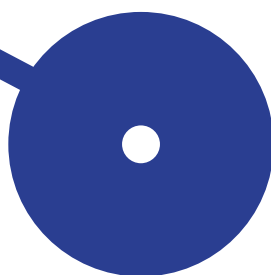




O Desenvolvimento Emocional nas Aulas de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estratégias para uma Regulação Eficaz

Matilde Barroso Costa

06/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Matilde Barroso Costa

**O Desenvolvimento Emocional nas Aulas de Inglês no 1.º Ciclo do
Ensino Básico: Estratégias para uma Regulação Eficaz**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Bernardo Canha

Porto, junho de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Matilde Barroso Costa

**O Desenvolvimento Emocional nas Aulas de Inglês no 1.º Ciclo do
Ensino Básico: Estratégias para uma Regulação Eficaz**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Bernardo Canha

Porto, junho de 2026

Para a Kika, a minha primeira aluna.

AGRADECIMENTOS

A concretização desta tese representa o culminar de um percurso académico e pessoal que teve início há vários anos, quando ingressei no ensino superior, sem imaginar o impacto que esta experiência teria no meu crescimento enquanto estudante, futura professora e investigadora. Ao longo deste caminho, fui acompanhada por pessoas que contribuíram, de diferentes formas, para que este trabalho se tornasse possível.

Em primeiro lugar, expresso o meu sincero agradecimento a todos os professores que fizeram parte da minha formação académica. Cada um, à sua maneira, contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, transmitindo conhecimentos, valores e experiências que marcaram profundamente este percurso.

Uma palavra de especial reconhecimento ao Professor Doutor Bernardo Canha, orientador desta investigação, pela disponibilidade constante, pelo apoio prestado e pelo rigor científico com que acompanhou todas as etapas deste trabalho. A sua exigência e orientação foram fundamentais para o desenvolvimento desta investigação e para o meu crescimento enquanto investigadora.

Agradeço igualmente à Professora Alcina Viana, professora cooperante, pela forma generosa como me acolheu no contexto de estágio, pela confiança depositada em mim e pela partilha de conhecimentos, estratégias e experiências construídas ao longo da sua carreira profissional.

A todos os alunos que participaram neste estudo, deixo um agradecimento muito especial. A sua colaboração, entusiasmo e autenticidade deram sentido a este trabalho e constituíram uma fonte constante de motivação. Ter a oportunidade de aprender convosco e de desempenhar o papel de professora foi, sem dúvida, uma das experiências mais enriquecedoras deste percurso.

À minha colega de estágio, pelo companheirismo e pelas inúmeras conversas, desafios e momentos partilhados ao longo desta etapa. Aos meus colegas de turma e aos amigos que fiz durante a licenciatura e o mestrado, agradeço a ajuda, a partilha de experiências e o apoio constante que tornaram este caminho mais leve e significativo.

À minha família, o meu mais profundo agradecimento pela compreensão, incentivo e apoio incondicional, especialmente nos momentos de maior exigência e incerteza. O seu encorajamento foi essencial para ultrapassar os desafios encontrados ao longo deste percurso. Uma palavra especial para o Paco, cuja companhia e presença tranquila proporcionaram momentos de pausa e equilíbrio nos períodos de maior stress.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, ao longo dos anos, contribuíram para fortalecer a minha vocação para o ensino. Recordo com carinho os colegas que, ainda durante o ensino básico e secundário, me procuravam para esclarecer dúvidas de Inglês e que, sem o saberem, me ajudaram a descobrir o entusiasmo e a satisfação que encontro em ensinar. Essas experiências tiveram um papel importante na construção do caminho que hoje sigo.

A todos, o meu sincero obrigada.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, tendo por base uma experiência de estágio, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo centra-se na análise e reflexão crítica das práticas pedagógicas implementadas no ensino do Inglês como língua estrangeira, com especial enfoque no desenvolvimento da competência comunicativa e das competências socioemocionais em crianças, entre os 5 e os 9 anos.

Partindo da caracterização do contexto educativo das turmas e das dinâmicas de sala de aula, procede-se à identificação de desafios e oportunidades observados durante a intervenção pedagógica. O trabalho articula enquadramentos teóricos sobre pedagogia transformadora, diretrizes curriculares nacionais e europeias, e contributos da Linguística Aplicada para o ensino precoce de línguas.

No plano empírico, a investigação assumiu uma abordagem qualitativa de investigação-ação, desenvolvida ao longo da prática pedagógica supervisionada em duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foram implementadas estratégias de educação emocional integradas nas aulas de Inglês, recorrendo a metodologias ativas, atividades de interação oral, *storytelling*, jogos pedagógicos, momentos de reflexão emocional e dinâmicas colaborativas. A recolha de dados realizou-se através de observação participante, notas de campo, registos reflexivos, análise de produções dos alunos e observação das interações e comportamentos em contexto de sala de aula, permitindo compreender a relação entre as estratégias implementadas, o envolvimento dos alunos, a autorregulação emocional e a aprendizagem da língua inglesa.

Recorre-se, ainda, a uma abordagem reflexiva e investigativa, valorizando a prática pedagógica enquanto espaço de construção de conhecimento profissional. Conclui-se que a promoção de metodologias ativas, a gestão adequada do comportamento e o desenvolvimento emocional dos alunos são fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo.

Palavras-chave: Ensino do Inglês; 1.º Ciclo do Ensino Básico; competência comunicativa; competências socioemocionais; prática pedagógica; investigação-ação.

ABSTRACT

This Internship Report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice course unit and is based on a teaching internship experience carried out in the context of Primary Education. The study focuses on the analysis and critical reflection of the pedagogical practices implemented in the teaching of English as a foreign language, with particular emphasis on the development of communicative competence and socio-emotional skills in children aged between 5 and 9 years old.

Starting from the characterisation of the educational context, the classes, and the classroom dynamics, the study identifies challenges and opportunities observed throughout the pedagogical intervention. The report articulates theoretical frameworks related to transformative pedagogy, national and European curricular guidelines, and contributions from Applied Linguistics to early foreign language teaching.

At the empirical level, the research adopted a qualitative action-research approach, developed throughout the supervised teaching practice in two Primary Education classes. Emotional education strategies were implemented within English lessons through the use of active methodologies, oral interaction activities, storytelling, educational games, emotional reflection moments, and collaborative dynamics. Data collection was conducted through participant observation, field notes, reflective records, analysis of students' work, and observation of classroom interactions and behaviours, enabling an understanding of the relationship between the implemented strategies, students' engagement, emotional self-regulation, and English language learning.

The study also adopts a reflective and investigative approach, valuing pedagogical practice as a space for the construction of professional knowledge. It concludes that the promotion of active methodologies, effective behaviour management, and students' emotional development are determining factors for successful English learning in Primary Education.

Keywords: English teaching; primary education; communicative competence; socio-emotional skills; teaching practice; action research.

LISTA DE SIGLAS

ADHD — Attention Deficit Hyperactivity Disorder

ASE — Aprendizagens Socioemocionais

BSL — British Sign Language

CASEL — Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

DGE — Direção-Geral da Educação

EFL — English as a Foreign Language

ELT — English Language Teaching

ESL — English as a Second Language

IA — Investigação-Ação

LE — Língua Estrangeira

LM — Língua Materna

OCDE / OECD — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico / Organisation for Economic Co-operation and Development

PASEO — Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PPS — Prática Pedagógica Supervisionada

SEL — Social and Emotional Learning

TEA — Transtorno do Espectro do Autismo

TDAH — Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade

UA — Universidade de Aveiro

UDL — Universal Design for Learning

UFU — Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Exemplo de análise de conteúdo das produções dos alunos.

Tabela 2 – Categorias e indicadores de análise das produções dos alunos.

GLOSSÁRIO

Aprendizagem socioemocional

Processo através do qual os indivíduos desenvolvem competências para reconhecer, compreender e gerir emoções; estabelecer relações positivas e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2020).

Autorregulação emocional

Capacidade de monitorizar e controlar as próprias emoções, comportamentos e respostas em diferentes contextos (Zimmerman, 2002).

Competência comunicativa

Capacidade de utilizar a língua de forma eficaz e apropriada em contextos sociais, integrando componentes linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (Canale & Swain, 1980).

Empatia

Capacidade de compreender e partilhar os sentimentos e perspetivas dos outros (Goleman, 1995).

Ensino comunicativo

Abordagem pedagógica centrada no uso da língua para comunicação significativa e contextualizada (Richards & Rodgers, 2014).

Inteligência emocional

Conjunto de competências relacionadas com o reconhecimento, compreensão e gestão das emoções próprias e alheias (Salovey & Mayer, 1990).

Literacia emocional

Capacidade de identificar, nomear e expressar emoções de forma adequada (Rivers et al., 2013).

Scaffolding

Estratégia pedagógica que consiste em fornecer apoio temporário ao aluno para facilitar a aprendizagem progressiva (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Storytelling

Utilização de histórias como recurso pedagógico para promover aprendizagem linguística e emocional (Wright, 2000).

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Conceito que descreve a distância entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que consegue fazer com apoio (Vygotsky, 1978).

Educação inclusiva

Abordagem educativa que visa garantir a participação e aprendizagem de todos os alunos, respeitando a diversidade (UNESCO, 2020).

Clima socioafetivo

Ambiente emocional da sala de aula que influencia o bem-estar, a motivação e a aprendizagem dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009).

Metacognição

Capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem (Flavell, 1979).

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	ESTADO DA ARTE	5
2.1.	IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	5
2.2.	DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA.....	6
2.3.	COMPETÊNCIA EMOCIONAL E AUTORREGULAÇÃO	9
2.4.	RELAÇÃO ENTRE EMOÇÕES E APRENDIZAGEM	11
2.5.	ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DIMENSÃO EMOCIONAL DA APRENDIZAGEM.....	14
2.6.	EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	17
2.7.	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS RELEVANTES	19
2.8.	SÍNTESE CRÍTICA DA LEITURA	21
3.	OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	24
4.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	28
4.1.	NATUREZA DO ESTUDO E CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	28
4.2.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	30
4.3.	PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	32
4.4.	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	34
5.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	36
5.1.	CARACTERIZAÇÃO INICIAL DAS TURMAS.....	36
5.2.	IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL.....	38
5.3.	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	46
6.	RESULTADOS E IMPLICAÇÕES.....	50
6.1.	SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	50
6.2.	RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	51
6.3.	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	52
6.4.	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	54
6.5.	SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS	55
6.6.	CONCLUSÃO.....	56

7.	REFERÊNCIAS	58
8.	APÊNDICES	67

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento emocional na infância tem vindo a assumir um papel central na investigação contemporânea nas áreas da Psicologia e da Educação, sendo amplamente reconhecido como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento global da criança. A literatura evidencia que as competências emocionais – incluindo a capacidade de reconhecer, expressar e regular emoções – desempenham um papel determinante não apenas no bem-estar psicológico, mas também no sucesso académico e nas relações sociais (Denham, 2006; Eisenberg et al., 2010). Neste sentido, a Escola constitui um contexto privilegiado para a promoção destas competências, particularmente nos primeiros anos de escolaridade.

Entre os 5 e os 9 anos, período correspondente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças atravessam uma fase decisiva no desenvolvimento emocional, caracterizada pela progressiva consolidação da autorregulação, da empatia e das competências sociais. Estudos indicam que estas capacidades estão diretamente associadas à adaptação escolar e ao desempenho académico, influenciando a atenção, a motivação e o comportamento em sala de aula (Graziano et al., 2007; Izard et al., 2001). De igual modo, evidências provenientes de investigações empíricas apontam que dificuldades ao nível da regulação emocional estão frequentemente associadas a problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem e menor envolvimento escolar (Blair & Raver, 2015).

A crescente valorização da dimensão emocional na educação tem conduzido ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas centradas na aprendizagem socioemocional (Social and Emotional Learning – SEL), que, por sua vez, têm demonstrado impactos positivos significativos no desenvolvimento das crianças. De acordo com uma meta-análise amplamente citada, os programas de SEL contribuem para melhorias ao nível das competências sociais, do comportamento e do desempenho académico (Durlak et al., 2011). Investigações mais recentes reforçam esta perspetiva, evidenciando que a integração sistemática da educação emocional no currículo escolar promove ambientes de aprendizagem mais inclusivos, positivos e eficazes (Dewaele et al., 2019; Blair & Raver, 2015).

Paralelamente, estudos na área da saúde pública e do desenvolvimento infantil sublinham que o desenvolvimento emocional precoce está fortemente associado à saúde mental ao longo da vida, funcionando como um fator de proteção contra diversas problemáticas psicológicas (Huang et al., 2014). Neste sentido, a promoção de competências emocionais em contexto escolar assume uma relevância acrescida, não apenas ao nível educativo, mas também no âmbito da prevenção e promoção da saúde.

No contexto específico do ensino de línguas estrangeiras, a dimensão emocional revela-se particularmente relevante. A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve exposição constante, interação e risco de erro, fatores que podem desencadear emoções como ansiedade, insegurança ou frustração. Por outro lado, emoções positivas como motivação, curiosidade e confiança favorecem a participação ativa e a aquisição linguística (Dewaele et al., 2019). Assim, o clima emocional da sala de aula assume um papel determinante no sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Investigações recentes têm vindo a evidenciar a importância de considerar os fatores emocionais no ensino de línguas, destacando que ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros e positivos potenciam o envolvimento dos alunos e facilitam a aprendizagem (Immordino-Yang & Damásio, 2007; Dewaele et al., 2019). Do mesmo modo, estudos realizados em contextos educativos sublinham que práticas pedagógicas que integram a dimensão emocional contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas de forma mais significativa e duradoura (Souza et al., 2021; Franco & Santos, 2015).

Em Portugal, os documentos orientadores da educação reforçam a importância do desenvolvimento integral dos alunos, incluindo a dimensão socioemocional. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* destaca competências como o pensamento crítico, a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de relacionamento interpessoal, evidenciando a necessidade de uma abordagem educativa holística (Direção-Geral da Educação, 2017). Todavia, apesar desta orientação, a integração efetiva da educação emocional nas práticas pedagógicas continua a apresentar desafios, nomeadamente ao nível da formação de professores e da operacionalização em contexto de sala de aula.

Estudos desenvolvidos em contexto lusófono indicam que os professores reconhecem a importância da educação emocional, mas referem dificuldades na sua implementação prática, devido, em grande parte, à falta de formação específica e de recursos pedagógicos adequados (Antunes, 2013, Antunes, 2016). Neste contexto, torna-se fundamental desenvolver investigações que explorem estratégias concretas de integração da dimensão emocional no ensino, contribuindo-se, assim, para a melhoria das práticas pedagógicas.

Adicionalmente, a literatura evidencia que a relação entre emoção e cognição é indissociável, sendo as emoções parte integrante dos processos de aprendizagem. Investigações na área da neuroeducação demonstram que as emoções influenciam diretamente a atenção, a memória e a tomada de decisão, reforçando a ideia de que “não há aprendizagem sem emoção” (Immordino-Yang & Damásio, 2007). Esta perspetiva é corroborada por estudos recentes que destacam a necessidade de integrar abordagens pedagógicas que considerem simultaneamente os aspetos cognitivos e emocionais do desenvolvimento humano (Gross, 2015; Dewaele et al., 2019).

Face ao exposto, torna-se evidente a pertinência de investigar a integração da educação emocional no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando compreender a forma como esta pode contribuir para o desenvolvimento global dos alunos. A presente investigação insere-se neste enquadramento, assumindo-se o foco na articulação entre competências emocionais e aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto escolar.

Assim, o objetivo principal deste estudo consiste em analisar a relação entre a integração de estratégias de educação emocional nas aulas de Inglês, ao nível do envolvimento, comportamento e aprendizagem dos alunos. Pretende-se, igualmente, identificar práticas pedagógicas que promovam, simultaneamente, o desenvolvimento de competências linguísticas e emocionais, contribuindo para uma abordagem mais integrada e eficaz do processo educativo.

O presente relatório encontra-se estruturado em vários capítulos. Num primeiro momento, apresenta-se o enquadramento teórico, onde são analisados os principais contributos da literatura sobre desenvolvimento emocional e ensino de línguas. Seguidamente, são definidos as questões de investigação e os objetivos, bem como a metodologia adotada. Posteriormente, é descrita a intervenção pedagógica desenvolvida e procede-se à análise dos dados recolhidos. Por

último, são apresentadas as conclusões do estudo, bem como as suas implicações pedagógicas, limitações e sugestões para investigações futuras.

2. ESTADO DA ARTE

2.1. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Apesar da crescente valorização da educação emocional no contexto educativo e do reconhecimento da sua relevância para o desenvolvimento global das crianças, a literatura evidencia que a integração efetiva desta dimensão nas práticas pedagógicas continua a apresentar diversas limitações, particularmente no ensino de línguas estrangeiras no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Embora os documentos orientadores nacionais e internacionais enfatizem a importância do desenvolvimento socioemocional, verifica-se que a operacionalização destas orientações, em contexto de sala de aula, permanece pouco sistematizada e dependente da iniciativa individual dos docentes.

No contexto específico do ensino de Inglês, esta problemática assume particular relevância, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve, frequentemente, fatores emocionais que influenciam diretamente a participação, a motivação e o desempenho dos alunos. Emoções como ansiedade, insegurança, medo de errar ou frustração podem constituir obstáculos significativos à aprendizagem, sobretudo em crianças mais novas, cuja capacidade de autorregulação emocional ainda se encontra em desenvolvimento (Dewaele et al., 2019). Por sua vez, ambientes emocionalmente positivos e seguros tendem a favorecer o envolvimento, a confiança e a participação ativa nas atividades comunicativas.

Apesar desta evidência, observa-se que muitos contextos educativos continuam a privilegiar predominantemente os objetivos linguísticos e cognitivos, relegando a dimensão emocional para um plano secundário. Estudos realizados em contexto educativo demonstram que os professores reconhecem a importância da educação emocional, mas referem dificuldades na sua implementação prática, que em muito se deve à insuficiência de formação específica, à escassez de recursos pedagógicos e à pressão curricular associada ao cumprimento dos conteúdos programáticos (Antunes, 2013, Santos, 2005).

No contexto da prática pedagógica supervisionada, que sustenta o presente estudo, foram igualmente identificadas dificuldades relacionadas com a gestão emocional e comportamental dos alunos, particularmente ao nível da concentração, da impulsividade, da participação oral e da autorregulação em sala de aula. Verificou-se, ainda, que alguns alunos demonstravam resistência ou insegurança relativamente à utilização da língua inglesa, sobretudo em atividades que implicavam exposição perante os colegas. Estas situações evidenciaram a necessidade de se desenvolverem estratégias pedagógicas de promoção, simultaneamente, do bem-estar emocional, da confiança e da participação dos discentes nas atividades de aprendizagem.

Neste sentido, emerge a problemática central desta investigação: compreender a forma como a integração intencional de estratégias de educação emocional nas aulas de Inglês poderá relacionar-se com o envolvimento, o comportamento, a autorregulação e o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, assim, contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais integradoras e humanizadas, que considerem a dimensão emocional como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

A pertinência desta problemática sustenta-se, portanto, na necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a articulação entre educação emocional e ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar, particularmente no ensino precoce do Inglês, onde a investigação ainda se revela limitada. Procura-se, igualmente, contribuir para a identificação de estratégias pedagógicas concretas que possam apoiar os professores na criação de ambientes de aprendizagem mais positivos, inclusivos e emocionalmente seguros.

2.2. DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA

O desenvolvimento emocional na infância constitui um processo complexo e multidimensional, que envolve a aquisição progressiva de competências relacionadas com a identificação, compreensão, expressão e regulação das emoções. Este processo inicia-se nos primeiros anos de vida e continua ao longo da infância, sendo influenciado por fatores biológicos, cognitivos, sociais e culturais (Denham, 2006; Saarni, 1999). A literatura tem vindo a demonstrar que o

desenvolvimento emocional desempenha um papel central na adaptação da criança ao meio envolvente, influenciando não apenas o seu bem-estar psicológico, mas também o seu funcionamento social e académico.

Durante a infância intermédia, particularmente entre os 5 e os 9 anos, verifica-se uma fase de consolidação das competências emocionais. Nesta etapa, as crianças desenvolvem uma maior capacidade de reconhecer e nomear emoções, compreender as suas causas e consequências, bem como regular as suas respostas emocionais em função das exigências do contexto (Eisenberg et al., 2010). Este progresso está intimamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo, nomeadamente com o aumento das capacidades de linguagem, memória e pensamento abstrato.

Estudos empíricos indicam que a competência emocional, nesta fase, está fortemente associada ao desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos. A capacidade de compreender as emoções dos outros permite às crianças estabelecer relações interpessoais mais positivas e adaptar o seu comportamento em contextos sociais diversos (Izard et al., 2001). Neste sentido, o desenvolvimento emocional pode ser entendido como um fator facilitador da integração social e da construção de relações significativas.

A literatura destaca, ainda, que o desenvolvimento emocional é profundamente influenciado pelo contexto em que a criança se insere, nomeadamente pela família e pela escola. O ambiente familiar desempenha um papel fundamental na socialização emocional, sendo através das interações com os cuidadores que as crianças aprendem a reconhecer, expressar e regular as suas emoções. No entanto, à medida que a criança ingressa no contexto escolar, a escola passa a assumir um papel cada vez mais relevante neste processo (Denham, 2006; Vygotsky, 1978).

A escola constitui, assim, um espaço privilegiado para o desenvolvimento emocional, proporcionando oportunidades para a interação social, a resolução de conflitos e a aprendizagem de normas sociais. Investigação realizada em contexto educativo evidencia que crianças com níveis mais elevados de competência emocional apresentam maior capacidade de adaptação escolar, melhor desempenho académico e relações mais positivas com colegas e professores

(Graziano et al., 2007). Estes resultados reforçam a importância de integrar a dimensão emocional nas práticas pedagógicas.

Por outro lado, a literatura evidencia que dificuldades no desenvolvimento emocional podem ter consequências negativas significativas. Problemas de regulação emocional estão, frequentemente, associados a comportamentos disruptivos, dificuldades de concentração, baixo rendimento académico e problemas de relacionamento interpessoal (Blair & Raver, 2015). Estudos na área da saúde mental infantil indicam, ainda, que dificuldades emocionais precoces podem aumentar o risco de desenvolvimento de perturbações psicológicas ao longo da vida (Huang et al., 2014; Lima & Pacheco, 2018).

Adicionalmente, investigações recentes sublinham a relação entre o desenvolvimento emocional e fatores contextuais mais amplos, como o contexto socioeconómico e as condições de vida das crianças. Evidências indicam que crianças expostas a contextos adversos apresentam maiores dificuldades ao nível da regulação emocional e do ajustamento social (Wang et al., 2022). Estes dados reforçam a importância de intervenções educativas que promovam o desenvolvimento emocional como forma de compensar desigualdades e promover a equidade.

No âmbito da investigação contemporânea, tem-se assistido a uma crescente valorização da abordagem integrada do desenvolvimento infantil, que considera a interdependência entre as dimensões emocional, cognitiva e social. Estudos na área da neurociência evidenciam que as emoções desempenham um papel fundamental nos processos de aprendizagem e memória, influenciando a forma como a informação é processada e retida (Immordino-Yang & Damásio, 2007). Esta perspetiva reforça a ideia de que o desenvolvimento emocional não pode ser dissociado do desenvolvimento cognitivo.

Por fim, importa destacar que o desenvolvimento emocional é um processo dinâmico e contínuo, que pode ser promovido através de práticas educativas intencionais. Intervenções baseadas na aprendizagem socioemocional têm demonstrado eficácia na promoção de competências emocionais, contribuindo para melhorias ao nível do comportamento, do desempenho académico e do bem-estar das crianças (Durlak et al., 2011; Jennings & Greenberg, 2009). Neste sentido, a

integração da educação emocional no contexto escolar revela-se fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças.

2.3. COMPETÊNCIA EMOCIONAL E AUTORREGULAÇÃO

A competência emocional constitui um construto central no estudo do desenvolvimento humano, referindo-se ao conjunto de capacidades que permitem ao indivíduo reconhecer, compreender, expressar e regular as emoções de forma adequada ao contexto (Saarni, 1999). Estas competências são fundamentais para a adaptação social e académica, desempenhando um papel determinante no comportamento, nas relações interpessoais e no sucesso escolar das crianças.

Entre as diferentes dimensões da competência emocional, a autorregulação assume particular relevância, sendo amplamente reconhecida como um dos principais preditores do ajustamento psicológico e do desempenho académico. A autorregulação emocional pode ser definida como a capacidade de monitorizar, avaliar e modificar as respostas emocionais de forma a atingir objetivos pessoais e adaptar-se às exigências do meio (Eisenberg et al., 2010). Esta capacidade envolve processos cognitivos complexos, incluindo o controlo inibitório, a atenção e a flexibilidade cognitiva.

Em fase infantil, especialmente no período correspondente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças desenvolvem, progressivamente, competências de autorregulação, passando de respostas impulsivas para comportamentos mais controlados e ajustados. Este desenvolvimento está intimamente ligado à maturação das funções executivas, que permitem às crianças planear, organizar e regular o seu comportamento (Blair & Raver, 2015). Estudos indicam que crianças com maiores níveis de autorregulação apresentam maior capacidade de concentração, persistência nas tarefas e melhores resultados académicos (McClelland et al., 2007; Graziano et al., 2007).

A literatura evidencia, ainda, que a autorregulação emocional está profundamente relacionada com o contexto social e educativo. O ambiente escolar, em particular, desempenha um papel crucial no desenvolvimento destas competências, uma vez que proporciona oportunidades para a prática da regulação emocional em situações de interação social, resolução de conflitos e gestão de desafios académicos (Denham, 2006; Jennings & Greenberg, 2009). Docentes que promovam

ambientes estruturados, seguros e emocionalmente positivos contribuem, significativamente, para o desenvolvimento da autorregulação nos alunos.

Por outro lado, dificuldades ao nível da autorregulação emocional podem ter impactos negativos relevantes no percurso escolar das crianças. Estudos indicam que crianças com menor capacidade de autorregulação apresentam maior probabilidade de manifestar comportamentos disruptivos, dificuldades de atenção e problemas de relacionamento interpessoal (Blair & Raver, 2015). Estas dificuldades podem comprometer o envolvimento nas atividades escolares e, consequentemente, o sucesso académico.

Investigações na área da psicologia do desenvolvimento e da saúde mental reforçam esta perspetiva, evidenciando que níveis reduzidos de autorregulação emocional estão associados a maiores índices de ansiedade, stress e vulnerabilidade ao desenvolvimento de dificuldades emocionais (Eisenberg et al., 2010; Gross, 2015; Lima & Pacheco, 2018). Além disso, diversos estudos apontam que a exposição a contextos adversos, como ambientes familiares instáveis ou condições socioeconómicas desfavoráveis, pode dificultar o desenvolvimento destas competências (Blair & Raver, 2015).

Importa salientar que a autorregulação não é uma competência inata e fixa, mas sim uma capacidade que pode ser desenvolvida ao longo do tempo, através de experiências e intervenções adequadas. Programas de aprendizagem socioemocional (SEL) têm demonstrado eficácia na promoção da autorregulação, contribuindo para melhorias ao nível do comportamento, da atenção e do desempenho académico (Durlak et al., 2011). Estes programas baseiam-se em estratégias que ensinam, explicitamente, as crianças a reconhecer e a gerir as suas emoções, a estabelecer objetivos e a tomar decisões responsáveis.

No contexto educativo, a promoção da competência emocional e da autorregulação implica a adoção de práticas pedagógicas que integrem a dimensão emocional no processo de ensino-aprendizagem. Estratégias como a criação de rotinas estruturadas, o ensino explícito de competências emocionais, o reforço positivo e a promoção de um clima de sala de aula seguro e inclusivo têm demonstrado efeitos positivos no desenvolvimento destas competências (Durlak et al., 2011; Jennings & Greenberg, 2009).

Adicionalmente, a investigação contemporânea tem vindo a destacar a importância da integração entre emoção e cognição, evidenciando que a autorregulação emocional está diretamente relacionada com os processos de aprendizagem. Emoções desreguladas podem interferir com a atenção e a memória, enquanto uma adequada regulação emocional favorece a concentração, a resolução de problemas e a tomada de decisão (Blair & Raver, 2015; Gross, 2015; Immordino-Yang & Damásio, 2007). Esta perspetiva reforça a necessidade de considerar a dimensão emocional como parte integrante do processo educativo.

Por fim, importa sublinhar que o desenvolvimento da competência emocional e da autorregulação assume uma importância particular no ensino de línguas estrangeiras. A aprendizagem de uma língua implica, frequentemente, situações de exposição e risco, que podem gerar ansiedade e insegurança. Neste contexto, a capacidade de regular emoções torna-se essencial para promover a participação, a confiança e o sucesso dos alunos (Dewaele et al., 2019).

Em síntese, a literatura evidencia que a competência emocional e, em particular, a autorregulação, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, influenciando o seu comportamento, as suas relações sociais e o seu desempenho académico. A promoção destas competências em contexto educativo constitui, assim, uma estratégia essencial para o sucesso escolar e o bem-estar dos alunos.

2.4. RELAÇÃO ENTRE EMOÇÕES E APRENDIZAGEM

A relação entre emoções e aprendizagem tem sido amplamente reconhecida na literatura contemporânea como um elemento central no processo educativo, sendo, atualmente, consensual que os processos emocionais e cognitivos estão profundamente interligados e são mutuamente influentes. Durante muito tempo, a aprendizagem foi conceptualizada, predominantemente, como um processo cognitivo, dissociado das emoções; no entanto, investigações recentes nas áreas da psicologia, da neurociência e da educação têm vindo a demonstrar que as emoções desempenham um papel fundamental na forma como os indivíduos aprendem, processam e retêm a informação (Immordino-Yang & Damásio, 2007).

Do ponto de vista neurocientífico, as emoções influenciam diretamente o funcionamento cerebral, modulando processos como a atenção, a memória e a tomada de decisão. Estudos indicam que experiências emocionalmente significativas tendem a ser mais facilmente memorizadas, uma vez que ativam sistemas neurais associados à consolidação da memória (Immordino-Yang & Damásio, 2007). Neste sentido, as emoções não constituem apenas um complemento da aprendizagem, mas sim uma condição essencial para que esta ocorra de forma eficaz.

As emoções positivas, como o interesse, a curiosidade, a motivação e o entusiasmo, têm sido associadas a melhores resultados de aprendizagem, promovendo o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas e facilitando a construção do conhecimento (Dewaele et al., 2019). Estas emoções contribuem para o aumento da atenção e da persistência, permitindo aos alunos enfrentar desafios e superar dificuldades. Por outro lado, emoções negativas, como o medo, a ansiedade ou a frustração, podem comprometer significativamente o processo de aprendizagem, interferindo com a concentração, a memória e a capacidade de resolução de problemas (Gross, 2015; Blair & Raver, 2015).

No contexto escolar, o clima emocional da sala de aula desempenha um papel determinante na aprendizagem dos alunos. Ambientes de aprendizagem caracterizados por relações positivas, segurança emocional e apoio por parte do professor favorecem o envolvimento dos alunos e promovem melhores resultados acadêmicos (Jennings & Greenberg, 2009). Pelo contrário, ambientes negativos, marcados por tensão, insegurança ou falta de apoio, podem gerar desmotivação, resistência à aprendizagem e comportamentos desajustados.

A literatura evidencia, ainda, que a motivação, enquanto componente emocional, constitui um fator-chave no processo de aprendizagem. Crianças motivadas demonstram maior interesse pelas atividades, maior persistência e maior capacidade de autorregulação, o que se traduz em melhores resultados acadêmicos (Durlak et al., 2011). Neste sentido, a promoção de emoções positivas em contexto educativo constitui uma estratégia fundamental para potenciar a aprendizagem.

Outro aspeto relevante prende-se com a relação entre emoções e funções executivas. Estudos indicam que estados emocionais influenciam diretamente o funcionamento das funções

executivas, como a atenção, o controlo inibitório e a memória de trabalho, que são essenciais para o desempenho académico (Blair & Raver, 2015; McClelland et al., 2007). Emoções intensas ou desreguladas podem comprometer estas funções, dificultando a aprendizagem e a resolução de problemas.

Além disto, investigações na área da saúde mental e do desenvolvimento infantil sublinham que o stress e a adversidade emocional podem ter impactos negativos significativos no processo de aprendizagem. Crianças expostas a níveis elevados de stress apresentam maior dificuldade em se concentrarem, menor capacidade de retenção de informação e maior probabilidade de apresentar dificuldades escolares (Blair & Raver, 2015; Huang et al., 2014). Estes resultados evidenciam a importância de promover ambientes educativos emocionalmente seguros e estáveis.

No domínio específico do ensino de línguas estrangeiras, a relação entre emoções e aprendizagem assume particular relevância. A aprendizagem de uma língua estrangeira implica, frequentemente, situações de exposição e risco, como falar em público ou cometer erros, o que pode gerar ansiedade linguística. Esta ansiedade pode inibir a participação dos alunos e comprometer a aquisição da língua (Dewaele et al., 2019). Por sua vez, emoções positivas, como a confiança e o prazer na aprendizagem, favorecem a participação ativa e o desenvolvimento de competências comunicativas.

Estudos recentes têm vindo a destacar a importância de integrar a dimensão emocional no ensino de línguas, evidenciando que abordagens pedagógicas de promoção do bem-estar emocional dos alunos contribuem para melhores resultados de aprendizagem (Dewaele et al., 2019; Gregersen & MacIntyre, 2014). Estas abordagens incluem a criação de um ambiente de sala de aula seguro, o incentivo à participação sem medo de errar e o desenvolvimento de relações positivas entre professor e alunos.

Importa ainda referir que a relação entre emoções e aprendizagem é bidirecional: não só as emoções influenciam a aprendizagem, como as experiências de aprendizagem influenciam as emoções dos alunos. Experiências de sucesso tendem a gerar emoções positivas, reforçando a motivação e o envolvimento, enquanto experiências de fracasso podem gerar frustração e

desmotivação (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002). Esta dinâmica reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam experiências de aprendizagem positivas e significativas.

Em conclusão, a literatura evidencia que as emoções desempenham um papel central no processo de aprendizagem, influenciando múltiplas dimensões do funcionamento cognitivo e comportamental dos alunos. A integração da dimensão emocional em contexto educativo revela-se, assim, essencial para promover uma aprendizagem eficaz, significativa e duradoura. Neste sentido, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas considerem não apenas os aspetos cognitivos, mas também os emocionais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

2.5. ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DIMENSÃO EMOCIONAL DA APRENDIZAGEM

O ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no panorama educativo, refletindo a crescente importância da língua inglesa como ferramenta de comunicação global. A introdução precoce do inglês no currículo escolar visa não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também a promoção de competências cognitivas, culturais e sociais, essenciais para a formação integral dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2017).

De acordo com as orientações curriculares nacionais, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o ensino de Inglês no 1.º Ciclo deve centrar-se numa abordagem comunicativa, privilegiando-se a oralidade, a interação e a utilização da língua em contextos significativos. Esta abordagem procura desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e produzir mensagens simples, promovendo, simultaneamente, atitudes positivas face à aprendizagem de línguas (Direção-Geral da Educação, 2017; Direção-Geral da Educação, 2018).

Neste contexto, o professor desempenha um papel fundamental enquanto mediador da aprendizagem, sendo responsável pela criação de ambientes pedagógicos que favoreçam a participação, a motivação e o envolvimento dos alunos. A literatura evidencia que práticas pedagógicas centradas no aluno, que valorizam a interação, o jogo, a criatividade e a exploração,

são particularmente eficazes no ensino precoce de línguas (Cameron, 2001; Wright, 2000). Estas abordagens permitem adaptar o ensino às características desenvolvimentais das crianças, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora.

No entanto, o ensino de Inglês no 1.º Ciclo apresenta desafios específicos, relacionados com as características próprias desta faixa etária. As crianças são naturalmente mais ativas, apresentam períodos de atenção reduzidos e necessitam de estímulos constantes para manter o interesse nas atividades. Além disso, o desenvolvimento emocional ainda em curso pode influenciar significativamente o comportamento e a participação dos alunos em sala de aula (Denham, 2006; Franco & Santos, 2015).

Um dos principais desafios prende-se com a gestão da motivação e do envolvimento dos alunos. Estudos indicam que a motivação é um fator determinante no sucesso da aprendizagem de línguas, sendo influenciada por fatores emocionais, sociais e pedagógicos (Dewaele et al., 2019). Alunos que se sentem motivados e confiantes tendem a participar mais ativamente nas atividades, a assumir mais riscos na utilização da língua e a persistir perante dificuldades.

Por outro lado, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode gerar emoções negativas, como ansiedade, insegurança ou medo de errar, especialmente em contextos onde os alunos se sentem expostos ou avaliados. A chamada “ansiedade linguística” tem sido amplamente estudada, sendo considerada um dos principais obstáculos à aprendizagem de línguas (Dewaele et al., 2019). Esta ansiedade pode levar à inibição da participação, à evitação de tarefas e à diminuição do desempenho académico.

Neste sentido, o clima emocional da sala de aula assume um papel crucial no ensino de Inglês. Ambientes de aprendizagem positivos, caracterizados por relações de confiança, respeito e apoio, favorecem a participação dos alunos e promovem a aprendizagem (Jennings & Greenberg, 2009). A criação de um espaço seguro, onde o erro é valorizado como parte integrante do processo de aprendizagem, é essencial para reduzir a ansiedade e aumentar a confiança dos alunos.

A literatura evidencia que a integração da dimensão emocional nas práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para o sucesso do ensino de línguas. Estratégias como o uso de

jogos, atividades colaborativas, *storytelling*, músicas e dramatizações permitem criar experiências de aprendizagem emocionalmente envolventes, facilitando a aquisição da língua (Bland, 2013; Wright, 2000). Estas práticas promovem emoções positivas, como o entusiasmo e a curiosidade, por norma associadas a melhores resultados de aprendizagem.

Adicionalmente, investigações recentes sublinham a importância de considerar o bem-estar emocional dos alunos como condição para a aprendizagem eficaz. Estudos indicam que discentes emocionalmente seguros apresentam maior capacidade de concentração, maior motivação e melhores resultados académicos (Blair & Raver, 2015; Immordino-Yang & Damásio, 2007). Esta perspetiva reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre os aspetos cognitivos e emocionais do desenvolvimento.

No contexto português, e apesar das orientações curriculares valorizarem o desenvolvimento integral dos alunos, a integração da educação emocional no ensino de Inglês ainda se revela limitada. Estudos realizados em contexto educativo indicam que muitos professores reconhecem a importância da dimensão emocional, mas referem dificuldades na sua implementação prática, devido, sobretudo, à falta de formação específica e de recursos pedagógicos (Antunes, 2013; Santos, 2005).

Neste cenário, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que integrem, intencionalmente, a dimensão emocional no ensino de Inglês, contribuindo para a criação de ambientes de aprendizagem mais positivos e mais eficazes. A articulação entre competências linguísticas e emocionais pode potenciar o desenvolvimento global dos alunos, promovendo não apenas o sucesso académico, mas também o bem-estar e a formação pessoal.

Em síntese, o ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui-se um cenário privilegiado para a integração da educação emocional, dada a natureza interativa e comunicativa da aprendizagem de línguas. A consideração da dimensão emocional nas práticas pedagógicas revela-se essencial para promover a motivação, a participação e o sucesso dos alunos, contribuindo para uma educação mais holística e significativa.

2.6. EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A educação emocional tem vindo a assumir um papel crescente no contexto educativo, sendo reconhecida como uma abordagem fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. No domínio do ensino de línguas estrangeiras, esta relevância torna-se ainda mais evidente, uma vez que a aprendizagem de uma nova língua envolve não apenas processos cognitivos, mas também experiências emocionais intensas, associadas à comunicação, à exposição e à interação social (Dewaele et al., 2019).

A aprendizagem de línguas estrangeiras é, por natureza, um processo profundamente emocional. Os discentes são frequentemente confrontados com situações de incerteza, como falar numa língua que ainda não dominam, o que pode gerar emoções negativas, como ansiedade, insegurança ou medo de errar. Esta dimensão emocional influencia diretamente o desempenho dos alunos, podendo facilitar ou inibir o processo de aprendizagem (MacIntyre & Gregersen, 2012; Dewaele et al., 2018).

Um dos conceitos mais estudados neste domínio é o de “ansiedade linguística”, que se refere ao conjunto de sentimentos de tensão e apreensão associados à aprendizagem de uma língua estrangeira. Estudos indicam que níveis elevados de ansiedade linguística estão associados a menor participação oral, evitamento de tarefas e menor sucesso na aprendizagem (Dewaele et al., 2019). Por outro lado, a presença de emoções positivas, como o prazer na aprendizagem, a confiança e a motivação, está associada a melhores resultados e maior envolvimento dos alunos.

Neste contexto, a educação emocional surge como uma abordagem pedagógica capaz de promover a gestão eficaz das emoções no processo de aprendizagem de línguas. Esta perspetiva visa desenvolver competências como a autoconsciência, a autorregulação, a empatia e as competências sociais, permitindo aos alunos lidar de forma mais eficaz com os desafios emocionais associados à aprendizagem (Durlak et al., 2011).

A literatura evidencia que a integração da educação emocional no ensino de línguas estrangeiras contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais positivos, seguros e inclusivos.

Nestes contextos, as crianças sentem-se mais confiantes para participar, arriscar e comunicar, o que favorece o desenvolvimento das competências linguísticas (Jennings & Greenberg, 2009; Pérez-Escoda & Filella Guiu, 2019). A criação de um ambiente onde o erro é aceite como parte do processo de aprendizagem é, particularmente, importante para reduzir a ansiedade e promover a participação.

Ao mesmo tempo, a educação emocional permite desenvolver competências transversais que são essenciais para a aprendizagem de línguas, como a capacidade de trabalhar em grupo, comunicar eficazmente e compreender diferentes perspetivas culturais. Estas competências contribuem não apenas para o sucesso académico, mas também para a formação pessoal e social dos alunos (Durlak et al., 2011).

No plano pedagógico, a integração da educação emocional pode ser operacionalizada através de diversas estratégias, tais como atividades cooperativas, jogos, dramatizações, *storytelling* e reflexão sobre emoções. Estas práticas permitem criar experiências de aprendizagem significativas e emocionalmente envolventes, que facilitam a aquisição da língua (Bland, 2013; Wright, 2000). Além disso, promovem o desenvolvimento da empatia e da consciência intercultural, competências essenciais no contexto da aprendizagem de idiomas.

A investigação destaca, ainda, a importância do papel do docente na promoção da educação emocional. Professores que demonstram sensibilidade às necessidades emocionais dos alunos, que promovam relações positivas e que criam ambientes de aprendizagem seguros contribuem, significativamente, para o sucesso da aprendizagem (Jennings & Greenberg, 2009). Neste sentido, o docente que assume um papel não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como facilitador do desenvolvimento emocional.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta abordagem assume particular relevância, uma vez que as crianças se encontram numa fase de desenvolvimento emocional em que necessitam de apoio na identificação e regulação das emoções. A integração da educação emocional nas aulas de Inglês pode contribuir para aumentar a motivação, melhorar o comportamento e promover o envolvimento dos alunos nas atividades (Antunes, 2016; Santos, 2005).

Contudo, apesar dos benefícios evidenciados na literatura, a implementação da educação emocional no ensino de línguas estrangeiras ainda enfrenta desafios. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se a falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos pedagógicos – como materiais didáticos sensoriais para os alunos se sentirem relaxados durante momentos de avaliação formativa – e a pressão curricular, que muitas vezes privilegia os conteúdos linguísticos em detrimento das competências emocionais (Antunes, 2013).

Adicionalmente, estudos recentes sublinham a necessidade de uma abordagem mais integrada, que articule a dimensão emocional com os objetivos linguísticos e pedagógicos. A educação emocional não deve ser encarada como um elemento isolado, mas sim como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma abordagem mais holística e eficaz (Immordino-Yang & Damásio, 2007; Gross, 2015).

Em síntese, a literatura evidencia que a educação emocional desempenha um papel fundamental no ensino de línguas estrangeiras, influenciando diretamente a motivação, a participação e o sucesso dos alunos. A sua integração nas práticas pedagógicas revela-se essencial para promover ambientes de aprendizagem positivos e eficazes, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Neste sentido, torna-se fundamental desenvolver investigações que explorem estratégias concretas de implementação da educação emocional no ensino de línguas, particularmente no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.7. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS RELEVANTES

A crescente valorização da dimensão emocional no contexto educativo tem conduzido ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas que integram, de forma intencional, os aspetos cognitivos, sociais e emocionais da aprendizagem. Estas abordagens procuram promover o desenvolvimento integral dos alunos, reconhecendo que a aprendizagem não é apenas um processo intelectual, mas também profundamente emocional e relacional (Immordino-Yang & Damásio, 2007; Durlak et al., 2011).

Uma das abordagens mais relevantes neste domínio é a aprendizagem socioemocional (*Social and Emotional Learning – SEL*), amplamente estudada e implementada em diversos contextos educativos. O modelo SEL baseia-se no desenvolvimento de competências fundamentais, como a autoconsciência, a autorregulação, a consciência social, as competências relacionais e a tomada de decisão responsável. Estudos demonstram que a implementação de programas SEL conduz a melhorias significativas no comportamento, no desempenho académico e no bem-estar dos alunos (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020; Durlak et al., 2011).

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, a abordagem SEL revela-se particularmente pertinente, uma vez que promove um ambiente de aprendizagem seguro e positivo, essencial para a participação e o desenvolvimento das competências comunicativas. A integração destas competências no ensino de Inglês permite aos alunos lidar melhor com emoções, como a ansiedade e o medo de errar, favorecendo a sua confiança e envolvimento (Dewaele et al., 2019).

Outra abordagem pedagógica relevante é a pedagogia transformadora, que enfatiza o papel da educação na formação de indivíduos críticos, autónomos e socialmente responsáveis. Esta perspetiva defende uma educação centrada no aluno, que valoriza a participação ativa, a reflexão e a construção de significado. A pedagogia transformadora reconhece a importância das emoções no processo educativo, promovendo experiências de aprendizagem significativas que envolvam os discentes a nível cognitivo e emocional (Alarcão, 2001; Canha, 2013).

No âmbito da prática educativa, destaca-se ainda a investigação-ação, enquanto metodologia que permite aos professores refletir sobre a sua prática e implementar mudanças com base na análise sistemática da realidade educativa. Esta perspetiva é particularmente adequada para a integração da educação emocional, uma vez que permite adaptar estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos alunos e ao contexto da sala de aula (Elliott, 1991; Kemmis et al., 2014).

Ao mesmo tempo, a literatura destaca a importância de abordagens pedagógicas centradas no aluno, valorizando-se a participação ativa, a colaboração e a aprendizagem significativa. Estratégias como o trabalho de grupo, a aprendizagem cooperativa, o uso de jogos pedagógicos, o *storytelling* e as atividades lúdicas têm demonstrado eficácia no ensino de línguas,

especialmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Cameron, 2001; Wright, 2000; Johnson & Johnson, 1999). Estas práticas promovem o envolvimento dos alunos e facilitam a aprendizagem, enquanto contribuem para o desenvolvimento de competências emocionais.

Importa também frisar a relevância das abordagens baseadas no clima emocional da sala de aula, que enfatizam a criação de ambientes seguros, inclusivos e emocionalmente positivos. Professores que promovem relações de confiança, respeito e apoio contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional e académico dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009). Estes ambientes favorecem a participação, a motivação e a autorregulação, sendo particularmente importantes no ensino de línguas estrangeiras.

Por fim, a investigação contemporânea sublinha a importância de abordagens integradas, que articulem os aspetos cognitivos, emocionais e sociais da aprendizagem. Estudos indicam que práticas pedagógicas que consideram estas dimensões de forma conjunta promovem melhores resultados ao nível do desempenho académico e do bem-estar dos alunos (Durlak et al., 2011; Immordino-Yang & Damásio, 2007). Neste sentido, a integração da educação emocional nas práticas pedagógicas deve ser entendida como uma componente essencial de uma educação de qualidade.

2.8. SÍNTESE CRÍTICA DA LEITURA

A análise da literatura apresentada ao longo deste capítulo permite evidenciar a crescente importância atribuída ao desenvolvimento emocional no contexto educativo, sendo amplamente reconhecido o seu papel fundamental no desenvolvimento global das crianças. Os estudos analisados convergem na ideia de que as competências emocionais, nomeadamente a autorregulação, a empatia e a consciência emocional, influenciam diretamente o comportamento, as relações sociais e o desempenho académico dos alunos (Eisenberg et al., 2010; Graziano et al., 2007).

A literatura evidencia igualmente que a relação entre emoções e aprendizagem é indissociável, sendo aquelas um elemento central nos processos cognitivos. Emoções positivas favorecem o envolvimento, a motivação e a retenção da informação, enquanto as negativas podem

comprometer a aprendizagem e o desempenho acadêmico (Immordino-Yang & Damásio, 2007; Gross, 2015; Blair & Raver, 2015). Esta perspectiva reforça a necessidade de integrar a dimensão emocional no processo educativo.

No domínio específico do ensino de línguas estrangeiras, os estudos analisados destacam a importância dos fatores emocionais, nomeadamente no que se refere à ansiedade linguística, à motivação e à confiança dos alunos. A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve desafios emocionais significativos, sendo o clima da sala de aula e as práticas pedagógicas determinantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (Dewaele et al., 2019; Gregersen & MacIntyre, 2014).

Apesar do reconhecimento teórico da importância da educação emocional, a literatura evidencia a existência de lacunas ao nível da sua implementação prática. Estudos realizados em contexto educativo indicam que muitos docentes reconhecem a relevância da dimensão emocional, mas enfrentam dificuldades na sua integração nas práticas pedagógicas, devido à falta de formação, de recursos e de orientações concretas (Antunes, 2013; Santos, 2005).

Adicionalmente, verifica-se que, embora existam diversas abordagens pedagógicas que valorizam a dimensão emocional, a sua aplicação no ensino de línguas estrangeiras, particularmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ainda é limitada e pouco sistematizada. Esta lacuna evidencia a necessidade de desenvolver investigações que explorem estratégias concretas de integração da educação emocional no ensino de línguas.

Neste contexto, o presente relatório procura contribuir para o aprofundamento do conhecimento nesta área, analisando a eficácia da integração de estratégias de educação emocional nas aulas de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, assim, compreender a relação entre emoções e aprendizagem de línguas, bem como identificar práticas pedagógicas eficazes que promovam o desenvolvimento simultâneo de competências linguísticas e emocionais.

Em conclusão, a literatura analisada sustenta a pertinência e a relevância do presente estudo, evidenciando a necessidade de uma abordagem educativa mais integrada, que considere a dimensão emocional como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. A

articulação entre teoria e prática, neste domínio, revela-se essencial para promover uma educação mais eficaz, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos.

3. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Considerando o enquadramento teórico apresentado e as características do contexto educativo em análise, o presente estudo centra-se na exploração da relação entre a educação emocional e o processo de ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta o desenvolvimento global dos alunos. Esta perspetiva alinha-se com abordagens contemporâneas que defendem uma visão holística da educação, na qual os domínios cognitivo, emocional e social se interrelacionam de forma dinâmica (Direção-Geral da Educação, 2017; CASEL, 2020; OECD, 2021).

Neste sentido, definem-se as seguintes questões de investigação:

- Qual a relação entre a integração de estratégias de educação emocional nas aulas de Inglês e o envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem?
- Qual a relação entre a educação emocional e o comportamento e autorregulação dos alunos em contexto de sala de aula?
- Qual a relação entre a utilização de estratégias de educação emocional e o desenvolvimento das competências linguísticas em inglês?

Estas questões orientam a investigação no sentido de compreender, de forma articulada, diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos, nomeadamente ao nível do envolvimento, da autorregulação e da aprendizagem linguística, reconhecendo que o envolvimento escolar constitui um preditor significativo do sucesso académico (Fredricks et al., 2004).

Em coerência com as questões formuladas, estabelece-se como objetivo geral:

Analisar a relação entre a integração de estratégias de educação emocional nas aulas de Inglês e o desenvolvimento global dos alunos, considerando o seu envolvimento, comportamento e competências linguísticas.

Como objetivos específicos, definem-se:

- Analisar a relação entre a implementação de estratégias de educação emocional e o envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem;
- Compreender a relação entre práticas de educação emocional e a autorregulação comportamental em sala de aula;
- Identificar a relação entre a educação emocional e o desenvolvimento das competências comunicativas em língua inglesa;
- Refletir sobre o papel do professor na promoção de um ambiente emocionalmente seguro e facilitador de aprendizagem;
- Contribuir para a compreensão de práticas pedagógicas que integrem dimensões emocionais no ensino do inglês no 1.º Ciclo.

A pertinência deste estudo sustenta-se na evidência crescente de que os processos emocionais estão intrinsecamente ligados à aprendizagem. De acordo com Mary Helen Immordino-Yang e António Damásio (2007), emoção e cognição constituem dimensões interdependentes, sendo a experiência emocional um elemento estruturante dos processos de aprendizagem. Esta perspetiva é reforçada por Reinhard Pekrun (2006), que evidencia a relação entre emoções académicas, motivação, desempenho e estratégias de aprendizagem.

No contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, estudos recentes demonstram a existência de uma relação entre fatores emocionais — como o prazer, a ansiedade e a motivação — e o sucesso dos alunos (Dewaele et al., 2019; MacIntyre & Gregersen, 2012). Em particular, o conceito de *foreign language enjoyment* tem vindo a ganhar relevância, destacando a importância de ambientes positivos e emocionalmente seguros na promoção da participação e da aprendizagem significativa.

No contexto da investigação dinamizada na Universidade de Aveiro, diversos estudos têm, igualmente, salientado a importância da dimensão emocional no desenvolvimento dos alunos. Em particular, trabalhos na área da formação e desenvolvimento profissional docente — onde se insere a investigação de Bernardo Canha — destacam a necessidade de promover práticas pedagógicas reflexivas, colaborativas e centradas no aluno, capazes de integrar dimensões cognitivas e socioemocionais.

Neste âmbito, evidencia-se a importância da construção de ambientes de aprendizagem que favoreçam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o bem-estar emocional e a participação ativa dos alunos. Como referido por Machado (2013), o desenvolvimento de competências contribui para a “revalorização dos processos curriculares de ensino-aprendizagem”, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas integradoras e reflexivas.

Adicionalmente, estudos apontam para a existência de uma relação entre competências socioemocionais e a capacidade de autorregulação, sendo esta fundamental para a adaptação ao contexto escolar e para o sucesso educativo (Zimmerman, 2002; Vagos, 2010). A autorregulação, entendida como a capacidade de gerir emoções, comportamentos e processos cognitivos, assume um papel central na aprendizagem autónoma e no desenvolvimento integral dos alunos.

Acresce ainda que a promoção de competências socioemocionais tem sido associada a melhorias ao nível do comportamento, das relações interpessoais e do desempenho académico (Durlak et al., 2011), reforçando a relevância da sua integração intencional nas práticas pedagógicas desde os níveis iniciais de ensino.

Importa ainda salientar que o presente estudo não assume a natureza de um estudo de impacto, uma vez que a avaliação de impacto exige condições metodológicas específicas, como a comparação entre grupos, a recolha de dados em diferentes momentos e o controlo de variáveis externas. No caso em análise, o foco incide na compreensão da relação entre a integração de estratégias de educação emocional e diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos, não sendo possível estabelecer relações causais diretas.

Deste modo, o estudo enquadra-se numa lógica de análise relacional e interpretativa, procurando compreender dinâmicas educativas e identificar contributos pedagógicos. Esta perspetiva encontra-se alinhada com abordagens de investigação educativa que valorizam a complexidade dos contextos escolares e a natureza situada das práticas docentes, tal como discutido por Bernardo Canha (2013), ao referir que a colaboração e a ação pedagógica se desenvolvem entre “utopia, desencanto e possibilidade”, evidenciando a natureza dinâmica e contextual da prática educativa.

Assim, o presente estudo procura contribuir para a compreensão da relação entre a educação emocional e o ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assumindo uma perspetiva que valoriza o desenvolvimento integral da criança e a articulação entre dimensões emocionais, sociais e linguísticas no processo de aprendizagem.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. NATUREZA DO ESTUDO E CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, assumindo a forma de investigação-ação, metodologia amplamente reconhecida no domínio das Ciências da Educação pela sua relevância na análise e transformação das práticas pedagógicas em contextos reais (Elliott, 1991; Kemmis et al., 2014). Esta opção metodológica justifica-se pela natureza do problema em estudo, centrado na compreensão e melhoria de processos educativos associados à integração da educação emocional no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como pelo próprio contexto de realização do estudo, desenvolvido no âmbito da prática pedagógica supervisionada.

A investigação qualitativa caracteriza-se pela sua orientação interpretativa e compreensiva, privilegiando a análise de fenómenos em contextos naturais e valorizando a perspetiva dos participantes (Creswell, 2014; Flick, 2018). Ao contrário das abordagens quantitativas, que procuram generalizações estatísticas, esta metodologia centra-se na compreensão aprofundada de realidades específicas, permitindo captar a complexidade das interações humanas, dos comportamentos e das experiências vividas em contexto educativo.

Neste enquadramento, a investigação-ação revela-se particularmente adequada, uma vez que articula a produção de conhecimento com a intervenção prática. De acordo com a literatura, caracteriza-se por um processo cíclico e reflexivo que envolve diagnóstico, planificação, intervenção, observação e reflexão (Elliott, 1991; Kemmis et al., 2014). Este método permite à professora-investigadora desenvolver uma compreensão crítica da sua prática e implementar mudanças fundamentadas e contextualizadas.

Uma das principais características desta metodologia é o papel ativo da investigadora, que assume, simultaneamente, as funções de professora e investigadora. Esta dualidade possibilita uma maior proximidade ao contexto educativo, facilitando a recolha de dados e a compreensão

das dinâmicas da sala de aula, embora exija igualmente uma postura reflexiva e crítica para garantir o rigor e a validade da investigação (Alarcão, 2001; Canha, 2013).

A escolha desta abordagem está ainda relacionada com a natureza do objeto de estudo — o desenvolvimento emocional —, que envolve dimensões subjetivas e contextuais dificilmente mensuráveis através de métodos exclusivamente quantitativos. Assim, a investigação qualitativa permite analisar experiências, percepções e comportamentos dos alunos em contexto real de aprendizagem (Creswell, 2014; Flick, 2018).

O estudo foi desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incidindo sobre duas turmas: uma do 3.º ano, constituída por 26 alunos, e outra do 4.º ano, composta por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. As turmas apresentavam características heterogéneas ao nível do desempenho académico, das competências sociais e emocionais e das atitudes face à aprendizagem da língua inglesa.

Do ponto de vista comportamental, observaram-se algumas dificuldades ao nível da concentração, da gestão da atenção e da autorregulação emocional, traduzidas em momentos de distração, impulsividade e agitação. Estas características são consistentes com a literatura, que identifica desafios de autorregulação nesta faixa etária (Blair & Raver, 2015; McClelland et al., 2007).

Relativamente ao ensino do Inglês, verificou-se diversidade nas atitudes dos alunos perante a aprendizagem: enquanto alguns demonstravam entusiasmo e participação ativa, outros evidenciavam insegurança e hesitação, sobretudo em atividades de produção oral, fenómeno frequentemente associado à ansiedade linguística (Dewaele et al., 2019).

A análise do contexto revelou ainda a importância do clima emocional da sala de aula, uma vez que ambientes caracterizados por relações positivas e sentimentos de segurança tendem a favorecer o envolvimento e a participação dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009). Neste sentido, a implementação de estratégias de educação emocional revelou-se pertinente para promover um ambiente de aprendizagem mais positivo, inclusivo e facilitador do

desenvolvimento integral dos alunos, em consonância com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção-Geral da Educação, 2017).

Em conclusão, a natureza qualitativa e o recurso à investigação-ação permitiram uma análise aprofundada e contextualizada do fenómeno em estudo, possibilitando compreender as dinâmicas educativas e implementar estratégias promotoras do desenvolvimento emocional e linguístico dos alunos.

4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados constituiu uma etapa fundamental do processo de investigação, permitindo obter informações relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo. Atendendo à natureza qualitativa e interpretativa da investigação-ação, privilegiaram-se técnicas de recolha de dados em contexto natural, valorizando a observação direta, a reflexão crítica e a análise das interações em sala de aula (Creswell, 2014; Flick, 2018).

Foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, possibilitando a triangulação metodológica e contribuindo para aumentar a consistência interpretativa da investigação (Denzin, 1978; Flick, 2018).

4.2.1. Observação participante e registos reflexivos

A observação participante constituiu uma das principais técnicas de recolha de dados, sendo realizada de forma contínua durante as aulas de Inglês lecionadas pela professora-investigadora. Esta observação ocorreu durante e após as sessões, sendo posteriormente sistematizada através de notas de campo e registos reflexivos.

Enquanto técnica, a observação participante caracteriza-se pela presença ativa da investigadora no contexto educativo, permitindo uma aproximação contextualizada às dinâmicas da sala de aula Batista Correia (2009). Contudo, reconhece-se que o duplo papel de professora-investigadora implica uma dimensão interpretativa dos dados, uma vez que os registos resultam de perceções construídas a partir da prática pedagógica (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014).

Neste sentido, a validade dos dados foi reforçada através da triangulação metodológica, articulando observação participante, reflexão crítica e análise das produções dos alunos (Denzin, 1978; Flick, 2018).

Durante a observação, foram considerados diversos indicadores, nomeadamente:

- participação nas atividades;
- manifestações emocionais;
- comportamentos de autorregulação e desregulação;
- interações entre pares e com a professora;
- resposta às estratégias de educação emocional implementadas.

Os registos reflexivos permitiram igualmente desenvolver uma análise crítica e contínua da prática pedagógica, incluindo descrições das atividades realizadas, reações dos alunos, dificuldades observadas e possíveis ajustamentos às estratégias implementadas. Estes registos não tiveram como objetivo medir o impacto das atividades, mas compreender a relação entre as práticas pedagógicas e as respostas emocionais, comportamentais e linguísticas dos alunos.

4.2.2. Produções dos alunos

As produções dos alunos constituíram outra fonte relevante de informação, incluindo desenhos, trabalhos realizados em aula, fichas de atividades e participações orais desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica.

A análise destas produções possibilitou observar diferentes dimensões do processo de aprendizagem, nomeadamente:

- o envolvimento nas tarefas;
- a capacidade de expressão emocional;
- a participação e comunicação em língua inglesa;
- as formas de interação e representação das experiências vividas.

As produções visuais assumiram particular relevância, permitindo aceder às percepções, sentimentos e experiências dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas. Exemplos destas produções encontram-se apresentados no Apêndice I.

4.2.3. Triangulação metodológica

A utilização articulada de diferentes técnicas e instrumentos permitiu recorrer à triangulação metodológica, entendida como a articulação de múltiplas fontes e perspetivas de recolha de informação com o objetivo de aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo e reforçar a credibilidade da investigação qualitativa (Denzin, 1978; Flick, 2018).

Neste estudo, foram cruzados dados provenientes:

- da observação participante;
- dos registos reflexivos;
- das produções dos alunos;
- das observações realizadas durante as aulas.

Esta triangulação permitiu relacionar as representações produzidas pelos alunos com os comportamentos, interações e manifestações emocionais observadas em sala de aula, contribuindo para uma compreensão mais contextualizada das experiências dos alunos ao longo da intervenção.

4.3. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento da investigação seguiu os princípios da investigação-ação, organizando-se num processo cíclico, sistemático e reflexivo composto por diferentes fases interligadas: diagnóstico, planificação, intervenção, observação e reflexão (Elliott, 1991; Kemmis et al., 2014).

Numa fase inicial, procedeu-se à observação diagnóstica das turmas, com o objetivo de identificar características dos alunos e dificuldades relacionadas com comportamento, envolvimento e regulação emocional. Esta análise permitiu identificar níveis de atenção e concentração,

comportamentos de desregulação emocional, atitudes face à aprendizagem do Inglês e manifestações de ansiedade ou insegurança.

Com base nos dados recolhidos, procedeu-se à planificação da intervenção pedagógica, centrada na integração de estratégias de educação emocional nas aulas de Inglês. Foram definidos os objetivos da intervenção, as estratégias pedagógicas, os recursos a utilizar e os instrumentos de recolha de dados.

As estratégias implementadas incluíram atividades lúdicas e interativas, como jogos, *storytelling*, trabalho cooperativo, dinâmicas de grupo e momentos de reflexão emocional, práticas reconhecidas pela literatura como promotoras do envolvimento e do desenvolvimento de competências emocionais (Cameron, 2001; Johnson & Johnson, 1999; Wright, 2000). A contextualização das atividades implementadas encontra-se apresentada na secção introdutória dos Apêndices.

A intervenção decorreu de forma progressiva e flexível, permitindo ajustes em função das reações dos alunos e das necessidades identificadas ao longo do processo, característica central da investigação-ação (Elliott, 1991; Kemmis et al., 2014).

Paralelamente à implementação das atividades, procedeu-se à observação sistemática e à recolha contínua de dados, permitindo monitorizar os níveis de participação, as respostas emocionais e as formas de envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Numa fase final, realizou-se a reflexão e avaliação da intervenção, analisando:

- as respostas dos alunos às estratégias implementadas;
- as mudanças observadas ao nível do envolvimento e participação;
- as manifestações emocionais identificadas;
- as dificuldades e limitações do processo.

Importa salientar que estas fases não se desenvolveram de forma linear, mas sim cíclica e interativa, permitindo uma adaptação contínua das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e contribuindo para uma intervenção mais contextualizada e reflexiva.

4.4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa e interpretativa, procurando identificar significados, padrões e relações presentes nos dados recolhidos em contexto natural (Creswell, 2014; Flick, 2018).

A principal técnica utilizada foi a análise de conteúdo, aplicada às produções dos alunos e aos registos reflexivos da professora-investigadora. Esta técnica permitiu organizar, sistematizar e interpretar os dados, identificando temas e significados emergentes (Creswell, 2014; Flick, 2018).

No caso das produções visuais dos alunos, a análise incidiu sobre elementos como:

- emoções representadas;
- cores utilizadas;
- contextos desenhados;
- interações entre personagens;
- formas de expressão emocional.

O processo de análise desenvolveu-se através de:

- leitura global dos dados recolhidos;
- identificação de elementos recorrentes;
- organização em categorias de análise;
- interpretação dos padrões identificados à luz dos objetivos da investigação.

Exemplos do processo de categorização e interpretação encontram-se apresentados no Apêndice II, enquanto as categorias e indicadores utilizados na análise estão sistematizados no Apêndice III.

As categorias de análise foram definidas de forma indutiva e dedutiva, considerando simultaneamente os objetivos da investigação e os elementos emergentes dos dados. Entre as principais categorias destacam-se:

- expressão de emoções;
- representação de situações emocionalmente significativas;
- estratégias de autorregulação emocional;
- envolvimento nas atividades;
- interações entre pares;
- participação em língua inglesa;
- evolução das representações emocionais.

Para além da categorização, realizou-se uma análise evolutiva das produções e comportamentos dos alunos, procurando identificar mudanças e continuidades ao longo da intervenção, nomeadamente ao nível:

- da diversidade de emoções identificadas;
- das formas de expressão emocional;
- da participação nas atividades;
- da capacidade de reflexão sobre emoções;
- da participação oral em língua inglesa.

Importa salientar que esta análise não teve como objetivo medir o impacto das estratégias implementadas, mas compreender a relação entre as atividades desenvolvidas e as formas como os alunos representaram e expressaram emocionalmente as suas experiências.

A interpretação dos resultados foi realizada em articulação com o enquadramento teórico apresentado anteriormente, relacionando os dados recolhidos com contributos da literatura sobre educação emocional, aprendizagem de línguas e desenvolvimento socioemocional. Desta forma, foi possível construir uma compreensão aprofundada e contextualizada das experiências dos alunos no âmbito das aulas de Inglês.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como finalidade apresentar, analisar e interpretar os dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da presente investigação. Inserido numa abordagem de investigação-ação, este capítulo procura compreender de que forma a integração de estratégias de educação emocional nas aulas de Inglês contribuiu para o envolvimento, comportamento, desenvolvimento emocional e aprendizagem dos alunos.

A análise dos dados incidiu sobre diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente o comportamento, a participação, a consciência emocional, as interações sociais e a aprendizagem da língua inglesa. Estas dimensões encontram-se interligadas, sendo influenciadas pelas experiências emocionais vividas pelos alunos em contexto de sala de aula. A literatura evidencia que as emoções desempenham um papel determinante nos processos cognitivos, influenciando a atenção, a motivação e a capacidade de aprendizagem (Immordino-Yang & Damásio, 2007; Blair & Raver, 2015).

Os dados apresentados resultam da triangulação entre observação participante, registos reflexivos, notas de campo, grelhas de observação e produções dos alunos, permitindo uma análise mais abrangente e contextualizada do fenómeno em estudo (Denzin, 1978; Flick, 2018). A interpretação dos resultados é igualmente articulada com o enquadramento teórico apresentado anteriormente, relacionando os dados empíricos com a literatura sobre educação emocional, desenvolvimento socioemocional e aprendizagem de línguas (Dewaele et al., 2019).

O capítulo organiza-se em três momentos principais: caracterização inicial das turmas, descrição das estratégias de educação emocional implementadas e análise interpretativa dos resultados obtidos ao longo da intervenção pedagógica.

5.1. CARACTERIZAÇÃO INICIAL DAS TURMAS

A caracterização inicial das turmas constituiu uma etapa fundamental da investigação-ação, permitindo compreender o contexto educativo e identificar necessidades dos alunos que serviram de base à planificação da intervenção pedagógica.

As turmas participantes, correspondentes ao 3.º e 4.º anos de escolaridade, apresentavam um perfil heterogêneo ao nível do desempenho académico, das competências sociais e emocionais e das atitudes face à aprendizagem da língua inglesa. De forma geral, observou-se que os alunos demonstravam níveis elevados de energia e necessidade constante de estímulo, traduzindo-se, frequentemente, em dificuldades de concentração, manutenção da atenção e cumprimento de regras.

Em contexto de sala de aula, foram identificados comportamentos como:

- distração frequente;
- interrupções constantes;
- dificuldade em seguir instruções;
- necessidade de supervisão contínua.

Estas características encontram-se em consonância com a literatura, que refere que crianças nesta faixa etária apresentam, frequentemente, desafios ao nível da autorregulação emocional e comportamental (Eisenberg et al., 2010; Blair & Raver, 2015).

Ao nível emocional, verificou-se que alguns alunos demonstravam dificuldades na identificação e expressão das emoções, recorrendo por vezes a comportamentos impulsivos ou desajustados perante situações de frustração. Estas dificuldades tornavam-se particularmente evidentes em momentos de maior exigência cognitiva ou quando surgiam dificuldades na aprendizagem. A literatura sublinha que a capacidade de compreender e regular emoções influencia diretamente o ajustamento escolar e social (Gross, 2015; McClelland et al., 2007).

Relativamente ao ensino do Inglês, observou-se diversidade de atitudes face à aprendizagem. Enquanto alguns alunos demonstravam entusiasmo e participação ativa, outros evidenciavam insegurança e resistência, sobretudo em atividades de produção oral. Estas reações podem estar associadas à ansiedade linguística, frequentemente identificada como um fator inibidor da participação em língua estrangeira (Dewaele et al., 2019).

Também ao nível das interações sociais foram identificadas algumas dificuldades relacionadas com cooperação, gestão de conflitos e respeito pelos colegas, reforçando a necessidade de desenvolver competências como empatia, respeito e colaboração.

A análise do contexto revelou ainda a importância do clima emocional da sala de aula, uma vez que ambientes caracterizados por relações positivas, segurança emocional e apoio do professor tendem a favorecer o envolvimento e a aprendizagem (Jennings & Greenberg, 2009).

Em síntese, a caracterização inicial das turmas evidenciou desafios ao nível da autorregulação, participação e interação social, reforçando a pertinência da implementação de estratégias de educação emocional no contexto das aulas de Inglês.

5.2. IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

No âmbito da intervenção pedagógica, foram implementadas diferentes estratégias de educação emocional integradas nas aulas de Inglês, procurando promover simultaneamente o desenvolvimento da competência comunicativa e das competências socioemocionais dos alunos.

As atividades desenvolvidas privilegiaram metodologias ativas e participativas, recorrendo ao *storytelling*, dramatização, jogos pedagógicos, expressão artística e dinâmicas colaborativas. Estas estratégias procuraram favorecer um ambiente de aprendizagem mais positivo, promovendo:

- o envolvimento dos alunos;
- a participação oral em Língua Inglesa;
- a autorregulação comportamental;
- o desenvolvimento de relações interpessoais mais empáticas.

A contextualização das atividades implementadas encontra-se apresentada na introdução dos Apêndices.

5.2.1. *The Colour Monster*: reconhecimento e expressão emocional no 3.º Ano

No contexto da turma do 3.º ano, foram desenvolvidas atividades centradas na identificação, expressão e verbalização de emoções, recorrendo ao *storytelling* e à representação visual enquanto estratégias promotoras da literacia emocional. Entre as atividades implementadas destacam-se a exploração da obra *The Colour Monster*, de Anna Llenas.

Antes da visualização do picturebook *The Colour Monster*, alguns alunos demonstraram entusiasmo imediato perante a atividade, referindo espontaneamente já conhecerem a obra, através de comentários como “Eu tenho este livro!” ou “Gosto muito desta história!”, despertando igualmente a curiosidade dos restantes colegas. Durante a visualização do vídeo, observou-se um elevado envolvimento da turma, sendo evidente a ligação emocional estabelecida com a personagem e com os acontecimentos da narrativa. Vários alunos reagiram de forma espontânea através de expressões faciais, movimentos corporais e imitação de alguns gestos da personagem, manifestando emoções como entusiasmo, surpresa e diversão.

Na atividade de dramatização subsequente, foram previamente estabelecidas regras de participação com o objetivo de promover a organização e a autorregulação comportamental da turma. Cada aluno deslocava-se para o ponto central da sala, onde efetuava a recolha de uma emoção grafada e de uma palavra, dispostas em dois sacos distintos, realizando posteriormente uma dramatização de modo a que os colegas identificassem a emoção representada. Apenas os discentes que permanecessem corretamente sentados, em silêncio e com a mão no ar poderiam ser selecionados para responder.

Nas primeiras rondas da atividade, verificaram-se algumas dificuldades no cumprimento destas regras, nomeadamente através de interrupções constantes e comentários espontâneos como “Eu, eu, eu!”, o que exigiu a intervenção da professora. Nestes momentos, os alunos desrespeitosos das orientações deixavam de poder participar nessa ronda, estratégia que contribuiu progressivamente para uma melhoria da autorregulação e da gestão da participação.

À medida que a atividade decorria, os alunos demonstraram crescente entusiasmo e confiança na dramatização, exagerando, intencionalmente, nas expressões e movimentos corporais, revelando conforto com o ambiente da sala de aula e envolvimento na dinâmica proposta. Contudo, perante dramatizações menos expressivas, surgiram alguns sinais de frustração quando os colegas não conseguiam identificar corretamente a emoção representada. Nestes casos, a professora procurou apoiar os alunos, colaborando na dramatização de forma mais expressiva, com o objetivo de evitar situações de constrangimento e facilitar a participação.

Posteriormente, e após a exploração da obra *The Colour Monster*, foi proposta uma atividade de representação gráfica através da qual cada aluno deveria desenhar o seu próprio *Colour Monster*, utilizando a cor que melhor representasse o estado emocional daquele momento (Apêndice I, Figuras 1 – 5). A atividade teve como principal objetivo promover a identificação, expressão e verbalização de emoções, contribuindo para o desenvolvimento da literacia emocional em contexto educativo.

Para apoiar a realização da tarefa, foram apresentadas associações entre cores e emoções inspiradas na narrativa trabalhada:

- amarelo – felicidade;
- azul – tristeza;
- vermelho – raiva;
- preto – medo;
- verde – calma;
- rosa – afeto/paixão (*in love*).

Apesar do envolvimento generalizado da turma, verificou-se que alguns alunos utilizaram múltiplas cores no desenho, sugerindo possíveis dificuldades na compreensão das instruções ou na identificação de uma emoção predominante (Apêndice I, Figura 5).

A análise das produções dos alunos permitiu identificar diferentes formas de representação emocional (Apêndice II). Alguns alunos associaram as atividades a sentimentos positivos, recorrendo predominantemente a cores associadas à felicidade, calma e afeto. Outros revelaram

emoções menos positivas, como tristeza, raiva ou insegurança, representadas através de figuras menos expressivas ou da utilização de cores escuras e contrastantes. Estas representações evidenciam a subjetividade das experiências emocionais e a diversidade de formas através das quais os alunos processam e expressam as emoções em contexto educativo.

Observou-se, igualmente, que as atividades de *storytelling* e dramatização favoreceram a participação oral em Língua Inglesa, particularmente em alunos que habitualmente demonstravam maior insegurança ou menor participação em contexto de sala de aula. Estes resultados corroboram perspetivas que defendem a utilização de narrativas e metodologias lúdicas enquanto estratégias facilitadoras da aprendizagem de línguas e da criação de ambientes emocionalmente positivos (Wright, 2000; Bland, 2013).

5.2.2. *We're All Wonders*: empatia, respeito e interação no 4.º Ano

Relativamente à turma do 4.º ano, foi desenvolvida uma atividade centrada na valorização da diferença, da empatia e do respeito interpessoal, na sequência da observação de algumas situações de interação menos positivas entre colegas, nomeadamente comportamentos associados ao gozo e à desvalorização de alunos mais novos.

Neste contexto, após a exploração da obra *We're All Wonders*, de R. J. Palacio, foi solicitado aos alunos que elaborassem um desenho do colega de mesa e completassem a frase "My friend is a Wonder because...", identificando características positivas e valorizando a individualidade de cada colega (Apêndice I, Figuras 6 – 10).

Durante a realização da atividade, observou-se um envolvimento diversificado por parte da turma, refletindo as diferentes características comportamentais e perfis de participação dos alunos. Alguns demonstraram maior entusiasmo e necessidade de interação constante com os colegas, enquanto outros realizaram a atividade de forma mais calma e autónoma, interagindo apenas quando necessário com o respetivo par de trabalho. Verificou-se igualmente que alguns alunos procuravam prolongar o tempo de realização da tarefa, demonstrando menor envolvimento e tentativa de evitamento da atividade (Apêndice II).

Ao longo da dinâmica, foram também observados alguns comentários negativos entre colegas. Num dos momentos, um aluno aproximou-se de uma colega que se encontrava a desenhar e referiu “Não te esqueças de desenhar tudo.”, acompanhando o comentário com um gesto direcionado à barriga do colega representado no desenho. O comportamento foi imediatamente interrompido pela professora, que chamou a atenção para a inadequação do comentário, levando o aluno a demonstrar algum constrangimento perante a situação.

Apesar destes episódios pontuais, a atividade decorreu de forma globalmente positiva, com a maioria dos alunos envolvida na tarefa proposta. Ao longo do trabalho, ouviram-se frequentemente interações relacionadas com a realização da atividade em língua inglesa, como “De que cor são os teus olhos?” ou “Tem de ser em inglês!”, evidenciando preocupação em utilizar a língua-alvo durante a comunicação entre pares.

De forma geral, a atividade revelou-se promotora de interação, participação e reflexão em torno das diferenças individuais e do respeito pelos outros, permitindo igualmente observar diferentes dinâmicas relacionais entre os alunos. As produções realizadas refletiram diferentes formas de representação dos colegas, evidenciando perceções subjetivas, níveis distintos de empatia e diferentes capacidades de valorização positiva do outro.

A implementação desta atividade permitiu igualmente observar a importância da mediação pedagógica na gestão de conflitos e na promoção de um clima socioafetivo positivo em sala de aula. Tal como defendem Jennings e Greenberg (2009), o ambiente emocional da sala de aula influencia significativamente o bem-estar, a motivação e os processos de aprendizagem dos alunos, tornando-se fundamental promover práticas pedagógicas centradas na empatia, no respeito e na construção de relações interpessoais positivas.

De forma global, as atividades implementadas ao longo da intervenção pedagógica evidenciaram o potencial da educação emocional enquanto componente integrada no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A utilização de metodologias ativas, narrativas, dramatização, expressão artística e dinâmicas colaborativas contribuiu para a criação de experiências de aprendizagem mais significativas, emocionalmente relevantes e promotoras do desenvolvimento integral dos alunos.

5.2.3. Trabalho cooperativo e desenvolvimento social

O trabalho cooperativo constituiu uma dimensão estruturante da intervenção pedagógica, assumindo um papel relevante no desenvolvimento de competências sociais e na promoção de interações interpessoais mais positivas em contexto de sala de aula. Através de atividades realizadas em pares e em pequeno grupo, procurou-se fomentar a colaboração, a escuta ativa, a responsabilidade partilhada e o reconhecimento das qualidades dos outros, articulando o desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa com objetivos de educação emocional.

Um exemplo particularmente significativo foi a atividade “My friend is a Wonder because...”, na qual os alunos foram convidados a descrever um colega de forma positiva, recorrendo a estruturas linguísticas simples como *can/can't*. Esta tarefa revelou-se relevante não apenas ao nível linguístico, mas também no plano socioemocional, na medida em que promoveu o reconhecimento explícito das qualidades individuais e a valorização do outro, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e do respeito mútuo.

Contudo, durante a implementação de atividades cooperativas, foram também observadas algumas dificuldades ao nível das dinâmicas de grupo, nomeadamente comentários pouco cuidadosos relativos a características físicas, dificuldades na gestão de conflitos e tendência para a focalização em aspetos negativos dos colegas. Estas situações exigiram intervenção pedagógica imediata, através de momentos de diálogo orientado, clarificação de normas de convivência e reforço explícito de valores como o respeito, a empatia e a cooperação.

Progressivamente, verificou-se uma evolução positiva nas interações entre os alunos, com alguns a assumirem um papel mais ativo na regulação das dinâmicas de grupo e na promoção de comportamentos socialmente mais ajustados. Estes resultados reforçam a importância do trabalho cooperativo enquanto ferramenta pedagógica promotora do desenvolvimento social e emocional, em consonância com evidência empírica que demonstra que a aprendizagem cooperativa favorece não só o desempenho académico, mas também competências interpessoais e atitudes pró-sociais (Johnson & Johnson, 1999).

Além disso, a promoção de interações estruturadas entre pares contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais, como a empatia, a autorregulação e a resolução de conflitos (CASEL, 2020). Neste sentido, o trabalho cooperativo assume-se como uma estratégia pedagógica central na articulação entre aprendizagem linguística e desenvolvimento emocional.

5.2.4. Uso estratégico da língua materna (LM)

Ao longo da intervenção tornou-se evidente a necessidade de adaptar continuamente as estratégias pedagógicas às características específicas das turmas, nomeadamente aos ritmos de trabalho, níveis de atenção, maturidade emocional e padrões comportamentais observados.

Verificou-se que atividades mais longas tendiam a provocar maior dispersão, enquanto atividades dinâmicas, como dramatizações, geravam elevados níveis de entusiasmo, embora exigissem maior gestão da participação.

Face a estas características, foram implementadas diferentes estratégias de diferenciação pedagógica, incluindo:

- alternância entre atividades dinâmicas e momentos de maior tranquilidade;
- utilização de suportes visuais e gestuais;
- flexibilização das formas de participação;
- estruturação mais clara das instruções e rotinas.

Estas adaptações revelaram-se fundamentais para garantir o envolvimento e a inclusão dos alunos, indo ao encontro de princípios de diferenciação pedagógica (DuPaul & Stoner, 2014).

Outro aspeto relevante da intervenção foi o uso estratégico da língua materna enquanto recurso de mediação da aprendizagem e apoio à construção de significado em língua inglesa.

Em momentos relacionados com temas emocionalmente mais complexos — como discriminação, diferenças individuais ou expressão de sentimentos —, o recurso ao português permitiu aprofundar a compreensão dos conteúdos e assegurar a participação de todos os alunos. Esta

mediação linguística revelou-se particularmente importante em discussões relacionadas com comportamentos de gozo ou exclusão social, permitindo clarificar significados e promover reflexão crítica.

Esta abordagem encontra suporte nas perspetivas socioculturais da aprendizagem, que reconhecem a linguagem como instrumento central de mediação na construção do conhecimento (Vygotsky, 1978).

5.2.5. Adaptações às características das turmas

A implementação das estratégias de educação emocional evidenciou, de forma contínua, a necessidade de adaptação às características específicas das turmas envolvidas, nomeadamente ao nível dos ritmos de trabalho, níveis de atenção, maturidade emocional e padrões de comportamento.

Observou-se que atividades de maior duração tendiam a provocar diminuição da atenção e aumento da dispersão, enquanto tarefas com maior componente dinâmica, como a dramatização, geravam elevados níveis de entusiasmo, embora exigissem uma gestão mais rigorosa da participação e do comportamento. Paralelamente, verificou-se que alguns alunos, particularmente aqueles com maiores dificuldades de autorregulação, beneficiavam de instruções mais estruturadas, suportes visuais e rotinas bem definidas.

Face a estas características, foram implementadas estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente a alternância entre atividades mais dinâmicas e momentos de maior tranquilidade, o recurso sistemático a gestos e suportes visuais e a flexibilização das formas de participação, contemplando expressões oral, corporal e gráfica.

Estas adaptações revelaram-se fundamentais para garantir a manutenção do envolvimento dos alunos e para promover a inclusão de todos os participantes, indo ao encontro de princípios de diferenciação pedagógica e de resposta às necessidades educativas diversas (DuPaul & Stoner, 2014). A intervenção pedagógica assumiu, assim, um carácter flexível e ajustado, centrado no aluno e nas suas necessidades específicas.

5.2.6. Síntese da implementação

De forma global, as atividades implementadas evidenciaram o potencial da educação emocional enquanto componente integrada no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A utilização de *storytelling*, dramatização, expressão artística e trabalho cooperativo contribuiu para a criação de experiências de aprendizagem mais significativas, emocionalmente relevantes e promotoras do desenvolvimento integral dos alunos.

Observou-se:

- aumento do envolvimento e participação;
- melhoria progressiva da participação oral em língua inglesa;
- reforço da consciência emocional;
- desenvolvimento de interações interpessoais mais positivas.

Apesar de persistirem alguns desafios relacionados com autorregulação comportamental e atitudes face à diferença, verificaram-se mudanças progressivas nas dinâmicas de sala de aula, nomeadamente ao nível da empatia, do respeito e da participação.

5.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada com base na interpretação dos dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica, recorrendo à triangulação entre observação participante, registos reflexivos, notas de campo e produções dos alunos. Esta abordagem permitiu compreender diferentes dimensões do fenómeno em estudo, procurando identificar relações entre a integração de estratégias de educação emocional, o envolvimento dos alunos, os comportamentos observados em sala de aula e o desenvolvimento das competências linguísticas.

Os dados apresentados nos Apêndices II e III permitiram sustentar, empiricamente, as interpretações realizadas, reforçando a consistência e a credibilidade da análise qualitativa desenvolvida.

5.3.1. Envolvimento e participação dos alunos

Um dos aspetos mais evidentes ao longo da intervenção foi o aumento progressivo do envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Este comprometimento foi particularmente visível em aulas que integraram estratégias de natureza lúdica, narrativa e emocionalmente significativa.

Por exemplo, nas aulas baseadas em *storytelling*, como *There's No Dragon in This Story* (Caryl, 2017), os discentes demonstraram elevados níveis de atenção, curiosidade e participação oral, reagindo às emoções das personagens com entusiasmo e expressividade. O humor e a expressividade da narrativa facilitaram a identificação com a história, contribuindo para uma maior disponibilidade para participar.

De igual modo, na aula *My Emotions and I*, a utilização de dramatização, mímica e desenho promoveu uma participação ativa e diversificada, permitindo que alunos com diferentes perfis se envolvessem nas atividades. A possibilidade de escolher diferentes formas de expressão (oral, corporal ou gráfica) revelou-se particularmente eficaz na inclusão de crianças mais tímidas ou com dificuldades de aprendizagem.

Este aumento do envolvimento pode ser explicado pela integração da dimensão emocional no processo de ensino-aprendizagem, que, segundo a literatura, favorece a motivação, a atenção e a retenção de informação (Immordino-Yang & Damásio, 2007; Graziano et al., 2007).

5.3.2. Autorregulação e consciência emocional

Ao nível do comportamento, verificou-se uma evolução gradual, embora não linear, na capacidade de autorregulação dos alunos.

Inicialmente, as turmas apresentavam dificuldades relacionadas com concentração, gestão de impulsos e cumprimento de regras. Contudo, ao longo da intervenção, observou-se uma melhoria

progressiva da capacidade de autorregulação, particularmente em atividades estruturadas e emocionalmente significativas.

A introdução de momentos de reflexão emocional e validação das emoções contribuiu para uma maior consciência dos estados emocionais dos alunos e para uma gestão mais adequada do comportamento.

Também ao nível da consciência emocional foram identificados progressos significativos. Inicialmente, muitos discentes demonstravam dificuldades na identificação e nomeação de emoções, recorrendo a respostas pouco elaboradas. Progressivamente, encetaram a utilização de vocabulário emocional de forma mais precisa e contextualizada, estabelecendo relações entre emoções e experiências pessoais.

As produções analisadas (Apêndice II) evidenciaram, igualmente, uma maior diversidade emocional e capacidade de representação simbólica das emoções ao longo da intervenção.

Apesar destes progressos, persistiram algumas dificuldades na distinção entre emoções mais complexas, reforçando a necessidade de continuidade deste tipo de trabalho pedagógico.

5.3.3. Interações sociais e desenvolvimento da empatia

Ao nível das interações sociais, os resultados evidenciam uma evolução significativa, embora marcada por alguns desafios.

Inicialmente, observaram-se comportamentos inadequados relacionados com comentários negativos sobre colegas e dificuldades na cooperação. Contudo, ao longo da intervenção verificaram-se sinais claros de desenvolvimento da empatia, respeito e consciência social.

Destaca-se particularmente a atividade “My friend is a Wonder because...”, que promoveu o reconhecimento das qualidades dos outros e a valorização positiva da diferença.

Verificou-se, de igual modo, que alguns alunos passaram a intervir espontaneamente perante comportamentos inadequados dos colegas, defendendo valores de respeito e inclusão.

Estes resultados sugerem que a integração da educação emocional nas aulas de Inglês pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como empatia, respeito e cooperação (OECD, 2018; UNESCO, 2021).

5.3.4. Síntese interpretativa dos resultados

A análise global dos resultados permite concluir que a integração de estratégias de educação emocional nas aulas de Inglês teve um impacto positivo em múltiplas dimensões do desenvolvimento dos alunos.

Verificaram-se melhorias ao nível:

- do envolvimento e participação;
- da autorregulação comportamental;
- da consciência emocional;
- da aprendizagem da língua inglesa;
- das interações sociais.

Importa, contudo, salientar que estas mudanças ocorreram de forma progressiva e não uniforme, refletindo a complexidade dos processos de desenvolvimento emocional e aprendizagem.

Em termos globais, os resultados confirmam que a integração da dimensão emocional no ensino de línguas constitui uma abordagem pedagógica relevante, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

6. RESULTADOS E IMPLICAÇÕES

6.1. SÍNTESE DOS RESULTADOS

A presente investigação procurou analisar o impacto da integração de estratégias de educação emocional no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, incidindo particularmente no envolvimento, comportamento, aprendizagem linguística e desenvolvimento socioemocional dos alunos.

De forma global, os resultados evidenciam que a articulação entre emoção e aprendizagem favoreceu experiências educativas mais significativas e inclusivas. As atividades baseadas em *storytelling*, dramatização e exploração de emoções — como as desenvolvidas a partir de *We're All Wonders* (Palacio, 2017) e *The Colour Monster* (Llenas, 2018) — promoveram elevados níveis de atenção, participação e interação, corroborando estudos que destacam o papel das emoções na motivação e nos processos de aprendizagem (Immordino-Yang & Damásio, 2007; Graziano et al., 2007).

Ao nível do comportamento, verificou-se uma evolução gradual da autorregulação, favorecida pela implementação de rotinas estruturadas, alternância entre momentos dinâmicos e reflexivos e validação emocional dos alunos. Estes resultados vão ao encontro da literatura que identifica a autorregulação como uma competência progressiva e dependente de contextos educativos emocionalmente seguros (Blair & Diamond, 2008; Shanker, 2016).

No domínio emocional, observaram-se progressos na identificação, nomeação e expressão de emoções. Ao longo da intervenção, os alunos passaram a utilizar vocabulário emocional mais diversificado e estruturado, demonstrando maior capacidade de relacionar emoções com experiências pessoais e contextos narrativos, o que evidencia o desenvolvimento da literacia emocional (Denham, 2006; Saarni, 1999).

Relativamente à aprendizagem da língua inglesa, registou-se um aumento da participação oral, da motivação e da confiança dos alunos. A criação de um ambiente emocionalmente seguro contribuiu para reduzir a ansiedade linguística e aumentar a disponibilidade comunicativa,

aspectos amplamente reconhecidos na investigação sobre aprendizagem de línguas estrangeiras (Dewaele, 2015; Gregersen & MacIntyre, 2014). A associação entre linguagem, emoção e contexto revelou-se igualmente facilitadora da retenção de vocabulário e da compreensão de estruturas linguísticas (Cameron, 2001).

No plano das interações sociais, observaram-se progressos ao nível da empatia, cooperação e respeito entre pares. A valorização das diferenças e os episódios de apoio espontâneo entre alunos sugerem uma progressiva consolidação de competências socioemocionais e relacionais, em consonância com perspetivas que defendem a importância da educação emocional na promoção de ambientes educativos inclusivos (OECD, 2018; UNESCO, 2021).

Importa, contudo, salientar que os progressos observados não ocorreram de forma linear, persistindo algumas dificuldades relacionadas com a regulação emocional e a consolidação de competências emocionais mais complexas, reforçando a natureza contínua e progressiva do desenvolvimento socioemocional (Gross, 2015).

Em conclusão, os resultados obtidos confirmam que a integração da educação emocional no ensino do Inglês contribui significativamente para o desenvolvimento global dos discentes, promovendo simultaneamente competências linguísticas, emocionais e sociais.

6.2. RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A análise dos dados recolhidos permitiu responder às questões orientadoras do estudo, articulando os resultados empíricos com o enquadramento teórico apresentado.

Relativamente ao impacto da educação emocional no envolvimento e comportamento dos alunos, verificou-se um aumento progressivo da participação, atenção e interesse nas atividades propostas. Estratégias como *storytelling*, dramatização e atividades de expressão emocional revelaram-se particularmente eficazes na mobilização dos alunos, confirmando a importância das emoções nos processos motivacionais e cognitivos (Immordino-Yang & Damásio, 2007; Graziano et al., 2007).

Ao nível comportamental, observou-se uma melhoria gradual da autorregulação e do cumprimento de regras, favorecida pela implementação de rotinas estruturadas, momentos de reflexão emocional e validação das emoções dos alunos. Estes resultados corroboram estudos que associam a regulação emocional ao sucesso acadêmico e social (Blair & Diamond, 2008; Shanker, 2016).

No que respeita à aprendizagem da língua inglesa, os resultados evidenciam um aumento da confiança e da participação oral. A redução da ansiedade linguística revelou-se particularmente relevante, permitindo maior disponibilidade para comunicar em língua inglesa e favorecendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas (Dewaele, 2015; Gregersen & MacIntyre, 2014; Cameron, 2001).

Relativamente ao desenvolvimento socioemocional, observaram-se progressos ao nível da consciência emocional, empatia e competências relacionais. A exploração de narrativas e atividades colaborativas permitiu aos alunos refletir sobre emoções, compreender diferentes perspetivas e desenvolver atitudes de respeito e valorização da diferença, em consonância com a literatura sobre competência emocional e desenvolvimento social (Denham, 2006; Saarni, 1999; OECD, 2018).

Em síntese, os resultados confirmam que a integração da educação emocional no ensino do Inglês teve um impacto positivo e transversal no desenvolvimento linguístico, emocional e social dos alunos.

6.3. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os resultados desta investigação evidenciam implicações relevantes para a prática pedagógica no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em primeiro lugar, a educação emocional deve ser entendida como uma dimensão integrante do processo educativo e não como um elemento complementar. A articulação entre emoção e aprendizagem revelou-se determinante para o envolvimento, motivação e participação dos

alunos, reforçando perspectivas que defendem a inseparabilidade entre cognição e emoção (Immordino-Yang & Damásio, 2007; Gross, 2015).

Neste seguimento, a integração da educação emocional deverá assumir um caráter intencional, sistemático e transversal, articulando-se com orientações curriculares nacionais, como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção-Geral da Educação, 2017).

Os resultados reforçam igualmente a pertinência de metodologias ativas e multimodais, como *storytelling*, dramatização, expressão artística e atividades colaborativas, particularmente adequadas ao contexto do 1.º Ciclo. Estas estratégias favorecem a motivação, a participação e a construção de aprendizagens significativas (Cameron, 2001; Bland, 2013).

Outro aspeto relevante prende-se com o papel do docente enquanto mediador emocional. A criação de ambientes seguros, o reconhecimento das emoções dos discentes e a promoção da autorregulação revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento de relações positivas e para o sucesso das aprendizagens. Esta dimensão relacional é amplamente reconhecida como central no contexto educativo (Jennings & Greenberg, 2009).

Importa igualmente destacar a relevância da diferenciação pedagógica e da flexibilidade metodológica na resposta à diversidade das turmas. O recurso a suportes visuais, diferentes formas de expressão e utilização estratégica da língua materna revelou-se importante para garantir a participação e inclusão de todos os alunos (Meyer et al., 2014; Vygotsky, 1978; Gregersen & MacIntyre, 2014).

Adicionalmente, a valorização da avaliação formativa e da reflexão emocional contribuiu para o desenvolvimento da consciência metacognitiva e emocional dos alunos (Black & Wiliam, 1998; Flavell, 1979).

Por fim, os resultados reforçam a necessidade de formação contínua de professores na área da educação emocional. A integração eficaz desta dimensão exige não apenas conhecimento teórico, mas também competências de gestão emocional, comunicação e mediação pedagógica,

fundamentais para a promoção de práticas educativas mais inclusivas e humanizadas (Jennings & Greenberg, 2009).

Concisamente, esta investigação evidencia a importância de uma abordagem pedagógica holística, que articule desenvolvimento linguístico, emocional e social, valorizando a educação emocional como elemento estruturante de uma pedagogia centrada no desenvolvimento integral da criança.

6.4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar dos contributos relevantes desta investigação, importa reconhecer algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados.

Em primeiro lugar, destaca-se a natureza contextualizada do estudo, desenvolvido em duas turmas específicas e num contexto escolar particular. Embora esta proximidade tenha permitido uma compreensão aprofundada da realidade estudada, limita a generalização dos resultados para outros contextos educativos (Cohen et al., 2018).

Por sua vez, a opção por uma metodologia predominantemente qualitativa implica um certo grau de subjetividade na interpretação dos dados. Apesar da utilização de estratégias de rigor metodológico, como triangulação de dados e reflexão sistemática sobre a prática, a dupla função de professora-investigadora poderá ter influenciado os processos de observação e análise (Denzin, 1978; Flick, 2018).

Outra limitação relaciona-se com a duração relativamente reduzida da intervenção pedagógica, que inviabilizou a avaliação de forma consistente da sustentabilidade dos efeitos observados ao longo do tempo. O desenvolvimento de competências socioemocionais constitui um processo gradual e contínuo, exigindo experiências repetidas e acompanhamento prolongado (Denham, 2006; Shanker, 2016).

Adicionalmente, a investigação não integrou instrumentos quantitativos, como questionários ou escalas padronizadas, o que limitou a possibilidade de triangulação metodológica mais ampla.

Embora a abordagem qualitativa tenha permitido uma análise contextualizada e aprofundada, a ausência de dados quantitativos dificulta uma avaliação mais objetiva da magnitude das mudanças observadas (Creswell, 2014).

Por fim, importa reconhecer a complexidade inerente à avaliação do desenvolvimento socioemocional, dado tratar-se de um fenómeno dinâmico e multifacetado, frequentemente difícil de medir e interpretar de forma objetiva (Saarni, 1999).

6.5. SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Com base nos resultados e nas limitações identificados, emergem diferentes possibilidades de investigação futura.

Em primeiro lugar, considera-se pertinente o desenvolvimento de estudos longitudinais que permitam acompanhar a evolução das competências socioemocionais ao longo do tempo, possibilitando compreender de forma mais consistente os efeitos sustentados da integração da educação emocional no ensino do Inglês (Denham, 2006; Saarni, 1999).

Seria igualmente relevante alargar a investigação a diferentes contextos educativos, incluindo escolas com realidades socioculturais distintas e turmas com diferentes perfis de aprendizagem, permitindo aumentar a validade externa dos resultados e identificar fatores contextuais que influenciam a eficácia das estratégias implementadas (Cohen et al., 2018).

Outra possibilidade consiste na utilização de metodologias mistas, articulando abordagens qualitativas e quantitativas. A integração de instrumentos padronizados de avaliação socioemocional poderia complementar a análise interpretativa e reforçar a robustez dos resultados (Creswell, 2014).

Adicionalmente, seria pertinente aprofundar a investigação sobre estratégias específicas de educação emocional no ensino de línguas, comparando o impacto de metodologias como *storytelling*, dramatização, *mindfulness* ou programas estruturados de aprendizagem socioemocional (SEL), em diferentes faixas etárias e contextos educativos (Shanker, 2016).

Outra linha de investigação relevante prende-se com o papel do professor, nomeadamente no que diz respeito às suas crenças, competências e necessidades formativas relativas à integração da educação emocional no ensino de línguas. Compreender estas dimensões poderá contribuir para o desenvolvimento de programas de formação mais ajustados às necessidades dos docentes (Jennings & Greenberg, 2009).

Por fim, considera-se importante explorar a articulação entre escola e família no desenvolvimento das competências socioemocionais, reconhecendo o papel complementar destes contextos na consolidação das aprendizagens emocionais (OECD, 2018).

6.6. CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu evidenciar a relevância da integração da educação emocional no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, demonstrando o seu impacto positivo no desenvolvimento linguístico, emocional e social dos alunos.

Os resultados obtidos mostram que a articulação entre emoção e aprendizagem favorece o envolvimento, a motivação e a participação dos discentes, contribuindo igualmente para a criação de ambientes emocionalmente seguros e facilitadores da aprendizagem. A redução da ansiedade linguística e o aumento da confiança na utilização da língua inglesa confirmam a importância dos fatores afetivos no sucesso educativo (Dewaele et al., 2019).

Observou-se, ainda, que a integração de estratégias de educação emocional promoveu progressos ao nível da autorregulação, da empatia e das interações sociais, reforçando a importância de práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento integral da criança.

Do ponto de vista pedagógico, a investigação confirma a pertinência de metodologias ativas, como *storytelling*, dramatização e atividades colaborativas, particularmente adequadas ao ensino do Inglês no 1.º Ciclo, por permitirem aprendizagens mais significativas, contextualizadas e emocionalmente relevantes (Cameron, 2001; Bland, 2013).

Do ponto de vista metodológico, a investigação-ação revelou-se adequada à compreensão e transformação da prática pedagógica, permitindo articular reflexão, intervenção e desenvolvimento profissional da docente-investigadora (Elliott, 1991; Kemmis et al., 2014).

Em síntese, conclui-se que a educação emocional deve ser entendida como uma componente estruturante da prática educativa. A sua integração no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma via relevante para a promoção de uma educação mais inclusiva, humanizada e centrada no desenvolvimento integral da criança, em consonância com orientações nacionais e internacionais para a educação contemporânea (Direção-Geral da Educação, 2017; OECD, 2018, 2021; UNESCO, 2021).

7. REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15–30). Porto Editora.
- Antunes, A. J. da S. (2016). *O ensino da língua inglesa na Educação Infantil* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].
- Antunes, I. M. (2013). *Perceção de pais e educadores sobre o desenvolvimento social e emocional de crianças na primeira infância* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/handle/10174/16343>
- Arnold, J. (Ed.). (2011). *Attention to affect in language learning*. Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Batista Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bland, J. (2013). *Children's literature and learner empowerment*. Bloomsbury.
- Bland, J. (2013). *Children's literature and learners of English as a foreign language*. Bloomsbury.

- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bus, A. G., Takács, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Review of Educational Research*, 85(4), 698–739.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em didática: Utopia, desencanto e possibilidade* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10358>
- Caryl, L. (2017). *There's no dragon in this story*. Bloomsbury.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2010). Regulação emocional em escolares: Estudo das características psicométricas de instrumentos de avaliação. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 537–545.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614–637). Guilford Press.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Dewaele, J.-M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39(3), 13–15.
- Dewaele, J.-M., Magdalena, A. F., & Saito, K. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Inglês*. Ministério da Educação.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the classroom: Effective intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (2007). Learning to teach, teaching to learn? The story of a teacher education programme in Portugal. *Journal of Education for Teaching*, 33(4), 435–449.
- Franco, M. G. S. E. C., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339–348. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Annual Review of Psychology, 66*, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Hodgdon, L. Q. (1995). *Visual strategies for improving communication: Practical supports for school and home*. QuirkRoberts.
- Huang, J., Sherraden, M., Kim, Y., & Clancy, M. (2014). Effects of child development accounts on early social-emotional development: An experimental test. *JAMA Pediatrics, 168*(3), 265–271. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4643>
- Immordino-Yang, M. H., & Damásio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Jalongo, M. R. (2004). *Young children and picture books* (2nd ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Lima, L. B., & Pacheco, J. T. B. (2018). Sintomas depressivos, autorregulação emocional e suporte familiar: Um estudo com crianças e adolescentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3, Supl.), 132–148. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp132>
- Llenas, A. (2018). *The colour monster*. Templar Publishing.
- Machado, C. M. M. V. (2013). *Educar (para) o pensar: Contributos para o desenvolvimento do pensamento crítico no 1.º ciclo do ensino básico* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/11515>
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and mathematics skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

- OECD. (2018). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey on Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Palacio, R. J. (2017). *We're all wonders*. Alfred A. Knopf.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2014). Improving the social and emotional climate of classrooms. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 471–493). Routledge.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Santos, S. A. dos. (2005). *Raciocínio emocional e regulação afetiva numa perspectiva desenvolvimental na infância* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17210>
- Shanker, S. (2016). *Self-Reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Penguin Books.

- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Wellcome Language and Reading Project Team. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development*, 90(5), e548–e564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>
- Souza, J. B. de, Ferreira, J. C., & Souza, J. C. P. de. (2021). The importance of validating children's emotions. *Research, Society and Development*, 10(10), e478101018940. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18940>
- Takács, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698–739.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Vagos, P. (2010). *Ansiedade social e assertividade na adolescência: Estudo da relação e avaliação de um programa de intervenção* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3819>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, L., Chen, Y., Zhang, S., & Rozelle, S. (2022). Paths of social-emotional development before 3 years old and child development after 5 years old: Evidence from rural China. *Early Human Development*, 165, 105539. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2022.105539>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Wright, A. (2000). *Storytelling with children* (2nd ed.). Oxford University Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

8. APÊNDICES

No âmbito das atividades de sensibilização emocional desenvolvidas nas aulas de Inglês, foram implementadas diferentes propostas pedagógicas adequadas às características e necessidades dos grupos participantes.

Com os alunos do 3.º ano, após a exploração da obra *The Colour Monster*, de Anna Llenas, foi proposta uma atividade de representação gráfica através da qual cada aluno deveria desenhar o seu próprio *Colour Monster*, utilizando a cor que melhor representasse o estado emocional sentido naquele momento. A atividade teve como principal objetivo promover a identificação, expressão e verbalização de emoções, contribuindo para o desenvolvimento da literacia emocional em contexto educativo.

Para apoiar a realização da tarefa, foram apresentadas associações entre cores e emoções, inspiradas na narrativa trabalhada:

- amarelo — felicidade;
- azul — tristeza;
- vermelho — raiva;
- preto — medo;
- verde — calma;
- rosa — afeto/paixão (*in love*).

Relativamente aos alunos do 4.º ano, e na sequência de algumas situações de interação menos positiva entre colegas, nomeadamente comportamentos associados ao gozo e à desvalorização de alunos mais novos, foi dinamizada uma sessão de sensibilização centrada na valorização da diferença, da empatia e do respeito interpessoal. Neste contexto, após a exploração da obra *We're All Wonders*, de R. J. Palacio, foi solicitado aos alunos que elaborassem um desenho do colega de mesa e completassem a frase "My friend is a Wonder because...", identificando características positivas e valorizando a individualidade de cada colega.

Importa referir que as produções realizadas refletem percepções subjetivas dos alunos, podendo ter sido influenciadas por diversos fatores, tais como dificuldades na compreensão das propostas apresentadas, limitações ao nível da identificação e expressão emocional ou diferentes níveis de maturidade emocional e social.

Refira-se ainda que a letra e o número associados a cada discente correspondem, respetivamente, à inicial do primeiro nome e ao ano de escolaridade frequentado, assegurando a anonimização dos participantes.

Apêndice I – Exemplos de produções dos alunos



Figura 1- Aluna A3



Figura 2 – Aluna C3



Figura 3 – Aluno F3



Figura 4 – Aluno M3



Figura 5 – Aluno S3

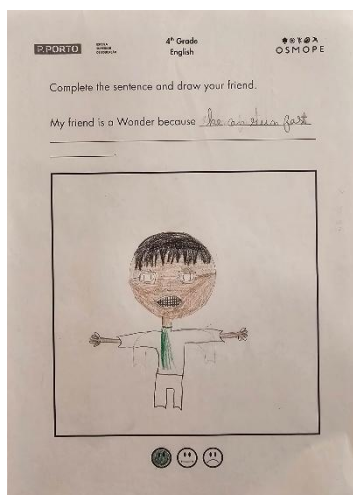


Figura 6 – Aluno B4

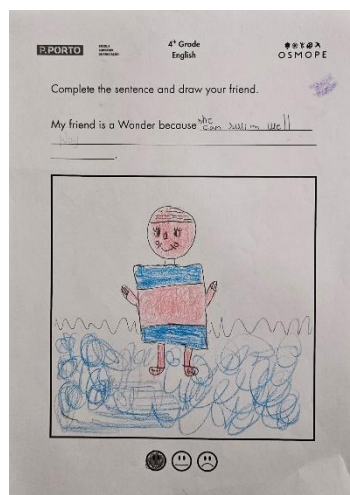


Figura 7 – Aluna C4

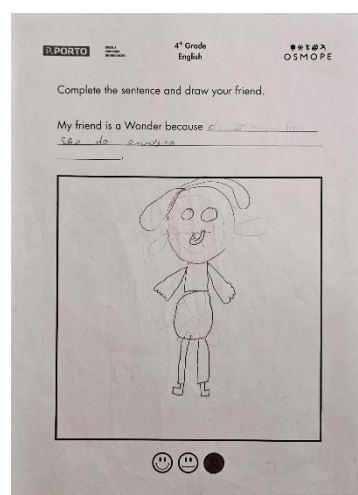


Figura 8 – Aluno F4

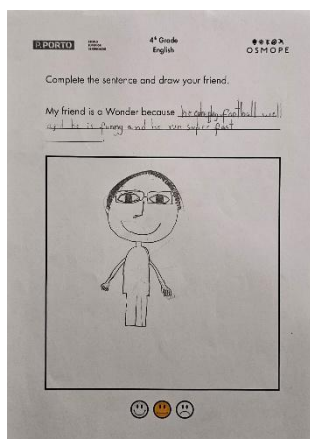


Figura 9 – Aluno G4

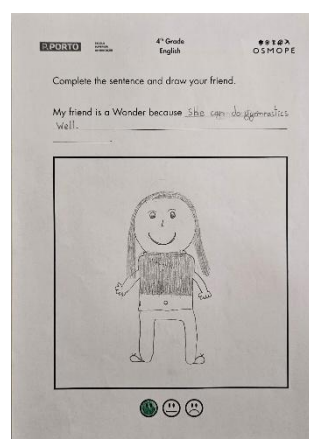


Figura 10 – Aluna I4

Apêndice II – Exemplo de análise de conteúdo das produções dos alunos

Tabela 1 – Exemplo de análise de conteúdo das produções dos alunos após atividade de identificação emocional.

Aluno	Produção do aluno	Elemento observado	Unidade de significado	Categoria	Interpretação
Aluna A3	Desenho de um <i>Colour Monster</i> verde, com	A aluna revelou um comportamento calmo e confortável, interagindo	Associação da atividade a sentimentos de	Expressão emocional.	A aluna associou a cor verde ao sentimento de calma, demonstrando

	expressão tranquila e serena.	pontualmente com os colegas.	calma e tranquilidade.		capacidade de identificação e representação de emoções associadas ao bem-estar emocional.
Aluna C3	Desenho de um <i>Colour Monster</i> amarelo, com expressão sorridente e em movimento de dança.	A aluna demonstrou entusiasmo, mantendo interações positivas com os colegas durante a atividade.	Associação da atividade a sentimentos positivos e de diversão.	Expressão emocional.	A aluna associou a cor amarela ao sentimento de felicidade, evidenciando uma percepção positiva da atividade e facilidade na identificação emocional.
Aluno F3	Desenho de um <i>Colour Monster</i> predominantemente azul, representando uma figura triste e a chorar.	Durante a atividade, o aluno manteve uma postura reservada e pouco expressiva ao nível emocional.	Associação da atividade a sentimentos de tristeza.	Expressão emocional.	O aluno associou a cor azul ao sentimento de tristeza, revelando capacidade de reconhecer e representar emoções negativas através do desenho.

Aluno M3	Desenho de um <i>Colour Monster</i> com predominância das cores vermelho e azul, associado a expressões de tristeza e zanga.	O aluno manteve-se silencioso e pouco participativo durante a realização da tarefa.	Associação da atividade a sentimentos negativos.	Expressão emocional.	O aluno utilizou as cores vermelho e azul para representar sentimentos de raiva e tristeza, revelando consciência emocional, ainda que associada a emoções menos positivas.
Aluno S3	Desenho de um <i>Colour Monster</i> com várias cores e expressões associadas à ansiedade e tristeza.	O aluno demonstrou indecisão e procurou frequentemente validação dos colegas e professoras relativamente às escolhas realizadas.	Dificuldade na identificação e organização das próprias emoções.	Expressão emocional.	A utilização de múltiplas cores sugere dificuldade em compreender e diferenciar emoções, evidenciando sinais de confusão emocional e necessidade de apoio na literacia emocional.
Aluno B4	Desenho detalhado sem cores e frase gramaticalmente correta: "My friend is	O aluno demonstrou empenho na realização da tarefa, mantendo	Valorização do colega e demonstração de empatia.	Desenvolvimento de empatia.	O aluno evidenciou capacidade de reconhecer qualidades positivas no

	a Wonder because...".	interações positivas com os pares.			colega, promovendo atitudes de respeito e valorização da diferença.
Aluna C4	Desenho detalhado, colorido e frase simples sem erros gramaticais.	A aluna mostrou-se envolvida na atividade, dialogando com o colega sobre a forma como gostaria de ser representado.	Demonstração de empatia e cooperação.	Desenvolvimento de empatia	A aluna revelou sensibilidade interpessoal e preocupação em representar o colega de forma positiva, evidenciando competências relacionais e emocionais.
Aluno F4	Desenho simples, sem cor e frase gramaticalmente incorreta.	O aluno manifestou resistência à atividade, verbalizando que não queria participar.	Dificuldade de envolvimento e resistência à atividade emocional.	Autorregulação emocional	O comportamento observado sugere dificuldades na gestão emocional e na aceitação da proposta, revelando necessidade de maior apoio ao nível da

					autorregulação e participação.
Aluno G4	Desenho simples e sem cor, frase composta e maioritariamente correta do ponto de vista gramatical.	O aluno demonstrou interesse pela componente escrita, embora com alguma resistência à componente gráfica.	Participação parcial com alguma insegurança.	Envolvimento	Apesar da reticência inicial, o aluno conseguiu envolver-se na atividade, demonstrando esforço e participação ajustada às suas preferências.
Aluna I4	Desenho detalhado, sem cor, frase sem erros gramaticais.	A aluna mostrou entusiasmo pela atividade, distraíndo-se em conversa com os pares e não concluindo a coloração do desenho.	Associação da atividade a sentimentos positivos e interação social.	Envolvimento	A aluna demonstrou satisfação e envolvimento emocional na atividade, privilegiando a interação com os colegas e a dimensão social da tarefa.

Apêndice III – Categorias e indicadores de análise

Tabela 2 – Categorias e indicadores utilizados na análise das produções dos alunos.

	Categoria	Indicadores
--	-----------	-------------

Aluna A3	Expressão emocional	Identificação de emoções positivas através das cores e do desenho; representação de sentimentos de calma e tranquilidade.
	Autorregulação	Participação autónoma e comportamento estável durante a atividade.
	Envolvimento	Participação ativa e interesse demonstrado na realização da tarefa.
Aluna C3	Expressão emocional	Representação de sentimentos de felicidade e entusiasmo.
	Autorregulação	Interação positiva com os colegas e respeito pelas orientações dadas.
	Envolvimento	Elevado nível de participação e motivação durante a atividade.
Aluno F3	Expressão emocional	Representação de sentimentos de tristeza através da utilização da cor azul.
	Autorregulação	Comportamento reservado e pouca expressão emocional observável.
	Envolvimento	Participação moderada, embora com concretização da atividade proposta.
Aluno M3	Expressão emocional	Representação de sentimentos negativos, como tristeza e raiva.
	Autorregulação	Baixo nível de participação oral e postura silenciosa durante a atividade.
	Envolvimento	Envolvimento parcial na atividade, com necessidade de incentivo.
Aluno S3	Expressão emocional	Dificuldade em identificar e organizar emoções distintas.

	Autorregulação	Procura frequente de validação dos colegas e hesitação na tomada de decisões.
	Envolvimento	Participação irregular, condicionada pela insegurança demonstrada.
Aluno B4	Expressão emocional	Demonstração de sentimentos positivos associados à amizade e valorização do outro.
	Autorregulação	Participação adequada e interação positiva com os pares durante a atividade.
	Envolvimento	Interesse e empenho na realização da tarefa proposta.
Aluna C4	Expressão emocional	Representação positiva do colega e demonstração de empatia.
	Autorregulação	Cooperação com o colega e respeito pelas orientações da atividade.
	Envolvimento	Elevado envolvimento e participação ativa ao longo da tarefa.
Aluno F4	Expressão emocional	Expressão de sentimentos de frustração e resistência à atividade.
	Autorregulação	Dificuldade em gerir emoções e aceitar a participação na tarefa.
	Envolvimento	Participação reduzida e pouca motivação demonstrada.
Aluno G4	Expressão emocional	Demonstração de emoções neutras e alguma hesitação perante a atividade.
	Autorregulação	Capacidade de manter um comportamento calmo apesar da resistência inicial.

	Envolvimento	Participação parcial, mas com esforço na realização da componente escrita.
Aluna I4	Expressão emocional	Representação de sentimentos positivos e satisfação com a atividade.
	Autorregulação	Interação social frequente, com alguma distração durante a realização da tarefa.
	Envolvimento	Participação ativa e entusiasmo na interação com os colegas.

**O Desenvolvimento Emocional nas Aulas de Inglês no 1.º
Ciclo do Ensino Básico: Estratégias para uma Regulação
Eficaz**

Matilde Barroso Costa

