglês Língua Estrangeira.

2. SIOP – Modelo de programa linguístico constituído por 30 indicadores agrupados em oito categorias que ajudam a desenhar e a planificar a prática pedagógica (Preparação das aulas; Desenvolvimento do conhecimento prévio; Compreensão; Estratégias de aprendizagem, Interação; Prática e aplicação; Execução das aulas; Revisão e avaliação).

N=35) e coorte 2 (2005-2006, N=23) – tiveram sete dias de formação profissional no primeiro ano para aprender a aplicar o modelo SIOP. Ensinavam matemática, ciências, língua e literatura, estudos sociais, inglês LNM, educação especial e tecnologia.

A coorte 1 teve três dias adicionais no segundo ano. Três formadores em *part-time* apoiaram os professores no primeiro ano, um por cada escola do agrupamento. Mais dois formadores, que eram professores de inglês LNM da coorte 1, foram integrados na escola secundária no segundo ano letivo. Os investigadores e formadores observaram as aulas (78 aulas – 20 a 45 min.) do GE e deram o seu *feedback* relativamente à planificação e à prática pedagógica. Os professores (N=19) e os alunos envolvidos no grupo de controlo (GC) seguiram a prática regular do agrupamento de escolas, não recebendo a formação relativa ao modelo SIOP.

O estudo, de desenho quase-experimental, comparou alunos de dois agrupamentos escolares, envolvendo um grupo experimental e um grupo de controlo, ao longo de dois anos letivos. A equivalência entre os grupos/agrupamentos foi feita com base em cinco fatores: diversidade contextual cultural e linguística; tamanho da população estudantil; estatuto socioeconómico; resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais; e desenho do programa de linguagem no ensino básico e secundário.

O agrupamento correspondente ao grupo experimental (GE) possuía cerca de 10.000 alunos e o grupo de controlo (GC) 6.000 alunos, ambos com populações estudantis com diversidade linguística, cultural e racial. Nos dois agrupamentos, considerados pequenos nichos urbanos de imigração secundária e primária, os alunos que tinham o Inglês como língua não materna revelavam um défice persistente nos exames nacionais, quando comparados com os alunos que tinham o Inglês como língua materna.

Todos os alunos inscritos no programa de Inglês LNM, do 6º ao 12º ano, participaram no estudo. No ano letivo de 2004-2005, participaram 278 alunos no GE e 169 alunos no GC; no ano letivo de 2005-2006, participaram 267 alunos no GE e 168 alunos no GC. No decorrer das aulas, os alunos pertencentes ao GE tiveram a oportunidade de trabalhar as estratégias implementadas pelos professores no âmbito do modelo SIOP e que incidiram sobre: a prática do trabalho colaborativo e de estratégias de compreensão leitora; o exercício de atividades de metacognição; a prática da oralidade; o desenvolvimento de conhecimentos prévios e do vocabulário académico.

Como instrumento de recolha de dados junto dos alunos foi utilizado o IDEA *Language Proficiency Tests* (IPT), que avalia o nível de proficiência dos alunos em Inglês LNM (escrita, leitura e linguagem oral – *score* individual e total) (Ballard & Tighe, 2019). A recolha de dados foi realizada em três momentos – primavera de 2004 (pré-teste); primavera de 2005 (ano 1); primavera de 2006 (ano 2) – por especialistas do agrupamento, permitindo classificar os alunos num determinado nível de proficiência linguística (1- 6). Foram recolhidos dados de 931 alunos no GE e de 513 no GC. Com base no IPT *test score* total, ao atingir o nível 6 de proficiência (nível máximo), o aluno sai do programa de inglês LNM.

Resultados do estudo

Com base nos resultados obtidos no início do ano letivo, verificou-se que o GE e o GC eram aproximadamente semelhantes relativamente à distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de proficiência linguística em Inglês LNM. No ano letivo de 2005-2006, 38% dos alunos do GE atingiram o nível de proficiência linguística 6, enquanto no ano letivo anterior se tinha verificado apenas uma percentagem de 25%. O contrário sucedeu no GC, em que a percentagem caiu de 21% para 8% do primeiro para o segundo ano letivo.

Quanto aos resultados obtidos no IPT, aquando do pré-teste, apresentam-se na Tabela 1.

Tabela 1*IPT – Escrita, Leitura, Linguagem Oral e Proficiência Total – Pré-teste*

IPT	Grupo experimental			Grupo de controlo		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Escrita	386	4.06	1.08	176	4.16	0.94
Leitura	387	3.82	0.92	188	3.95	0.92
Linguagem oral	387	3.67	1.37	192	3.66	1.28
Proficiência total	386	3.11*	1.06	192	3.69*	1.04

Nota: * $p < .01$.

Tendo por base os resultados do IPT, obtidos no final do segundo ano da intervenção (Tabela 2), os alunos do GE apresentaram um melhor desempenho em escrita, leitura, linguagem oral e proficiência total, comparativamente aos alunos do GC.

Tabela 2*IPT – Escrita, Leitura, Linguagem Oral e Proficiência Total – Ano 2 da Intervenção*

IPT	Grupo experimental		Grupo de controlo		β	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>N</i>				
Escrita	4.32	267	4.02	168	-0.29	-3.12	0.00*	0.31
Leitura	4.10	268	3.97	168	-0.12	-1.58	0.12	0.16
Linguagem oral	4.00	268	3.66	168	-0.32	-2.91	0.00*	0.29
Proficiência total	3.88	267	3.65	168	-0.21	-2.32	0.02**	0.23

Nota: * $p < .01$.

** $p < .05$.

Há evidência de que o modelo é um preditor de resultados dos alunos ao nível da escrita, linguagem oral e proficiência total em Inglês LNM, mas não da leitura. Embora o efeito seja pequeno, representa um resultado positivo. O modelo SIOP oferece uma abordagem promissora ao desenvolvimento profissional, que pode melhorar a qualidade da prática pedagógica junto dos alunos que aprendem o Inglês como língua não materna. Os resultados dos alunos do GE melhoraram ao longo dos dois anos da intervenção nas quatro vertentes (escrita, leitura, linguagem oral e *score* total), comparativamente aos resultados dos alunos do GC, que mantiveram o seu desempenho estável.

3.2.2. ESTUDO 2 (FISHER & FREI, 2018)

Este estudo procurou compreender e melhorar as práticas educativas, com base na implementação e análise de intervenções pedagógicas que almejam a promoção do Inglês LM e LNM. Teve como objetivo específico facultar oportunidades de formação profissional aos professores da *Cedar Middle School* com vista a aumentar a proficiência linguística dos alunos de Inglês (LM e LNM), com especial incidência nas habilidades de linguagem oral.

A escola tinha mais de 800 alunos (do 6º ao 8º ano de escolaridade), situando-se numa área urbana perto da fronteira do México, verificando-se que 23% dos estudantes tinham o Inglês como língua materna e outros 66% falavam pelo menos um idioma que não o Inglês.

Metodologia do estudo

A intervenção, assente em *Design-Based Research*, surgiu a pedido dos professores, que pretendiam ver melhoradas as habilidades de compreensão e expressão orais. O estudo focou-se num grupo único. Os professores solicitaram apoio aos investigadores no sentido de delinearem estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos de Inglês LNM. O desenvolvimento da linguagem oral para os alunos de Inglês consistiu em seis elementos, a saber: vocabulário académico e de domínio específico; conhecimento morfológico; conhecimento sintático; conhecimento fonológico; conhecimento pragmático; conhecimento discursivo (August & Shanahan, 2006; Francis et al., 2006; Turkan et al., 2014). Estes elementos não são ensinados isoladamente, mas abordados de forma integrada.

Nas reuniões iniciais, a equipa escolar, juntamente com o especialista de desenvolvimento da linguagem, estipulou que os alunos de Inglês LNM não poderiam ficar isolados dos alunos que tinham o Inglês como LM, pois essa decisão iria aumentar o fosso entre ambos. O foco da intervenção incidiu em quatro áreas que poderiam ser trabalhadas nas aulas de Inglês: modelos frásicos, ensino da gramática e da sintaxe, falar em público. Além disso, 50% do tempo letivo semanal seria dedicado à aprendizagem colaborativa. Os modelos frásicos ("*sentences frames*") eram usados para apoiar o discurso e para promover o uso de vocabulário académico, auxiliando os alunos na construção do seu discurso.

Antes do início da intervenção, os professores e técnicos intervenientes receberam orientação e formação profissional incidente nas práticas a implementar em contexto de sala de aula, com base nas quatro áreas mencionadas no parágrafo anterior.

Os instrumentos utilizados para monitorizar o progresso dos alunos ao nível da linguagem oral foram o SOLOM (*Student Oral Language Observation Matrix*), que avalia a linguagem oral ao nível da compreensão, da fluência, do vocabulário, da gramática e da pronúncia dos alunos de Inglês LNM, em 5 níveis de proficiência – 5 a 25 –, e o *Presentation Skills Rubric* (PSR), adaptado de Martinez (1998), para todos os alunos de inglês – LM e LNM. Este instrumento apresenta cinco indicadores de avaliação: organização, conhecimento do assunto, adequação ao público, uso da linguagem e apresentação. Os dados foram recolhidos pelos professores.

Ao longo de 16 meses, os investigadores reuniram notas – obtidas nas reuniões com a equipa escolar e com o departamento. Além disso, observaram 78 aulas (20 a 45 min.) da intervenção, para verificarem se os alunos estavam a corresponder positivamente à nova abordagem da oralidade, isto é, se estavam a preparar o seu discurso, a planificar a sua estrutura, a organizá-lo, a refletir sobre ele, a revê-lo, com vista ao seu aperfeiçoamento.

Resultados do estudo

A observação de aulas e a recolha de notas ao longo do processo, assim como as discussões geradas nas reuniões de Departamento, permitiram verificar que, embora a intervenção estivesse inicialmente a decorrer como o planeado, os alunos não interagiam o suficiente (50% do tempo letivo semanal) e que os alunos de Inglês LM eram os primeiros a falar, falando mais tempo. Observou-se ainda que: a) era raro haver momentos de trabalho colaborativo; b) era dada demasiada atenção ao ensino da gramática (mais de 10% do tempo por aula). No entanto, os modelos frásicos estavam a revelar-se positivos ao nível da oralidade e da escrita. Um mês depois do início da intervenção, estipulou-se que não haveria mais ensino de gramática em grupo-turma, sendo este apenas realizado quando surgisse a necessidade de corrigir dificuldades pontuais. Em vez de se usarem as fichas presentes no manual, consideradas desadequadas, foi estipulado que os professores usassem exemplos retirados da escrita dos seus alunos. Oito semanas depois do início da intervenção, foram aplicados os dois instrumentos – SOLOM e PSR –, através dos quais se aferiu a magnitude do efeito (Tabela 3).

Tabela 3

Tamanho do Efeito Medido – 8 Semanas

		Cohen's <i>d</i>
SOLOM	LNM	0.23
PSR	LNM	0.19
	LM	0.31

Nenhum dos resultados estava acima do limite de .40, estipulado pelo agrupamento como objetivo. Foi acordado nas reuniões de equipa que: os professores deveriam colocar o foco no ensino de diferentes aspetos necessários ao ato de falar em público e ajudariam os alunos ao nível da pronúncia e da gramática; os alunos teriam de gravar as exposições orais, para que as pudessem analisar e melhorar e para que os professores lhes pudessem dar novas orientações. Após 18 semanas de intervenção, foi feita nova avaliação, tendo-se constatado que, embora os alunos de Inglês LNM tivessem progredido (SOLOM), as melhorias ficaram aquém dos objetivos esperados. Assim, novas mudanças ocorreram: as exposições orais teriam de ser formais, devendo ser construído um guião de orientação, e o texto deveria ser redigido como se se tratasse de um texto escrito, incluindo introdução, desenvolvimento e conclusão. Os alunos teriam de entregar o seu discurso previamente, para ser revisto por dois colegas, obtendo *feedback* dos mesmos.

Após mais esta mudança, a observação de aulas permitiu verificar que os alunos estavam mais envolvidos na aprendizagem, passou a haver mais trabalho colaborativo e os grupos dedicavam-se a assuntos diferentes (gramática, vocabulário, organização do discurso, etc.). Além disso, decidiu-se que algum tempo letivo seria dedicado à leitura, assim como seriam realizadas rodas de leitura como motivação para esta atividade.

Apesar dos ganhos alcançados ao nível do trabalho em pequeno grupo, o acompanhamento individualizado por parte do professor continuou a ser de difícil implementação. Para ultrapassar esta dificuldade, passou a ser estipulado um tempo limite para a realização das tarefas e foram construídas diferentes listas de verificação (*checklists*) para que os alunos fossem capazes de autorregular as suas aprendizagens. Ao fim de 6 meses, os alunos já conseguiam concretizar os exercícios sem a presença constante do professor, sentindo-se mais envolvidos nas atividades. Os diferentes domínios curriculares passaram a ser trabalhados de forma integrada e não isoladamente, por todos os alunos de Inglês – os alunos de Inglês LNM realizavam os mesmos exercícios que os alunos nativos em Inglês –, o que foi alcançado através do trabalho colaborativo. Contudo, o discurso do professor continuava a dominar a aula e, ainda que tivessem sido verificadas melhorias neste campo, a participação dos alunos não cumpria os 50% do tempo letivo semanal almejado.

A avaliação final foi realizada ao fim de 16 meses de intervenção, tendo sido obtidos os resultados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4*Tamanho do Efeito Medido – 16 Meses*

		Cohen's <i>d</i>
SOLOM	LNM	0.71
PSR	LNM	0.38
	LM	0.84

Os resultados positivos decorrentes da intervenção mostram que os alunos passaram a pensar de forma mais clara, quer oralmente, quer por escrito. A escola subiu 16% na avaliação estadual ao nível da leitura e da escrita. Os alunos alcançaram uma média de 103 pontos na avaliação da leitura, ficando acima da média nacional que se situava nos 64 pontos (Williamson, 2006).

4. DISCUSSÃO

O objetivo principal desta revisão consistiu em identificar, avaliar e sintetizar literatura científica que reporta o efeito de intervenções na competência comunicativa oral de alunos do 3º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos, bem como as estratégias utilizadas nas mesmas. Depois de definida a questão de revisão e as palavras-chave adequadas ao estudo, foram estabelecidos os critérios de inclusão e de exclusão, refinando o protocolo de revisão realizado com base nos nove passos propostos por Dickson et al. (2014). Da aplicação dos critérios definidos para a presente revisão, resultaram dois artigos, sobre os quais incidiu a análise crítica.

Esta revisão de literatura confirma a escassez de estudos de intervenção pedagógica no campo do desenvolvimento da linguagem oral de alunos de idades compreendidas entre os 11 e 14 anos – 3º ciclo do ensino básico, corroborando estudos anteriores (Bagarić & Djigunović, 2007; Núñez, 2003b; Nussbaum, 1995). Esta lacuna aponta para a necessidade de investigação nesta área, que poderia sustentar a promoção de habilidades de comunicação oral.

Os dois estudos referidos identificaram efeitos positivos derivados das intervenções, baseados na combinação de algumas subcompetências implicadas na competência comunicativa oral (estratégias para falar em público, estratégias de planificação e de monitorização e avaliação, alargamento do vocabulário, práticas de modelos frásicos, etc.). Estudos de *follow-up* poderiam ajudar a confirmar se os resultados obtidos se manteriam a longo prazo. É provável que sim, dado que são competências que, uma vez adquiridas, têm a possibilidade de serem atualizadas.

Os dois estudos revistos são bastante diferentes quanto às amostras e aos objetivos, mas mais especificamente quanto às estratégias e instrumentos utilizados para medir os efeitos da intervenção. O número de artigos publicados é residual, não existindo, pelo menos no período observado – 2009-2019 –, na base de dados eletrônica SCOPUS, revisões sistemáticas ou meta-análises relativas a investigação no domínio da competência comunicativa oral.

A partir da RSL efetuada, pode-se concluir que a intervenção junto dos professores, assente na participação em reuniões, *workshops*, formação profissional com base em programas de intervenção pedagógica, coaching e observação de aulas, constitui uma abordagem promissora para o seu desenvolvimento profissional e pode melhorar a qualidade da prática pedagógica junto dos alunos, quer dos que aprendem o Inglês como língua não materna, quer dos que aprendem o Inglês como língua materna. As estratégias pedagógicas mais usadas com os alunos com vista ao treino e desenvolvimento da linguagem oral foram: 1) trabalho com modelos frásicos; 2) desenvolvimento vocabular; 3) estratégias metacognitivas; 4) interação em sala de aula; 5) trabalho colaborativo; 6) realização de exposições orais formais e informais; 7) preenchimento de listas de verificação de tarefas (autorregulação das aprendizagens); 8) planificação, estruturação, revisão e aperfeiçoamento do discurso. São estratégias que surtem efeito na oralidade, escrita e leitura, quer dos alunos que têm o Inglês como língua não materna (Short et al., 2012), quer dos alunos que são nativos de Inglês (Fisher & Frei, 2018), aparentando o contributo das estratégias didáticas implementadas para o desenvolvimento da linguagem oral ser maior neste último grupo, tendo por base o tamanho do efeito observado no final da intervenção (Tabela 4). Os resultados são consistentes com a literatura do domínio, uma vez que há evidência empírica de que o foco no desenvolvimento da linguagem oral conduz à melhoria da proficiência oral e, conseqüentemente, do desempenho ao nível da escrita e da leitura (August & Shanahan, 2006; Babayiğit, 2015). Por sua vez, melhores desempenhos ao nível da leitura e da escrita estão fortemente correlacionados com a melhoria do desempenho académico em geral (García-Madruga et al., 2014; Ribeiro & Campos, 2005; Santos, 2004; Santos & Fernandes, 2016).

Apesar de ambos os estudos terem em comum a promoção da competência comunicativa oral em língua não materna (embora em língua em contexto de imersão), os resultados apontam para a importância da sua promoção explícita e de formação profissional dos docentes para a sua operacionalização. Mostram que intervir junto dos professores com vista a que aprendam a promover o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e metacomunicativas (van der Veen et al., 2017), no que concerne à oralidade, produz efeitos positivos na competência comunicativa oral dos seus alunos. Os mesmos autores advogam que investir no aperfeiçoamento da competência comunicativa oral dos alunos pode contribuir para a melhoria da qualidade do diálogo em sala de aula, assim como das suas aprendizagens, corroborando os resultados obtidos por van der Veen et al. (2017), que contemplam uma faixa etária mais baixa (educação pré-escolar).

Dado que não foi identificado nenhum estudo em Português europeu ou do Brasil, não foi possível aferir os efeitos de um programa de intervenção didática no domínio da oralidade em alunos falantes de Português. Não

obstante, a RSL efetuada evidencia que não só os alunos que possuem a língua como não materna beneficiam da prática das habilidades orais em contexto de sala de aula, já que também se observa um efeito positivo no desempenho oral dos falantes nativos.

5. IMPLICAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO FUTURA

Os resultados desta revisão sistemática da literatura apontam para várias direções no que concerne à investigação futura. Por exemplo, torna-se importante e necessário: 1) identificar com mais precisão as variáveis envolvidas na competência comunicativa oral dos alunos e as que predizem melhor os resultados; 2) elaborar instrumentos de avaliação da CCO, nomeadamente em língua materna; 3) investigar as condições ideais para a frequência e a duração das sessões da intervenção; 4) realizar estudos longitudinais para mostrar se os efeitos positivos se mantêm ao longo do tempo.

Os resultados advindos da investigação futura poderão ampliar a evidência empírica dos benefícios da prática da oralidade em sala de aula assente no desenvolvimento de estratégias de metacognição e metacomunicação, e, conseqüentemente, do seu contributo para a formação de seres mais competentes ao nível da comunicação, não só no contexto escolar, como também no âmbito social. Por fim, espera-se que este trabalho de revisão sistemática contribua para a promoção de programas didáticos eficazes de desenvolvimento da competência comunicativa oral.

AGRADECIMENTOS

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

REFERÊNCIAS

August, D., & Shanahan, T. (Eds.) (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth. Executive summary*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Babayiğit, S. (2015). The relations between word reading, oral language, and reading comprehension in children who speak English as a first (L1) and second language (L2): A multigroup structural analysis. *Reading & Writing, 28*(4), 527-544.

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language teaching*. Oxford University Press.
- Bagarić, V., & Djigunović, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Ballard, W., & Tighe, P. (2019). *IPT inservice training*. <https://www.ballard-tighe.com/ipt/training/>
- Broch, S. J. (1994). Enseñar lengua en educación primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, 18-26.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Ministério da Educação - DGE.
- Calsamiglia, H. (1994). El estudio del discurso oral. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 12, 18-28.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística: Elementos de la teoría del hablar*. Gredos.
- Dickson, R., Cherry, M. G., & Boland, A. (2014). Carrying out a systematic review as a master's thesis. In A. Boland, M. G. Cherry, & R. Dickson (Eds.), *Systematic review* (pp. 1-16). SAGE.
- Fisher, D., & Frei, N. (2018). Developing oral language skills in middle school English learners. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 29-46. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1318428>
- Francis, D. J., Rivera, M., Lesaux, N., Kieffer, M., & Rivera, H. (2006). *Practical guidelines for the education of English language learners: Research-based recommendations for instruction and academic interventions*. RMC Research, Center on Instruction.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 280-290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lervåg, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(10), 1141-1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., Duque, G., & Elosúa, M. R. (2014). Executive processes, reading comprehension and academic achievement in 3th grade primary students. *Learning and Individual Differences*, 35, 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.013>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (Ed.), *An introduction to systematic reviews* (pp. 1-18). SAGE
- Oliver, S., Dickson, K., Bangpan, M., & Newman, M. (2012). Getting started with a review. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (Ed.), *An introduction to systematic reviews* (pp. 71-91). SAGE

- Haley, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., & Fricke, S. (2017). Oral language skills intervention in pre-school – A cautionary tale. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(1), 71-79. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12257>
- Halliday, M. A. K. (1976). The form of a functional grammar. In G. Kress (Ed.), *Halliday: System and function in language* (pp. 7-25). Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1964). Directions in (ethno-)linguistic theory. In A. K. Romney & R. G. D'Andrade (Eds.), *Transcultural studies in cognition* (pp. 6-56). *American Anthropologist*, 66(3), part 2. <https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.3.02a00820>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Hymes, D. H. (1982). *Toward linguistic competence*. Graduate School of Education, University of Pennsylvania.
- Lado, R. (1961). *Language testing*. McGraw-Hill.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- Martinez, R. D. (1998). *Assessment development guidebook for teachers of English language learners*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.
- Mendoza, A. (1996). La coherencia conversacional: Aspecto clave en la didáctica de la expresión oral. *Lenguaje y Textos*, 9, 163-183.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Língua Portuguesa - Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Ensino básico, Vol. II. Ministério da Educação/DGEBS.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Ministério da Educação/DGIDC.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – 3.º ciclo do ensino básico, 7.º ano, Português*. Ministério da Educação/DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf
- Monteiro, C., Viana, F. L., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111-138. <https://doi.org/10.21814/rpe.3248>
- Neu, R. A. (2013). An exploration of oral language development in spanish-speaking preschool students. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 211-218.
- Núñez, M. P. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19, 161-199.
- Núñez, M. P. (2003a). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Editorial Universidad de Granada.
- Núñez, M. P. (2003b). Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral. Editorial Universidad de Granada.
- Nussbaum, L. (1994). Tradición y innovación en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 1, 85-93.

Nussbaum, L. (1995). Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva. *Textos*, 3, 33-41.

Ordóñez, G. (1995). La lingüística del habla: De la retórica a la pragmática. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 7-16.

Reis, C. (2009). *Programas de Português do ensino básico*. Ministério da Educação/DGIDC.

Ribeiro, I., & Campos, A. (2005). Influência das competências de compreensão leitora no desempenho académico. *Psicologia e Educação*, 4(1), 39-48.

Rondal, J. A. (1992). La enseñanza de la lengua materna. *Lenguaje y Textos*, 2, 39-48.

Rosales, C. (1992). Metodología de investigación de la comunicación oral. *Lenguaje y Textos*, 2, 55-71.

Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(1), 83-89.

Santos, A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226. <https://doi.org/10.5380/psi.v8i2.3257>

Santos, A., & Fernandes, E. S. O. (2016). Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 465-473.

Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching*. Center for Curriculum Development.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning*. Addison-Wesley.

Short, D., Fidelman, C., & Mohammed, L. (2012). Developing academic language in English language learners through sheltered instruction. *TESOL Quarterly*, 46(2), 334-361.

Turkan, S., Oliveira, L. C., Lee, O., & Phelps, G. (2014). Proposing a knowledge base for teaching academic content to English language learners: Disciplinary linguistic knowledge. *Teachers College Record*, 116(3), 1-30.

van der Veen, C., Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14-22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>

van Dijk, T. A. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.

Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford University Press.

Williamson, G. L. (2006). *What is expected growth?* MetaMetrics.

i Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC), Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-7567-7919>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Carla Cristina Fernandes Monteiro
Travessa dos Casais, n.º 24
4990-575 Calheiros, Ponte de Lima
cmonteiro.ie.uminho@gmail.com

Recebido em 20 de novembro de 2019
Aceite para publicação em 18 de setembro de 2020

The development of oral communicative competence: A systematic review of didactic intervention programs

ABSTRACT

The present systematic literature review focuses on the effect of pedagogical interventions with children aged 11 to 14 years, with the aim of improving oral communicative competence (OCC). Based on the research questions, articles published between 2009 and 2019 were searched in SCOPUS database. Fulfilling the established selection criteria, full and freely available scientific articles were included; original research or literature review articles that report intervention in the field of oral language, in L1 and L2 classrooms. The studies used at least one standardized instrument. Data analysis was performed through critical reading and selection of results, having only two articles met the inclusion criteria. Both have positive results in the students' oral expression, associated with the use of intervention programs that combine the promotion of variables involved in OCC. Both studies aimed to improve the results in the students' oral expression, but also in students' reading and writing skills, based on the practice of metacognition and metacommunication strategies in the classroom. Studies focusing on the exercise and evaluation of the OCC are residual, being urgent to carry out research in the field.

Keywords: Oral communicative competence; Didactic intervention program; Adolescents.

Le développement de la compétence communicative orale: Une revue systématique des programmes d'intervention didactique

RÉSUMÉ

La présente revue systématique de la littérature se centre sur les interventions pédagogiques auprès d'enfants âgés de 11 à 14 ans, dans le but d'améliorer la compétence en communication orale (CCO). Les articles publiés entre 2009 et 2019 ont été inclus dans la base de données SCOPUS prenant en compte les questions de recherche. Des articles scientifiques complets et disponibles gratuitement ont été inclus; des articles originaux de recherche ou de revue de littérature rapportant d'interventions dans le domaine de l'oralité, en langue maternelle et non maternelle, répondant aux critères de sélection. Les études ont utilisé au moins un instrument standardisé. L'analyse des données a été réalisée par lecture critique et sélection des résultats, seuls deux articles répondant les critères d'inclusion. Les deux ont des résultats positifs dans l'expression orale des étudiants, associés à l'utilisation de programmes d'intervention combinant la promotion de variables impliquées dans la CCO. Les deux études visaient à améliorer les résultats de l'expression orale des élèves, mais aussi de la lecture et l'écriture, en s'appuyant sur la pratique de stratégies de métacognition et de métacommunication en classe. Les études à propos de l'exercice et l'évaluation de la CCO sont résiduelles et il est urgent de mener des recherches sur le terrain.

Mots-clés : Compétence communicative orale; Programme d'intervention didactique; Adolescents.