

Como promover a oralidade na escola?

Realidade e desafios¹

How can we promote oral skills in schools? Realities and challenges

¿Cómo podemos fomentar las competencias orales en las escuelas? Realidades y retos

DOI:10.18226/21784612.v31.e026004

Inês Silva²

Ângela Balça³

Resumo: O presente artigo, recorte de uma investigação mais vasta, centra-se na problemática da promoção e do desenvolvimento das competências do modo oral na escola. Esta pesquisa foi respaldada em estudos que se debruçam sobre a centralidade da oralidade na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), sobre o conceito e as dimensões da competência comunicativa oral, e sobre os princípios metodológicos e as estratégias para o ensino explícito e a avaliação da oralidade. O estudo apresentava dois objetivos específicos que orientam as análises e as reflexões críticas: identificar as representações dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB sobre o papel da oralidade no currículo; e conhecer as práticas pedagógicas utilizadas em sala para promover o desenvolvimento da oralidade nas crianças. Os participantes do estudo foram uma educadora de infância e uma professora do 1º CEB. A metodologia privilegiada foi a pesquisa exploratória e como instrumento de recolha de dados elegeu-se a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram objeto de uma análise de conteúdo, em que várias categorias foram reveladas, emergentes da análise dos dados. Os resultados apontaram a presença da oralidade nos currículos, mas a falta de um trabalho intencional sobre a oralidade em sala. Para este fato, contribuiu também uma falta de formação mais estruturada na área, assinalada pelas docentes. Os maiores desafios encontrados prendem-se com a necessidade de uma visão da oralidade como prática social, cultural e relacional, sendo o papel da escola e da família fundamental para a concretização deste desígnio.

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317/2025.

² Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade de Évora, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2567-2926>. E-mail: inesoca.silva@gmail.com.

³ Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade de Évora. Professora na Universidade de Évora, Portugal. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4159-7718>. E-mail: apb@uevora.pt.

Palavras-chave: Oralidade. Práticas. Educação pré-escolar. 1º CEB.

Abstract: The present article, an excerpt from a broader research project, focuses on the issue of promoting and developing oral language competencies in schools. This research was grounded in studies addressing the centrality of orality in early childhood education and in primary education, the concept and dimensions of oral communicative competence, as well as the methodological principles and strategies for the explicit teaching and assessment of orality. The study was guided by two specific objectives that inform the analyses and critical reflections: to identify the representations of early childhood educators and primary school teachers regarding the role of orality in the curriculum; and to understand the pedagogical practices used in the classroom to promote the development of children's oral language. The participants in the study were one early childhood educator and one primary school teacher. The preferred methodology was exploratory research, and the data collection instrument selected was the semi-structured interview. The interviews were subjected to content analysis, from which several categories emerged through the examination of the collected data. The results indicated that orality is present in the curriculum and recognised by the teachers; however, there appears to be a lack of intentional work on orality within the classroom. Contributing to this situation is also a lack of more structured training in this area, as noted by the participants. The main challenges identified relate to the need to conceive of orality as a social, cultural and relational practice, with the role of both school and family being fundamental to the achievement of this aim.

Keywords: Orality. Practices. Early childhood. Primary education.

Resumen: El presente artículo, que constituye un recorte de una investigación más amplia, se centra en la problemática de la promoción y el desarrollo de las competencias del modo oral en la escuela. Esta investigación se fundamenta en estudios que abordan la centralidad de la oralidad en la educación infantil y en la educación primaria, así como en el concepto y las dimensiones de la competencia comunicativa oral y en los principios metodológicos y las estrategias para la enseñanza explícita y la evaluación de la oralidad. El estudio presentaba dos objetivos específicos que orientan los análisis y las reflexiones críticas: identificar las representaciones de los profesores de educación infantil y de primaria sobre el papel de la oralidad en el currículo; y conocer las prácticas pedagógicas utilizadas en la clase para promover el desarrollo de la oralidad en los/as niños/as. Los participantes del estudio fueron una profesora de educación infantil y una de primaria. La metodología privilegiada fue la investigación exploratoria y el instrumento de recogida de datos fue la entrevista semiestructurada. Las entrevistas fueron objeto de un análisis de contenido, del cual emergieron diversas categorías a

partir del examen de los datos obtenidos. Los resultados apuntan a la presencia de la oralidad en los currículos; sin embargo, se observa una falta de trabajo intencional sobre la oralidad en la clase. A esta situación contribuye también la falta de una formación más estructurada en este ámbito, señalada por las profesoras. Los principales desafíos identificados se relacionan con la necesidad de concebir la oralidad como una práctica social, cultural y relacional, siendo el papel de la escuela y de la familia fundamental para la consecución de este propósito.

Palabras-clave: Oralidad. Prácticas. Educación infantil y primaria.

Introdução

A investigação, da qual apresentamos, neste texto, um recorte, cujo tema é relativo à promoção e ao desenvolvimento das competências orais, resulta do fato de a comunicação assumir um papel primordial no processo de ensino e de aprendizagem, e na formação integral das crianças. Compreender e promover a oralidade de forma intencional revela-se essencial para que as crianças desenvolvam capacidades linguísticas, cognitivas e sociais que lhes permitam expressar ideias, construir significados e interagir de maneira eficaz em diferentes contextos.

A experiência de contextos de prática evidencia, contudo, que a oralidade é, muitas vezes, encarada como uma competência adquirida espontaneamente, carecendo de um trabalho pedagógico sistemático que valorize tanto a compreensão, como a expressão oral (Pinto, 2010; Monteiro *et al.*, 2013; Sá; Luna, 2016; Costa-Maciel; Bilro, 2018). Há, por isso, uma enorme relevância em mudar esse paradigma, atribuindo à oralidade o devido valor como objeto de ensino e de aprendizagem, de forma a fomentar aprendizagens significativas e inclusivas.

A pertinência deste estudo advém da constatação de que a oralidade, embora seja uma dimensão estruturante da competência comunicativa, tem sido historicamente secundarizada nas práticas educativas. Tal realidade é evidenciada por Balça (2021): “muito embora os documentos curriculares oficiais deem destaque à oralidade, [...] a literatura publicada na área revela-nos que o trabalho sobre a oralidade na sala de aula é reduzido” (Balça, 2021, p. 22).

Essa visão reduzida compromete a promoção de aprendizagens mais amplas e inclusivas, desvalorizando o papel da oralidade na

construção do conhecimento e na participação ativa das crianças. Como sublinha Balça (2021, p. 29), “saber escutar, saber falar, saber comunicar são competências muito importantes num mundo onde a informação e a comunicação [...] são omnipresentes”, pelo que se impõe uma (re)configuração curricular e pedagógica que devolva à oralidade o seu estatuto central na formação linguística e social das crianças.

Investigadores reconhecem que “estímulos orais muito pobres ou deficitários [...] têm impacto no processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa, se não forem devidamente compensados no 1º Ciclo” (Gonçalves *et al.*, 2011, p. 12). Essa responsabilidade educativa é claramente enunciada nos documentos curriculares portugueses, tais como as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018), e surge como dimensão transversal e estruturante das experiências de aprendizagem.

Dado o exposto, surgiram dois objetivos que orientaram o recorte desta investigação: identificar as representações dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB sobre o papel da oralidade no currículo; conhecer as práticas pedagógicas utilizadas em sala para promover o desenvolvimento da oralidade nas crianças.

Desse modo, para além desta Introdução, o artigo conta com o enquadramento teórico, a metodologia, a discussão dos resultados do estudo, a conclusão e as referências bibliográficas.

Enquadramento teórico

A relevância da oralidade está amplamente reconhecida em diversos estudos que a identificam como eixo estruturante das aprendizagens e como instrumento essencial para a inclusão e a construção do pensamento. Assim, importa aprofundar como a oralidade é concebida, ensinada e avaliada desde a educação pré-escolar até ao 1º CEB⁴, clarificando os fundamentos que sustentam o trabalho pedagógico neste domínio.

⁴ Em Portugal, *grasso modo*, a educação pré-escolar abrange crianças dos 3 aos 6 anos; o 1º CEB, dos 6 aos 10.

A centralidade da oralidade na educação pré-escolar e no 1º CEB

Na educação pré-escolar, considera-se a oralidade como a base essencial para a construção do pensamento, para a compreensão do mundo e interação social, pois “o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental [...] como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo” (Silva *et al.*, 2016, p. 6). Essa visão encontra eco em Graça (2023), que sublinha que “a linguagem oral permite ao ser humano a comunicação com o seu meio social, reagindo de forma adequada às mais diversas situações da vida” (Graça, 2023, p. 16), reforçando que a oralidade não é apenas um meio para aceder a outras aprendizagens, mas uma área de desenvolvimento com valor próprio.

O desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar não é apenas um processo natural decorrente da maturação biológica, mas resulta de uma intencionalidade educativa que promove a construção de significados mediante a interação com os outros. Santos e Farago (2015) destacam a necessidade de refletir sobre o desenvolvimento da oralidade e a importância de fazer com que as crianças participem de situações de comunicação real, por meio de atividades que as ajudem a desenvolver as suas capacidades de expressão oral, estimulando a fala, favorecendo a ampliação do vocabulário e uma melhor comunicação de forma geral. Nesse sentido, Brandt, Gustsack e Feldmann (2009) avançam com a possibilidade da narração oral, como uma atividade que potencia o desenvolvimento da oralidade, mas também da leitura e da escrita, como um processo integrado.

Essa preocupação alinha-se com a ideia de que a relação entre a oralidade e a escrita não é de oposição, mas de continuidade e complementaridade, relacionando o uso da linguagem na interação social (Naime Muza; Baltar, 2024).

Cabe à escola assegurar oportunidades de prática sistemática em diferentes géneros orais. Como refere Pinto (2010, p. 15), “saber escutar e saber falar significa ser capaz de compreender, selecionar informação [...] planificar” e autorregular a mensagem. Assim, a competência comunicativa oral vai muito além da simples

capacidade de falar, pois “compreende as habilidades verbais, paraverbais e não-verbais usadas para comunicar em diferentes contextos” (Monteiro *et al.*, 2013, p. 111), sendo que “a força expressiva [...] passa também pela linguagem não verbal, que se torna indispensável à corporização da ‘palavra’ comunicada” (Rei, 2023, p. 46).

No entanto, apesar do reconhecimento da importância da oralidade nos documentos curriculares, “a tradição escolar tem muitas vezes negligenciado o ensino da oralidade” (Graça, 2023, p.15), considerando-o espontâneo e alheio ao trabalho explícito em contexto escolar, perpetuando desigualdades. Também Naime Muza e Baltar (2024) referem que

[...] os resultados mostraram que ainda é incipiente o trabalho com a modalidade oral da língua nas aulas de língua portuguesa, pois observamos pouca discussão nas formações continuadas e no trabalho proposto nos livros didáticos (Naime Muza; Baltar, 2024, p. 5).

Por outro lado, “está, pois, devidamente consignada em currículo prescrito a centralidade da oralidade na construção da competência comunicativa dos alunos desde o início da aprendizagem formal” (Simões, 2023, p. 164), sublinhando-se a necessidade de práticas sistemáticas e intencionais que consolidem as competências orais como base para o sucesso escolar.

A escola desempenha “um papel fulcral no sentido de gerar oportunidades para o desenvolvimento do repertório linguístico das crianças e jovens, independentemente dos seus contextos originários” (Monteiro; Viana, 2022, p. 64). No entanto, Lima e Rodrigues (2024, p. 52) acrescentam que se as atividades com gêneros orais na escola “permanecerem reduzidas às situações de fala entre amigos e/ou professor/aluno, e por meio da leitura de textos em voz alta, a capacidade de expressão oral em contextos públicos não será desenvolvida”.

De maneira complementar, Batalha *et al.* (2022) sublinham que, desde a educação pré-escolar, será muito importante que se faça uma avaliação das diferentes competências predictoras do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, no sentido de se poder abordar, de modo preventivo, as eventuais dificuldades. Assim, é precisamente o trabalho intencional e sistemático com a

oralidade que permite identificar e desenvolver essas competências, completando lacunas e apoiando a construção de repertórios linguísticos que favorecerão aprendizagens futuras.

Finalmente, é fundamental reconhecer que a promoção da oralidade exige práticas planejadas que permitam às crianças aprender a organizar e a enriquecer os seus discursos. Como defende Pinto (2010, p. 16), “o trabalho a desenvolver deverá proporcionar aos alunos situações explícitas de aprendizagem de técnicas de expressão oral e de mobilização de novos vocábulos ou estruturas que ouviu ou leu e que deverão integrar nos seus discursos”. Para além disso, importa atender à complexidade do ato comunicativo, pois

[...] a oralidade implica a pessoa no seu todo, já que a produção verbal não pode ser dissociada da voz e do corpo e há vários aspetos a ter em conta, como o espaço ocupado, as distâncias sociais, os hábitos culturais e, inclusive, os silêncios (Graça, 2023, p. 16).

Conceito e dimensões da competência comunicativa oral

A compreensão do conceito e das múltiplas dimensões da competência comunicativa oral revela-se fulcral para a definição de práticas educativas capazes de promover aprendizagens significativas desde os primeiros anos de escolaridade. Tal como defendem Monteiro *et al.* (2013, p. 112), “o ato de comunicar oralmente é um processo [...] que se alicerça na fala, mas não se reduz à mesma [*sic*], pois exige a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à competência comunicativa oral”.

Nessa linha, a competência comunicativa oral não se limita a um domínio técnico ou instrumental da linguagem, mas assume um papel estruturante na formação integral das crianças, convocando o saber escutar, o saber falar e a adaptação a diferentes situações comunicativas. A importância fulcral das competências relacionadas com o saber escutar e com o saber falar é reconhecida nos documentos curriculares, sublinhando-se que a oralidade se ensina e se aprende, é trabalhada e desenvolvida, exigindo práticas sistemáticas para promover as suas diferentes dimensões.

Complementando esta reflexão, Naime Muza e Baltar (2024, p. 6) destacam que os “elementos que determinam e integram a competência e habilidades comunicativas dos sujeitos são os aspetos relativos à possibilidade, à adequação, à viabilidade e à realização da linguagem segundo as normas, regras, parâmetros e situação do evento de fala”, evidenciando que a competência comunicativa oral integra dimensões linguísticas, pragmáticas e sociais que se articulam para permitir a participação eficaz nas interações.

Nesse sentido, Joaquim Dolz, em uma entrevista conduzida por Marques e Aido, defende “todas as formas de oralidade para desenvolver a linguagem, e todas as formas de oralidade articuladas também no ensino da escrita” (Marques; Aido, 2023, p. 5), salientando que as práticas formais e informais devem ser vistas como complementares, não como opostas, reforçando a importância de trabalhar diferentes gêneros discursivos de forma integrada.

A importância de promover desde cedo situações de comunicação que desenvolvam essas dimensões é reforçada por Santos e Farago (2015), ao lembrarem que a competência comunicativa começa a ser construída ainda na primeira infância, incluindo a escuta ativa e a negociação de significados. Além disso, como alerta Marques (2022), a tendência para recorrer à avaliação holística, tratando cada apresentação oral apenas como um todo, sem atenção a parâmetros específicos como fluência, clareza, adequação vocabular ou organização do discurso, “funciona como um entrave ao processo e à qualidade das aprendizagens” (Marques, 2022, p. 43). Essa abordagem impede que os alunos recebam um retorno sobre aspectos concretos, evidenciando a necessidade de definir critérios claros que orientem de forma eficaz o ensino e a avaliação da competência oral.

Como referem Lima e Rodrigues (2024), é papel da escola possibilitar às crianças experiências com situações “em que o uso do oral é indispensável, levando-os a compreender o funcionamento da língua e a necessidade do planejamento da fala” (Lima e Rodrigues, 2024, p. 50), destacando a importância de expor as crianças a situações comunicativas intencionalmente planejadas. Jorge e Carreira (2023) corroboram esta visão afirmando que “os gêneros formais orais [...] não são aprendidos espontaneamente

pelas crianças, logo é necessário que estes sejam alvo de um ensino explícito e sistemático em ambiente escolar” (Jorge; Carreira, 2023, p. 33), destacando a importância de planificar o ensino de gêneros discursivos orais de forma intencional, para que as crianças desenvolvam a capacidade de estruturar e de apresentar discursos adequados a diferentes finalidades. Como reforça Balça (2021), é fundamental garantir “espaço, tempo e trabalho planejado, objetivo e eficaz” (Balça, 2021, p. 18) para que as práticas de ensino da oralidade sejam consistentes e contribuam para o desenvolvimento integral da competência comunicativa.

Assim, todas as perspectivas convergem na necessidade de práticas sistemáticas e progressivas que desenvolvam a competência comunicativa oral, garantindo que as crianças adquiram capacidades linguísticas e pragmáticas para se expressarem com clareza e para compreenderem os outros de maneira eficaz em diferentes contextos.

Princípios metodológicos e estratégias para o ensino explícito e a avaliação da oralidade

O ensino explícito e a avaliação da oralidade representam, em conjunto, alguns dos maiores desafios para a prática pedagógica desde a educação pré-escolar, não apenas pela centralidade que a linguagem oral assume no desenvolvimento integral das crianças, mas também pela menor presença de práticas planejadas e sistemáticas que garantam aprendizagens equitativas. Como salienta Graça (2023), é essencial desenvolver a compreensão e a expressão orais na escola, sublinhando que a oralidade é condição para a participação plena em contextos sociais e educativos. Os documentos curriculares reconhecem a importância desse domínio desde os primeiros anos, observando Simões que “estas aprendizagens são essenciais para [...] preparar adequadamente uma intervenção num debate, para apresentar uma comunicação [...] e para intervir com propriedade em qualquer discussão de ideias” (Simões, 2023, p. 163), destacando-se a necessidade de práticas articuladas que aliem ensino explícito e avaliação desde a infância.

Nesse sentido, os princípios metodológicos para um ensino explícito e uma avaliação eficaz da oralidade devem assentar em quatro pilares: (i) intencionalidade pedagógica, com a planificação

intencional de atividades que envolvam diferentes gêneros orais, como defendem diversos autores, tais como Joaquim Dolz, na entrevista mencionada, ao salientar a importância de ensinar explicitamente as especificidades dos gêneros formais na escola; (ii) progressividade, com tarefas ajustadas aos níveis de desenvolvimento das crianças, destacando Simões (2023) que essas aprendizagens devem ser organizadas de forma gradual e crescente, para que as competências comunicativas se tornem progressivamente mais complexas e exigentes; (iii) contextualização, relacionando a oralidade com situações significativas e conteúdos curriculares relevantes, como apontam autores que sublinham a importância de proporcionar experiências comunicativas autênticas e socialmente relevantes (Graça, 2023); e (iv) avaliação formativa, baseada em critérios explícitos que permitam aos alunos perceber e monitorar a sua evolução, como defende Marques (2022), que enfatiza a importância de um processo avaliativo analítico e orientador para a progressão das competências orais.

Para concretizar esses princípios, os estudos sublinham a importância de planejar atividades que desenvolvam, de forma sistemática, a competência comunicativa das crianças. Joaquim Dolz, na entrevista mencionada, afirma que “situações de práticas orais como a participação num debate, numa conferência, numa exposição oral ou numa entrevista [...] não se aprendem fora da escola” (Marques; Aido, 2023, p. 4), evidenciando a necessidade de um ensino intencional que prepare os alunos para gêneros orais formais.

Relativamente à avaliação da oralidade, diversos estudos convergem na necessidade de instrumentos que considerem parâmetros específicos, evitando a análise holística da produção oral sem identificar aspectos concretos a melhorar. Lima e Rodrigues (2024), evidenciando como a falta de critérios claros e práticas avaliativas consistentes prejudicam a progressão das competências orais, alertam para o fato de que

[...] os resultados demonstraram que os livros didáticos examinados apresentam uma abordagem superficial, e os professores, indícios de uma formação inicial limitada, fato que dificulta a realização de um trabalho com gêneros orais mais elaborados (Lima; Rodrigues, 2024, p. 44).

Monteiro *et al.* (2013) acrescentam que, para uma avaliação objetiva da competência comunicativa, é muito importante a utilização de instrumentos como grelhas de observação, que articulem critérios específicos ajustados às exigências curriculares; já Simões (2023) reforça a necessidade de instrumentos que promovam uma avaliação criteriosa e orientadora.

Nesse sentido, os estudos evidenciam que promover a oralidade como eixo do desenvolvimento linguístico, social e cognitivo das crianças exige práticas pedagógicas intencionais, progressivas, contextualizadas e acompanhadas de avaliação formativa consistente. Somente assim será possível garantir que todas as crianças tenham oportunidades equitativas para desenvolver as competências comunicativa e linguística que lhes permitam intervir de forma confiante, crítica e eficaz em diferentes contextos sociais.

Metodologia

Os objetivos específicos deste recorte de uma investigação mais vasta eram identificar as representações dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB sobre o papel da oralidade no currículo e conhecer as práticas pedagógicas utilizadas em sala para promover o desenvolvimento da oralidade nas crianças.

Para compreender de forma mais aprofundada os contextos e as práticas relacionadas com a promoção da oralidade, dando sequência aos objetivos enunciados, recorreu-se a uma breve pesquisa exploratória, que, para Gil (2002), visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]. Seu planeamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2002, p. 41).

Como instrumento de recolha de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada. Este procedimento revelou-se adequado por conjugar abertura e flexibilidade com a possibilidade de explorar, de modo sistemático, os aspetos centrais para os objetivos do estudo. As entrevistas semiestruturadas permitiram compreender os significados atribuídos pelas docentes às suas práticas. Para a realização das entrevistas, elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada, no qual, segundo Máximo-Esteves

(2008, p. 96), “O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” e no qual “o entrevistado tem a oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema” (Máximo-Esteves, 2008, p. 97).

Com base em um roteiro previamente estruturado, mas aberto à interação e à imprevisibilidade, as entrevistas foram conduzidas numa lógica de escuta ativa e (co)construção de conhecimento. O roteiro da entrevista, elaborado com base nos objetivos da investigação, procurou abarcar diversas dimensões da prática pedagógica das docentes no que diz respeito à oralidade. Estruturado em quatro grandes eixos - “contexto geral”, “práticas e estratégias pedagógicas”, “desafios e oportunidades” e “perguntas finais” -, o roteiro inclui onze perguntas principais, cada uma acompanhada de um objetivo específico. As questões procuraram explorar a representação das docentes sobre a importância da oralidade, o seu papel no currículo, as práticas e estratégias utilizadas, os desafios sentidos, bem como o envolvimento das famílias e sugestões de melhoria (Quadro 1).

Quadro 1: Perguntas da entrevista semiestruturada

Contexto Geral	Na sua opinião, qual é a importância do desenvolvimento da oralidade nas crianças/nos alunos desta faixa etária?
	Como avalia o papel da oralidade no currículo da Educação Pré-Escolar/do 1º CEB?
Práticas e Estratégias Pedagógicas	Como integra a oralidade nas atividades diárias? Pode partilhar exemplos de como planifica essa intencionalidade nas suas atividades?
	Que tipos de atividades pedagógicas utiliza regularmente para promover a oralidade?
	Quais são as estratégias que considera mais eficazes para promover a competência comunicativa oral nas crianças/nos alunos e porquê? Pode dar alguns exemplos práticos?
	Que impacto nota no desenvolvimento das crianças/dos alunos quando a oralidade é promovida de forma consistente? Quais são as principais melhorias que observa nas suas capacidades de expressão e interação?
Desafios e oportunidades	Quais são as principais dificuldades que encontra ao tentar promover a oralidade no Pré-Escolar/no 1º CEB?
	Considera que há recursos ou formação suficientes para apoiar os educadores/professores na promoção da oralidade? O que poderia ser melhorado?
	Como vê o papel das famílias no desenvolvimento da oralidade das crianças/dos alunos? O que pode ser feito para envolver os pais neste processo?

Perguntas Finais	Se pudesse sugerir uma mudança no currículo ou nas práticas pedagógicas relacionadas com a oralidade, o que mudaria?
	Há algum outro ponto sobre a promoção da oralidade que gostaria de partilhar ou que pensa ser importante mencionar?

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A entrevista sucedeu no início da investigação, em uma sala reservada, com duração de cerca de 45 minutos. Com o consentimento das docentes, a conversa foi gravada com recurso a um gravador de voz e, posteriormente, transcrita na íntegra para se proceder a uma análise de conteúdo, técnica que pode ser aplicada a diversas formas de comunicação, pois “[a] análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1979, p. 44).

Para realizar essa análise, estabeleceram-se categorias de análise, isto é, uma “espécie de gavetas ou rúbricas [*sic*] significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem” (Bardin, 1979, p. 37). As categorias de análise determinadas foram as seguintes: “concepções sobre a oralidade”, “práticas e estratégias”, “efeitos observados”, “desafios”, “papel da família” e “formação”.

Todos os procedimentos éticos foram assegurados. Informamos as docentes sobre os objetivos do estudo, garantido o seu anonimato, a confidencialidade dos dados e o caráter voluntário da sua participação. O seu consentimento foi obtido de forma livre e esclarecida.

Os participantes nessa investigação foram 2 docentes, 1 educadora de infância, de uma instituição de educação pré-escolar privada, e 1 professora de 1º CEB, que exerce em uma escola pública.

Resultados: análise e discussão

Neste ponto, damos conta dos resultados das entrevistas semiestruturadas à educadora de infância e à professora de 1º CEB, que acolheram a nossa investigação nas suas salas. As entrevistas constituíram-se como momentos privilegiados de escuta e reflexão partilhada em torno da promoção da oralidade na educação pré-escolar e primária. A análise centrou-se, assim, na identificação de categorias que emergiram da interação, permitindo

uma leitura compreensiva e crítica da forma como a oralidade era valorizada, promovida e problematizada no cotidiano pedagógico. Tal como já mencionado, estas categorias de análise são: “concepções sobre a oralidade”, “práticas e estratégias”, “efeitos observados”, “desafios”, “papel da família” e “formação”.

Análise da entrevista semiestruturada à educadora de infância

Em relação à categoria “concepções sobre a oralidade”, a educadora evidenciou uma valorização clara desta como fundamento do desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças, destacando a importância de uma intervenção precoce e intencional desde a creche. Nas suas palavras, “o trabalho da oralidade é muito importante e [...] se fomos trabalhando desde a valência da creche a oralidade com intencionalidade, quando uma criança chega à educação pré-escolar tem um *input* gigantesco” (Silva, 2025, p. 108). Essa visão revelou não apenas uma consciência profissional sobre o desenvolvimento linguístico, mas também um entendimento longitudinal que reforça a necessidade de planificação intencional e progressiva. A educadora reconheceu igualmente a centralidade da oralidade no currículo da educação pré-escolar, mas sublinhou o papel ativo dos profissionais na operacionalização desse princípio, questionando ainda: “cabe a nós refletirmos sobre a importância da oralidade, entende?” (Silva, 2025, p. 108). Em complemento, a educadora sublinhou o importante papel que os profissionais representam para as crianças como modelos linguísticos, asseverando que “É muito importante a forma como o educador se expressa oralmente” (Silva, 2025, p. 108).

Estas afirmações evidenciam que, mesmo com a presença explícita do tema nos documentos curriculares, a sua valorização prática dependia da reflexão crítica e da intencionalidade dos educadores.

No que diz respeito à categoria “práticas e estratégias”, a educadora descreveu uma forte integração da oralidade nas rotinas, recorrendo a múltiplas estratégias, como a dinamização de lengalengas, trava-línguas, recontos e dramatizações. A roda de conversa assumiu particular destaque; nas suas palavras, ela “[...] é mesmo muito rica. É um momento significativo de

comunicação onde as crianças se sentem valorizadas e motivadas a participar” (Silva, 2025, p. 108). Essa prática, aliada à valorização das comunicações espontâneas e à escuta ativa, reforça a criação de um ambiente onde as crianças se sentem ouvidas, encorajadas a participar e capazes de apoiar os pares na expressão das suas ideias, constituindo-se como uma prática estruturante da oralidade em contexto de sala. A educadora sublinhou ainda a importância das comunicações autônomas das crianças, que se iniciaram muito cedo no grupo, apontando para um processo de desenvolvimento sustentado e visível ao longo do tempo: “o grupo começou a fazer comunicações com dois anos! Eu tenho vídeos [...] espetaculares. Os pais diziam: como é que é possível?” (Silva, 2025, p. 108). Este dado reforça a ideia de que a oralidade é construída social e culturalmente, em um ambiente que estimula, reconhece e valoriza a voz da criança desde cedo.

Tendo em atenção a categoria “efeitos observados”, a educadora destacou as melhorias na autoestima, na segurança e na postura comunicativa das crianças: “o impacto é enorme, é enorme! O sucesso pessoal, o sucesso em grupo, a sua postura, a sua autoestima, a sua segurança: tudo se relaciona” (Silva, 2025, p. 109). A educadora considera que se observam melhorias ao nível das capacidades de expressão e de interação das crianças. A verdade é que a oralidade é indissociável do desenvolvimento global da criança, sendo uma via essencial para a sua participação ativa e crítica no meio em que se insere.

Já na categoria “desafios”, a educadora referiu que, embora as dificuldades de expressão pudessem existir (nomeadamente em crianças mais tímidas), o contexto socioeconômico favorecido da maioria do grupo refletia-se positivamente no repertório linguístico “há sempre crianças com mais dificuldades em se expressar do que outras, mas [...] o médio-alto fator socioeconômico das famílias é refletido num vocabulário mais alargado por parte das crianças do grupo. Talvez, diria a timidez” (Silva, 2025, p. 109). Sendo assim, de acordo com a educadora, os grandes desafios da promoção da oralidade nas crianças seriam do foro linguístico, isto é, a necessidade de se desenvolver um vocabulário cada vez mais alargado, e do foro comportamental, ou seja, a necessidade de acompanhar e de envolver crianças mais tímidas no processo comunicativo.

Na categoria “papel da família”, a educadora sublinhou a sua importância no desenvolvimento da linguagem oral, alertando sobre a necessidade de conscientizar os pais sobre a importância das interações verbais no contexto familiar: “as famílias ainda são ‘mais importantes’, porque é em casa que elas têm as primeiras oportunidades de ouvir, imitar e praticar a linguagem” (Silva, 2025, p. 109). Essa observação convidou-nos a uma reflexão sobre a construção de parcerias educativas efetivas, nas quais reconhecemos o desenvolvimento da oralidade como responsabilidade partilhada entre a escola e a família.

Por fim, na categoria “formação”, a educadora afirma que “Poderia era haver mais momentos estruturados de formação para os educadores acerca do tema” (Silva, 2025, p. 109), dando destaque ao ponto de que, embora o currículo para esta área seja bem claro, falta formação para estes profissionais sobre a oralidade.

De forma geral, a entrevista permitiu confirmar a relevância da oralidade como eixo estruturante do trabalho pedagógico na educação pré-escolar e evidenciou a intencionalidade da prática da educadora no sentido da valorização, da promoção e da escuta da expressão oral das crianças.

Análise da entrevista semiestruturada à professora do 1º CEB

No que respeita à categoria concepções sobre a oralidade, desde o início da entrevista, a professora expressou uma visão integrada da oralidade como fundamento do desenvolvimento global dos alunos, sublinhando a sua relação com a linguagem, o pensamento e a aprendizagem:

[...] a oralidade não só é um meio privilegiado de expressão e comunicação, como também desempenha um papel determinante no desenvolvimento do pensamento, da capacidade de raciocínio, da organização de ideias, do espírito crítico e da aprendizagem da leitura e da escrita (Silva, 2025, p.114).

Esta perspectiva reconhece a oralidade como uma competência estruturante, em articulação direta com outras áreas do desenvolvimento, nomeadamente a leitura e a escrita, assumindo um papel transversal e contínuo ao longo do percurso escolar. Nesse sentido, a professora não só valorizou a oralidade como instrumento

de comunicação, mas também como processo cognitivo e relacional, essencial à autonomia dos alunos e à construção de significados.

Contudo, apesar de reconhecer o lugar de destaque ocupado pela oralidade no currículo oficial, pois afirma que, “nas planificações do 1º Ciclo, ela aparece sempre em primeiro lugar” (Silva, 2025, p. 114), a professora identifica uma lacuna entre o que está prescrito e o que é praticado. Na sua experiência, nem sempre há um trabalho intencional e sistemático sobre a oralidade:

[...] a oralidade está presente, mas muitas vezes não é trabalhada de forma suficientemente intencional. [...] Devia haver mais momentos especificamente pensados para a trabalhar, com objetivos claros, atividades diversificadas e uma avaliação mais sistemática (Silva, 2025, p. 114).

A análise dessa afirmação permite compreender que o reconhecimento da importância da oralidade não garante, por si só, a sua integração efetiva nas práticas pedagógicas, sendo necessário que os docentes assumam essa responsabilidade de forma planejada e fundamentada.

Relativamente à categoria práticas e estratégias, a professora revelou estratégias que conjugam momentos formais e informais, estruturados e espontâneos, destacando a importância das interações diárias e das rotinas como oportunidades privilegiadas para a promoção da oralidade. Um dos exemplos mais significativos refere-se à roda de conversa que realiza às segundas-feiras:

[...] costumo começar o dia com uma roda de conversa, onde os alunos têm oportunidade de partilhar o que fizeram no fim de semana. Este momento é importante não só para promover a expressão oral, mas também para trabalhar a organização das ideias, a escuta e o respeito pelo outro (Silva, 2025, p. 114).

Essa prática, embora aparentemente simples, revela-se altamente significativa, na medida em que permite trabalhar múltiplas dimensões da competência comunicativa em um ambiente informal e relacional, favorecendo a confiança, a partilha e a construção coletiva de sentido. A intencionalidade pedagógica estava presente na criação de um espaço de fala, escuta e validação da experiência dos alunos.

A professora menciona ainda outras estratégias que integram a oralidade de forma transversal nas várias áreas curriculares, destacando o uso de suportes variados - textos, vídeos, imagens - como pontos de partida para o desenvolvimento da expressão oral:

[...] utilizo diferentes suportes para lhes dar oportunidades de desenvolverem a oralidade com base na compreensão e interpretação. Algumas destas atividades são mais planeadas, outras acontecem de forma mais espontânea, mas todas contribuem para essa competência que considero essencial (Silva, 2025, p. 115).

Essa abordagem evidencia uma prática reflexiva e responsiva, que valoriza o contexto, os interesses dos alunos e os materiais pedagógicos como mediadores da comunicação. Além disso, a professora recorria a atividades com objetivos comunicativos definidos, como as apresentações orais de livros escolhidos pelos próprios alunos; por exemplo, afirma a professora que

[...] no Carnaval, pedi-lhes que lessem um livro e a ideia é que depois façam uma apresentação à turma. [...] Acredito que o desenvolvimento da oralidade está muito ligado à leitura. E, ao mesmo tempo, isso também contribui para a escrita. Está tudo interligado (Silva, 2025, p. 115).

Esse exemplo confirma a articulação intencional entre oralidade, leitura e escrita, que se traduz numa prática pedagógica integradora e coerente com os princípios da transversalidade curricular.

No desenvolvimento da oralidade, a professora destaca ainda a importância de partir dos interesses e vivências dos alunos:

[...] quando o assunto faz sentido para eles, nota-se logo que estão mais atentos, mais envolvidos e com mais vontade de participar. [...] Crio espaço para esse diálogo e vou orientando a conversa, ajudando-os a estruturar o discurso, a ouvir o outro, a formular perguntas e a argumentar (Silva, 2025, p. 115).

A promoção da oralidade era, assim, mediada pela escuta atenta da professora e pela valorização da experiência subjetiva dos alunos, numa lógica de agência comunicativa que reforçava a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Tendo em atenção a categoria efeitos observados, a professora destacou que o desenvolvimento da oralidade permite uma boa

organização das ideias e o alargamento do vocabulário “Uma boa capacidade oral tem impacto direto em várias áreas do desenvolvimento dos alunos. [...] ela revela-se na organização das ideias [...]. Além disso, a oralidade contribui para o enriquecimento do vocabulário” (Silva, 2025, p. 116).

Refletindo sobre dificuldades que as crianças apresentam, nomeadamente na fala, na partilha e no diálogo, a professora considera que “o trabalho consistente que fazemos na promoção da oralidade ajuda a fortalecer essa competência” (Silva, 2025, p. 116).

Já na categoria desafios, a professora destacou três de ordem distinta: do foro linguístico, como a díspar capacidade linguística da turma; do foro comportamental, como a timidez de alguns alunos; e do foro pedagógico, como a sobrecarga curricular. A docente realça ainda um desafio que consideramos basilar para o desenvolvimento da oralidade dos alunos:

[...] também é fundamental que o ambiente na sala de aula seja um espaço seguro e acolhedor, onde os alunos sintam que podem errar, experimentar e falar sem medo de serem julgados. Isso é essencial para que ganhem confiança para se expressar (Silva, 2025, p. 118).

Esses desafios reforçam a necessidade de uma planificação diferenciada e de uma abordagem pedagógica que crie condições de equidade no acesso à linguagem, bem como de um investimento institucional e coletivo no desenvolvimento da oralidade como prioridade educativa.

Na categoria “papel da família”, a professora mencionou a importância de as envolver no processo, reconhecendo a sua influência no repertório comunicativo dos alunos: “nota-se muito quando os alunos vêm de um contexto familiar onde há mais diálogo, mais partilha [...] vê-se logo na forma como se expressam, como organizam o pensamento ou até no vocabulário que usam” (Silva, 2025, p. 117). Neste ponto, a professora defende a criação de pontes entre escola e as famílias, preconizando um maior envolvimento destas na vida escolar das crianças.

Por fim, na categoria “formação”, a professora reconhece que há formação disponível sobre a oralidade e sobre a importância de desenvolver essa competência nos alunos, todavia falta “uma

formação mais focada na prática, com ligação direta à sala de aula e adaptada às realidades do 1º CEB” (Silva, 2025, p. 117).

Desse modo, a entrevista permitiu confirmar a pertinência do trabalho em redor da oralidade na educação primária e demonstrou a intencionalidade da prática da professora na valorização, na promoção e na escuta da expressão oral dos alunos.

Discussão dos resultados das entrevistas

A educadora de infância destacou a oralidade como eixo estruturante do desenvolvimento linguístico e comunicativo, valorizando um trabalho intencional desde a creche até ao pré-escolar. Essa visão longitudinal evidenciou a importância de práticas consistentes e integradas desde os primeiros anos de vida, tal como afirmam Santos e Farago (2015). A partir dessa perspectiva, reconheceu-se a relevância de assegurar a continuidade desse trabalho na educação pré-escolar, especialmente no que diz respeito à transição para a educação primária.

A prática descrita pela educadora evidenciou a oralidade como uma competência transversal, integrada nas rotinas diárias e promovida mediante práticas expressivas diversificadas. Um dos aspectos que mais se destacou na entrevista foi a ênfase na escuta e na valorização da voz da criança, mesmo em idades muito precoces, como no caso das comunicações iniciadas com dois anos. Essa referência reforçou a importância de reconhecer e de apoiar desde cedo as manifestações orais das crianças, mesmo que ainda incipientes, criando um ambiente relacional que legitime a sua voz como participante ativa na vida do grupo, na linha de Santos e Farago (2015) e de Silva *et al.* (2016).

A entrevista também evidenciou a necessidade de fomentar a dimensão afetiva e relacional da linguagem oral, criando-se contextos que favoreçam a autoestima, a segurança e a construção de uma postura comunicativa positiva. Essa perspectiva articula-se com a importância de criar ambientes emocionalmente seguros, onde a criança possa experimentar, errar, reformular e crescer através da linguagem, consentânea com Silva *et al.* (2016).

Outra implicação diz respeito à falta de formação específica no domínio da oralidade, referida por Lima e Rodrigues (2024),

identificada como uma lacuna que compromete a intencionalidade da ação educativa. A referência ao papel da família apontou para a importância de construir parcerias educativas, na acepção de Silva *et al.* (2016), sensibilizando os pais para o valor das interações verbais no contexto familiar (Santos e Farago, 2015) e incentivando práticas de escuta e diálogo em casa.

Assim, as implicações extraídas da entrevista sustentaram uma visão da oralidade como prática social, cultural e relacional, que requer intencionalidade, escuta, afeto e articulação com os diferentes contextos da criança.

A análise da entrevista semiestruturada à professora constitui um ponto fundamental para o desenvolvimento de uma prática mais consciente e fundamentada no âmbito da promoção da oralidade. As ideias partilhadas permitem aprofundar a compreensão do lugar que a oralidade ocupa, bem como refletir criticamente sobre as condições que favorecem ou dificultam o seu desenvolvimento no contexto escolar, como referem Balça (2021), Jorge e Carreira (2023) ou Lima e Rodrigues (2024).

Uma das implicações mais evidentes foi a percepção da importância de integrar, de forma progressiva e planejada, momentos especificamente dedicados ao desenvolvimento da competência comunicativa oral. Mais do que tratá-la como um mero recurso transversal, deve-se procurar valorizá-la como um objeto de aprendizagem autónomo, com intencionalidade pedagógica clara, na linha de Balça (2021) ou Graça (2023).

A valorização dos interesses e experiências dos alunos emergem também como um princípio estruturante da prática pedagógica (Silva *et al.*, 2016). A escuta ativa revela-se essencial para captar os temas relevantes para a turma e promover contextos de comunicação autêntica, ajustados ao universo dos alunos. Partir do que os mobiliza permite desenvolver a oralidade com maior envolvimento emocional e cognitivo, favorecendo a construção coletiva de sentidos e a aprendizagem com significado.

Outra implicação basilar foi a articulação entre oralidade, leitura e escrita, como evidenciam Brandt, Gustsack e Feldmann (2009), Batalha *et al.* (2022) ou Naime Muza e Baltar (2024). A consciência de que essas competências se reforçam mutuamente

pode originar a criação de propostas integradas, em que a organização da oralidade preceda ou acompanhe a produção escrita. Essa mediação revela-se eficaz, especialmente junto de alunos que apresentam dificuldades em organizar ideias no papel, mas que se mostram mais confiantes na expressão oral.

A relação com as famílias surge como um aspecto a fortalecer (Santo e Farago, 2015). A consciência da influência do contexto familiar no desenvolvimento da oralidade leva à ponte entre escola e família, contribuindo para a valorização da oralidade em um horizonte mais alargado do que o exclusivamente escolar.

Por fim, a entrevista suscita a necessidade de uma reflexão crítica sobre a necessidade de mudança na cultura profissional docente. A percepção de que o currículo já contempla a oralidade, mas que muitas vezes esta não é trabalhada com a devida atenção, tal como revelam Balça (2021), Jorge e Carreira (2023) ou Lima e Rodrigues (2024), leva à assunção de posicionamentos mais conscientes e responsáveis. A oralidade deve passar a ocupar, no planejamento e na intervenção, um lugar central (Simões, 2023), não como adição, mas como eixo estruturante das aprendizagens, coerente com a concepção de uma escola que promove a comunicação, a cidadania ativa e a autonomia dos alunos.

Conclusão

Partindo dos objetivos do recorte deste estudo, a análise das entrevistas permite chegar a conclusões efetivas sobre a promoção da oralidade nos dois contextos.

Na educação pré-escolar, a rotina incluía momentos regulares de diálogo coletivo que favoreciam a expressão oral em situações significativas, e o grupo revelava-se altamente comunicador, com forte entusiasmo em partilhar ideias, relatar vivências e participar nas interações. Contudo, a oralidade não era alvo de uma planificação sistemática que orientasse o seu desenvolvimento como competência estruturada. Observou-se, ainda, uma fragilidade na escuta ativa e na gestão dos turnos de fala, frequentemente interrompidos pela sobreposição de vozes. Não se verificavam momentos de metarreflexão sobre o ato de comunicar, nem práticas de autoavaliação e heteroavaliação das produções orais, limitando

o aprofundamento da oralidade como dimensão intencional do processo educativo.

No 1º CEB, a oralidade surgia ocasionalmente em momentos de apresentação de trabalhos ou de partilhas informais, sem que se observasse, no entanto, um aprofundamento sistemático desta dimensão. Não foi evidente a existência de um trabalho orientado para o desenvolvimento da consciência sobre o que implica comunicar oralmente em público, nomeadamente em aspetos como o uso da voz, a postura corporal, a adequação ao interlocutor ou a organização do discurso. Também não se verificaram práticas regulares de autoavaliação e de heteroavaliação das produções orais, limitando a possibilidade de refletir sobre a comunicação como processo intencional e passível de ser aprendido, ensinado e melhorado.

Assim, embora nas entrevistas as docentes destacassem a oralidade como eixo estruturante do desenvolvimento linguístico e comunicativo, valorizando um trabalho intencional, muitas vezes esta não era trabalhada com a devida atenção, indo de encontro aos estudos que convocamos para esta investigação e demonstrando que, apesar deles, muito haverá certamente a fazer para um efetivo desenvolvimento dessa competência na escola.

Referências

BALÇA, A. Oralidade, leitura e escrita: Uma relação desigual na escola. *Poiésis*, v. 15, n. 27, p. 19-31, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.59306/pois.v15e27202119-31>.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1979.

BATALHA, J.; LOBO, M.; ESTRELA, A.; BRAGANÇA, B. Linguagem oral e escrita nos primeiros anos de escolaridade: da avaliação à intervenção. *Palavras*, n. 58-59, p. 23-41, 2022. DOI: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi58-59.145>.

BRANDT, A. L.; GUSTSACK, F.; FELDMANN, J. Reflexões sobre a contação de histórias: uma proposta para integrar oralidade, leitura e escrita. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 14, n. 2, p. 169-185, 2009. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/22>. Acesso em: 10 mar. 2026.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. *Educação em Revista*, v. 34, p. 1-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698165712>.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, F.; GUERREIRO, P; FREITAS, M. J.. *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/conhec_lingua.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

GRAÇA, L. O ensino da oralidade em sala de aula: o que dizem os professores da educação pré-escolar e do ensino básico, em Portugal. *Palavras*, n. 60-61, p. 16-31. DOI: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.159>.

JORGE, N.; CARREIRA, I. Oralidade: Afinal, o que é uma apresentação oral?. *Palavras*, n. 60-61, p. 33-44, 2023. DOI: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.168>.

LIMA, C. J.; RODRIGUES, L. P. A didatização de gêneros orais no ensino de língua(gens). *Revista Leia Escola*, v. 24, n. 3, p. 44-66, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14580079>.

MARQUES, C. Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Palavras*, n. 58-59, p. 44-53, 2022. DOI: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi58-59.146>.

MARQUES, C.; AIDO, P. “Defendo todas as formas de oralidade para desenvolver a linguagem, e todas as formas de oralidade articuladas também no ensino da escrita”. Carla Marques e João Pedro Aido entrevistam Joaquim Dolz. *Palavras*, n. 60-61, p. 4-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.167>.

MÁXIMO-ESTEVEVES, L. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, 2008.

MONTEIRO, C.; VIANA, F. Promoção da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Desafios e propostas. *Palavras*, n. 58-59, p. 63-79, 2022. DOI: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi58-59.148>.

MONTEIRO, C.; VIANA, F.; MOREIRA, E.; BASTOS, A. Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 2, p. 111-138, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.3248>.

NAIME MUZA, M. L. N.; BALTAR, M. A. R. Ensino da oralidade na educação básica: o desafio ainda continua?. *Revista Leia Escola*, v. 24, n. 3, p. 5-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14580061>.

PINTO, M. O. Desenvolver competências do oral no 1º CEB. In: SOUSA, O.; CARDOSO, A. *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*. Lisboa: Colibri/CIEE, 2010. p. 15-32.

REI, J. (2023). A comunicação não verbal na oralidade da prática docente: ensino, aprendizagem e uso didático. *Palavras*, n. 60-61, p. 46-65, 2023. DOI: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.169>.

REPÚBLICA PORTUGUESA. EDUCAÇÃO. *Aprendizagens Essenciais. Ensino Básico*. 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em: 5 mar. 2026.

SÁ, C. M.; LUNA, E. *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2016.

SANTOS, M.; FARAGO, A. O desenvolvimento da oralidade das crianças na educação infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, v. 2, n. 1, p. 112-133, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SILVA, I. F. F. A promoção e o desenvolvimento das competências do modo oral na educação pré-escolar e no 1º CEB. 2025. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade de Évora. Évora. 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/39827>. Acesso em: 9 mar. 2026.

SILVA, I.; MARQUES, L.; MATA, L.; ROSA, M. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

SIMÕES, P. Avaliar a oralidade: desafios para um futuro presente? *Palavras*, n. 60-61, p. 163-166, 2023. DOI: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.176>.

**Submetido em fevereiro de 2026.
Aprovado em abril de 2026.**