



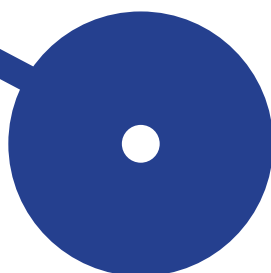
MESTRADO

Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Onde o Coração Aprende: Relações Socioemocionais e a Motivação das Crianças no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

João Pedro Almeida Vilaça

07/2026



Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

João Pedro Almeida Vilaça

**Onde o Coração Aprende:
Relações Socioemocionais e a Motivação das Crianças no Ensino de
Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

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

Orientador: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, julho de 2026

AGRADECIMENTOS

É com um sentimento de alívio, orgulho e alguma nostalgia que chego ao final deste percurso de mestrado. Foram cerca de quatro anos marcados por muito trabalho, exigência constante, momentos de frustração, chatices e dores de cabeça, mas também por aprendizagens profundas e um crescimento que ultrapassa largamente o plano académico. Este relatório, em particular, representou um desafio significativo, tanto pela sua extensão como pela reflexão exigida, sendo construído com muito esforço, persistência e sentido de responsabilidade. Chegar ao fim deste processo simboliza não apenas a conclusão de um ciclo, mas a consolidação de uma identidade profissional em construção.

Em primeiro lugar, deixo um agradecimento profundo à minha família, pelo apoio incondicional, pela paciência nos momentos mais difíceis e pela confiança contínua no meu percurso. Foram o meu ponto de equilíbrio e a base que me permitiu continuar, mesmo quando o cansaço e a dúvida se tornaram mais presentes.

Um agradecimento muito especial à minha equipa de elite, que no ano letivo de 2022/2023 teve um papel determinante no início deste percurso no mestrado. O apoio, a motivação e a confiança transmitidos foram fundamentais para enfrentar uma etapa particularmente exigente. Agradeço igualmente ao meu grupo académico, a ESEPUS Tunae, que desde o primeiro dia esteve presente de forma constante e significativa. Mais do que um grupo académico, representa um espaço de pertença, crescimento pessoal e valores que sei que levarei comigo ao longo da vida.

Não posso deixar de agradecer, de forma muito especial, aos amigos que não se enquadram diretamente nos contextos académicos ou institucionais referidos, mas que foram absolutamente fundamentais ao longo deste percurso. Àqueles que estiveram presentes nos momentos mais silenciosos e cansativos, que perderam noites a ouvir desabafos no carro após atividades longas ou dias particularmente exigentes, e que souberam estar, simplesmente, disponíveis. Aos meus amigos de Famalicão, que ano após ano nunca deixaram de me dar uma palavra de força, confiança e incentivo, mesmo quando o caminho parecia demasiado pesado. A vossa presença constante foi, muitas vezes, o apoio invisível que tornou possível continuar.

Aos professores que estiveram diretamente envolvidos na minha formação ao longo do mestrado, expresso o meu sincero reconhecimento pelo rigor, pela exigência e pelos contributos científicos e pedagógicos que marcaram este percurso. Um agradecimento muito especial ao Professor Doutor Mário Cruz, à Professora Doutora Sofia Araújo e à Professora Doutora Patrícia Ferreira, pela orientação, disponibilidade e acompanhamento atento, que se revelaram decisivos para a qualidade da minha formação e para o desenvolvimento deste trabalho.

Dirijo também uma palavra de agradecimento a todo o pessoal docente e não docente do colégio que me acolheu, pelo acolhimento, pela disponibilidade e pelo papel fundamental que desempenharam na minha integração em contexto educativo. À OSMOPE, meu primeiro local de estágio, deixo igualmente um agradecimento pela oportunidade proporcionada, ainda que circunstâncias externas não tenham permitido a continuidade desse percurso.

Por fim, agradeço aos meus colegas de trabalho do Wall Street English Famalicão e, posteriormente, da Speak UP, por acompanharem de perto o início e o final deste capítulo académico, demonstrando compreensão e apoio ao longo deste processo. Um agradecimento muito especial aos meus colegas da Escola Profissional OFICINA, que me deram a oportunidade de trabalhar, de crescer profissionalmente e, simultaneamente, de concluir este relatório, oferecendo apoio, compreensão e força numa fase particularmente exigente.

A todos os que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste percurso, deixo o meu mais sincero agradecimento. Este trabalho é, em muitos aspetos, reflexo dessas presenças, aprendizagens e relações construídas ao longo do caminho.

RESUMO

No ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e emocionalmente seguros assume um papel central no envolvimento e na motivação dos alunos. Quando as práticas pedagógicas valorizam as relações socioemocionais, as crianças tendem a participar de forma mais ativa nas atividades, desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas, emocionais e sociais. Um clima de sala de aula marcado pela empatia, pela confiança e pelo respeito reduz o medo do erro, particularmente relevante na aprendizagem de uma língua estrangeira, e favorece uma maior disponibilidade para comunicar, experimentar e aprender. Estes ambientes educativos contribuem para uma aprendizagem mais eficaz e significativa do inglês, promovendo o bem-estar, a autoconfiança e competências como a cooperação e o trabalho em equipa.

Neste enquadramento, o presente relatório inscreve-se numa abordagem qualitativa, de natureza investigação-ação, desenvolvida em contexto de estágio no ensino de inglês do 1.º Ciclo. O estudo descreve a conceção, implementação e análise de atividades e projetos pedagógicos que integram intencionalmente a dimensão socioemocional no processo de ensino-aprendizagem. Através de propostas de trabalho colaborativo e de estratégias centradas no bem-estar emocional, procurou-se promover a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de relações interpessoais positivas e o reforço da motivação para aprender inglês.

A análise dos dados recolhidos, com recurso a diferentes instrumentos de investigação, evidencia o contributo desta abordagem para a construção de um ambiente de sala de aula mais inclusivo, solidário e favorável à aprendizagem.

Palavras-chave:

Relações socioemocionais; Comportamento; Motivação; Ambientes acolhedores; Desenvolvimento emocional

ABSTRACT

In the teaching of English in Primary Education, the creation of supportive and emotionally safe learning environments plays a central role in students' engagement and motivation. When pedagogical practices value socioemotional relationships, children tend to participate more actively in classroom activities, simultaneously developing linguistic, emotional, and social competences. A classroom climate characterised by empathy, trust, and respect helps reduce fear of making mistakes, which is particularly relevant in foreign language learning, and fosters a greater willingness to communicate, experiment, and learn. These educational environments contribute to more effective and meaningful English learning, while also promoting students' well-being, self-confidence, and competences such as cooperation and teamwork.

Within this framework, the present report adopts a qualitative approach, grounded in action research, developed in the context of a teaching practicum in Primary English education. The study describes the design, implementation, and analysis of pedagogical activities and projects that intentionally integrate the socioemotional dimension into the teaching and learning process. Through collaborative learning tasks and strategies focused on emotional well-being, the intervention sought to promote students' active participation, the development of positive interpersonal relationships, and increased motivation to learn English.

The analysis of the data collected through different research instruments highlights the contribution of this approach to the construction of a more inclusive, supportive, and learning-oriented classroom environment.

Keywords:

Socioemotional relationships; Behavior; Motivation; Supportive environments; Emotional development.

DECLARAÇÃO SOBRE O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

No desenvolvimento do presente relatório final de estágio, foi utilizado, de forma pontual e responsável, o apoio de ferramentas de inteligência artificial generativa, com o objetivo de auxiliar a organização do pensamento, a clarificação de ideias e a revisão linguística de alguns excertos do texto.

A utilização destas ferramentas não substituiu, em momento algum, o trabalho intelectual, a reflexão crítica, a análise de dados, nem a tomada de decisões pedagógicas por parte do autor. Todo o enquadramento teórico, a concepção da intervenção pedagógica, a recolha e análise dos dados, bem como a reflexão sobre a prática desenvolvida no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, são da exclusiva responsabilidade do autor.

As ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas apenas como apoio ao processo de escrita e revisão, respeitando os princípios de ética académica, integridade científica e transparência, em conformidade com as orientações institucionais em vigor.

SIGLAS

CASEL – *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*

ESE – Escola Superior de Educação

IPP – Instituto Politécnico do Porto

MEI1CEB – Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

PEA – Perturbação do Espectro Autista

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

IMG – Imagem

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – RELAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS E FATORES PROMOTORES DA APRENDIZAGEM .	13
1. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM	14
1.1. Relações socioemocionais num contexto escolar.....	15
1.2. O impacto das relações socioemocionais na aprendizagem.....	16
1.3. Valores Extrínsecos e Intrínsecos.....	18
1.3.1. Definição e distinção entre os dois tipos.....	18
1.3.2. Importância na aprendizagem no 1.º CEB.....	19
1.3.3. Relação com o ambiente da sala de aula e competências socioemocionais.....	20
2. O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE BEM-ESTAR E DESENVOLVIMENTO.....	22
2.1. Promoção da empatia e do respeito pela diversidade	23
2.2. Estratégias de inclusão e de apoio a Alunos com PEA	24
2.3. O papel do professor na criação de um ambiente acolhedor.....	25
2.3.1. Relação professor-aluno: mais do que ensinar, é saber estar	26
2.3.2. Modelação de comportamentos positivos: o exemplo enquanto ferramenta pedagógica.....	27
2.3.3. A gestão emocional do professor e o impacto no clima da sala.....	28
3. A DIMENSÃO AFETIVA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	30
3.1. A Influência da Autoestima e da Ansiedade na Aprendizagem	33
3.2. O Papel da Empatia na Relação Professor-Aluno.....	34
3.3. A PRÁTICA DESPORTIVA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL	
36	
3.3.1. A Aprendizagem do Inglês e a Prática Desportiva: Uma Conexão Global	37
3.3.2. O Desporto como Ferramenta de Desenvolvimento Socioemocional	39
3.3.3. O Espírito de Equipa e a Resolução de Conflitos no Contexto Desportivo	40
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA, REFLEXÃO E INVESTIGAÇÃO.....	42

4. DESIGN METODOLÓGICO.....	43
4.1. Natureza e Enquadramento da Investigação: objetivos e questões de investigação	43
4.2. Contexto e Participantes.....	44
4.3. Objetivos da Intervenção pedagógica e didática	45
4.4. Instrumentos de Recolha de Dados	46
4.5. Procedimentos da intervenção e investigação	47
5. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	48
5.1. Adaptação ao Ensino Básico	49
5.2. Superar a Zona de Conforto e Lidar com o Erro.....	51
5.3. Relação com os Alunos e Clima Emocional da Sala.....	52
5.4. Abordagem Metodológica: O Caso do Tema " <i>Camping</i> "	54
5.5. Participação na Vida Escolar e Observação	57
5.6. Ética Profissional e Postura no Contexto Escolar	60
6. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS	62
6.1. Clima Emocional e Participação dos Alunos	62
6.2. Motivação e Envolvimento nas Atividades	64
6.3. Relações Interpessoais e Comportamento	66
6.4. Perceção dos Alunos: Questionário de Clima de Sala de Aula.....	67
6.5. Grelha de Observação do Professor Estagiário.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
Anexo 1 – Diário de bordo	83
Anexo 2 – Lesson Plans	88
Anexo 3 - Atividade criativa	93

INTRODUÇÃO

O presente relatório nasce de uma convicção simples, mas profunda: que a aprendizagem só acontece verdadeiramente quando existe um ambiente humano que a suporte. O tema "Onde o Coração Aprende: Relações Socioemocionais e a Motivação das Crianças no Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico" surgiu da observação direta do contexto de estágio e da crescente certeza de que as dificuldades de aprendizagem raramente são apenas cognitivas são, muitas vezes, emocionais e relacionais. Num momento em que as crianças constroem as suas primeiras representações sobre o que significa aprender, a qualidade das relações que encontram na sala de aula pode ser determinante para o seu percurso escolar e pessoal. É essa convicção que orienta e justifica este estudo.

No entanto, escolhi o tema "Onde o Coração Aprende: Relações Socioemocionais e a Motivação das Crianças no Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico" porque acredito que o ambiente escolar tem um impacto significativo no desenvolvimento emocional e comportamental das crianças. Em muitas situações, as dificuldades emocionais e comportamentais interferem diretamente no processo de aprendizagem, e, por isso, é fundamental explorar de que forma o ambiente escolar pode contribuir para o bem-estar dos alunos. Um ambiente acolhedor, que promove a segurança emocional, a empatia e o respeito, pode ser decisivo na forma como as crianças interagem com o espaço escolar e com os colegas.

Ao focar o estudo nas relações socioemocionais, pretendo investigar como as interações entre as crianças, o ambiente e os educadores podem influenciar tanto o comportamento como a motivação para aprender. Acredito que criar espaços educativos que incentivem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais é essencial para promover um ambiente mais saudável e produtivo. Quando as crianças se sentem valorizadas e compreendidas, tendem a apresentar um comportamento mais positivo e a estar mais motivadas para participar ativamente nas atividades escolares.

Este estudo visa, deste modo, evidenciar a importância de ambientes que favoreçam a construção de relações socioemocionais positivas, pois acredito que essa é a base para o desenvolvimento global das crianças, tanto a nível académico como social. Compreender como estas dinâmicas podem ser aplicadas na Prática de Ensino Supervisionada (PES) de inglês no 1.º CEB ajudará a promover uma educação mais inclusiva e humanizada.

Importa referir que a temática inicialmente idealizada para este relatório procurava explorar a articulação entre o ensino do inglês e a prática desportiva, reconhecendo o potencial do desporto para o desenvolvimento de competências socioemocionais relevantes para a aprendizagem. Contudo, a observação e a intervenção realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada evidenciaram que as relações socioemocionais estabelecidas em sala de aula constituíam o fenómeno mais significativo a aprofundar. Ainda assim, a prática desportiva mantém pertinência neste enquadramento, na medida em que representa um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências como a cooperação, a empatia, a autorregulação e o trabalho em equipa, dimensões centrais ao presente estudo.

PARTE I – RELAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS E FATORES PROMOTORES DA APRENDIZAGEM

1. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

As relações socioemocionais inserem-se no quadro mais amplo das competências socioemocionais, entendidas como um conjunto organizado de conhecimentos, capacidades e habilidades que permitem ao indivíduo compreender, regular e expressar emoções, estabelecer relações interpessoais positivas e tomar decisões responsáveis. Neste sentido, o termo *competências* refere-se à mobilização integrada de diferentes recursos pessoais em contextos diversos, enquanto as habilidades dizem respeito a comportamentos observáveis e treináveis, e as capacidades correspondem a disposições internas que possibilitam o desenvolvimento dessas habilidades.

De acordo com o modelo proposto pela CASEL (2020), as competências socioemocionais organizam-se em cinco domínios fundamentais: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Estas dimensões englobam habilidades como a empatia, o autocontrole, a resiliência, a motivação e a capacidade de trabalhar em equipa, consideradas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Autores como Goleman (1995) reforçam que o desenvolvimento socioemocional desempenha um papel determinante não apenas no equilíbrio emocional, mas também no sucesso académico, social e pessoal. Paralelamente, a OCDE (2015) sublinha que estas competências permitem aos indivíduos lidar eficazmente com desafios, gerir conflitos de forma construtiva e adaptar-se a contextos sociais em constante mudança.

Assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui para a construção de relações baseadas na confiança, no respeito mútuo e na cooperação, promovendo uma participação mais ativa e consciente na sociedade. Num mundo cada vez mais complexo e interdependente, estas competências assumem um papel central na formação de cidadãos autónomos, responsáveis e emocionalmente equilibrados.

1.1. RELAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NUM CONTEXTO ESCOLAR

No contexto escolar, estas competências assumem um papel crucial, uma vez que a escola não se limita apenas à transmissão de conhecimentos. Como espaço onde os alunos passam grande parte do seu tempo, a escola pode atuar como um meio privilegiado para promover não só aprendizagens cognitivas, mas também o bem-estar emocional e social. A promoção intencional das competências socioemocionais tem vindo a assumir crescente relevância nos contextos educativos, sendo reconhecida como um fator importante para o bem-estar, a convivência e o sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, a Escola da Inteligência (s.d.) destaca que a educação socioemocional contribui para a melhoria das relações interpessoais, da autorregulação emocional e da capacidade de enfrentar desafios escolares de forma mais equilibrada.

Segundo Abed (2016), o ambiente escolar tem um papel determinante no desenvolvimento de competências socioemocionais, podendo ajudar a minimizar os impactos de contextos familiares desfavoráveis e promover uma educação mais completa e integral. Num ambiente acolhedor, os alunos podem aprender a persistir perante dificuldades, a gerir frustrações e a colaborar com os outros.

As relações socioemocionais são também um alicerce para uma aprendizagem mais eficaz e significativa. A interação entre emoção, cognição e socialização é inseparável do processo educativo, mostrando que o sucesso escolar depende tanto do desenvolvimento intelectual como do emocional. Por isso, incluir estas competências no currículo escolar de forma intencional é essencial para formar alunos mais preparados para a vida, capazes de alcançar uma existência produtiva e feliz. Neste contexto, a valorização das competências socioemocionais enquadra-se numa perspetiva de formação integral dos alunos, que ultrapassa a mera aquisição de conhecimentos académicos (Souza, 2012). De facto, a educação socioemocional tem vindo a assumir um papel crescente nos primeiros anos de escolaridade, contribuindo para o desenvolvimento emocional e para a qualidade das relações interpessoais (Vasconcelos & Oliveira, 2018).

No entanto, promover relações socioemocionais no contexto escolar não é um processo isento de desafios. É preciso contar com recursos adequados e formar os professores e gestores para integrarem estas competências no dia-a-dia da sala de aula. Além disso, é necessário definir formas de medir o desenvolvimento destas habilidades, com instrumentos confiáveis que permitam ajustar estratégias pedagógicas e garantir que os objetivos de desenvolvimento integral sejam alcançados.

1.2. O IMPACTO DAS RELAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM

As relações socioemocionais assumem um papel central no processo de aprendizagem, particularmente no 1.º CEB do ensino básico, fase em que as crianças constroem simultaneamente competências académicas, emocionais e sociais determinantes para o seu percurso escolar e pessoal. O contexto emocional em que a aprendizagem ocorre influencia diretamente o envolvimento dos alunos, uma vez que ambientes escolares marcados pelo respeito, valorização e compreensão favorecem níveis mais elevados de motivação e participação ativa nas atividades propostas.

A motivação, enquanto motor essencial da aprendizagem, encontra-se fortemente dependente das experiências emocionais e sociais vividas pelos alunos em sala de aula. Quando as crianças se sentem integradas num ambiente seguro e acolhedor, revelam maior disponibilidade para participar, experimentar e assumir riscos no processo de aprender. Esta sensação de pertença contribui para o desenvolvimento da motivação intrínseca, associada ao interesse e prazer pela aprendizagem, bem como da motivação extrínseca, relacionada com o reconhecimento e apoio do grupo.

Paralelamente, as competências socioemocionais desempenham um papel relevante na regulação emocional, com impacto direto no comportamento em contexto educativo. A

capacidade de gerir emoções como a ansiedade, a frustração ou o receio do erro permite às crianças manterem-se focadas, persistirem perante dificuldades e responderem de forma mais adaptativa aos desafios académicos. Esta autorregulação contribui para a redução de comportamentos disruptivos e para a criação de um clima de sala de aula mais propício à aprendizagem, aspeto particularmente relevante no ensino de línguas estrangeiras, onde a exposição, a tentativa e o erro são componentes fundamentais do processo.

As relações interpessoais estabelecidas entre alunos, bem como entre alunos e professores, constituem outro elemento estruturante da aprendizagem. Sendo esta um processo de natureza social, a interação, a cooperação e o trabalho em grupo favorecem não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o fomento de competências como a comunicação, a empatia e a resolução de conflitos. A promoção de práticas colaborativas contribui para a construção de um ambiente inclusivo, no qual os alunos se sentem apoiados e encorajados a participar.

A autoestima e a autoconfiança emergem igualmente como variáveis influenciadas pelas relações socioemocionais. Um ambiente educativo que valoriza o aluno enquanto indivíduo favorece o desenvolvimento de uma perceção positiva das suas capacidades, potenciando o envolvimento nas tarefas escolares e a persistência face às dificuldades, aspetos essenciais para uma aprendizagem eficaz.

A literatura científica sustenta a relevância destas dimensões. A meta-análise realizada por Durlak et al. (2011) evidencia que programas de promoção de competências socioemocionais têm efeitos positivos no rendimento académico, no comportamento e no bem-estar dos alunos. De igual modo, Blair e Diamond (2008) sublinham a importância da autorregulação emocional para o sucesso escolar. Esta relação entre competências socioemocionais e sucesso escolar é igualmente evidenciada por Grilo e Pontes (2016), cuja revisão da literatura destaca associações positivas entre o desenvolvimento socioemocional, o desempenho académico e a adaptação escolar. De facto, a promoção sistemática da aprendizagem socioemocional tem sido associada a melhorias no rendimento académico, no comportamento e no clima escolar (Zins et al., 2004).

Neste enquadramento, a análise das relações socioemocionais em ambientes escolares acolhedores revela-se particularmente pertinente, permitindo compreender de que forma estas dinâmicas influenciam o comportamento e a motivação dos alunos, constituindo um eixo central para a reflexão e intervenção educativa proposta neste estudo.

1.3.VALORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS

A compreensão das dinâmicas motivacionais em contexto escolar implica analisar os diferentes fatores que levam os alunos a envolver-se nas tarefas e a persistir perante os desafios da aprendizagem. Neste âmbito, a distinção entre valores intrínsecos e extrínsecos revela-se particularmente relevante, uma vez que permite compreender as razões que sustentam o comportamento, o empenho e a participação dos alunos nas atividades escolares.

1.3.1. DEFINIÇÃO E DISTINÇÃO ENTRE OS DOIS TIPOS

Ao longo da minha experiência e contacto com a prática letiva no 1.º CEB, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, percebi que a motivação das crianças assume várias formas, e que é importante distinguir entre dois tipos de valores que a sustentam: os valores intrínsecos e os extrínsecos. Os primeiros referem-se ao gosto genuíno pela aprendizagem, ao interesse pessoal por uma tarefa ou ao prazer em superar um desafio. Já os segundos dizem respeito a fatores externos, como a vontade de agradar ao professor, receber uma boa nota ou evitar uma consequência negativa.

Esta distinção é aprofundada pela Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (2000), onde se explica que a motivação existe num contínuo que vai desde a ausência de motivação até uma motivação totalmente autodeterminada, sendo que os alunos podem começar motivados por razões externas e, com o tempo, passar a encontrar sentido pessoal naquilo que fazem.

No fundo, tanto os valores extrínsecos como os intrínsecos coexistem em sala de aula, e cabe ao professor perceber de que forma pode ajudar os alunos a passar de uma motivação mais dependente de fatores externos para uma mais autónoma, sustentada pelo prazer em aprender e pela curiosidade natural. Esta transição é essencial para que os alunos desenvolvam uma relação mais profunda e significativa com a aprendizagem.

1.3.2. IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM NO 1.º CEB

No 1.º CEB, fase em que o contacto com a escola é ainda recente e particularmente formativo, a motivação assume um papel central no sucesso do processo educativo. É neste período que os alunos começam a construir as suas representações sobre a aprendizagem, o esforço, o erro e a própria escola, o que torna essencial a criação de experiências educativas positivas e significativas.

Do ponto de vista teórico, a motivação pode ser compreendida a partir da distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca, associada ao interesse, ao prazer e ao desafio inerente à tarefa, tem sido identificada como um forte preditor de persistência, criatividade e bem-estar emocional. De acordo com a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), quando os alunos se sentem autonomamente envolvidos numa atividade, demonstram maior empenho, resiliência perante dificuldades e capacidade para lidar com a frustração.

Ainda assim, a literatura reconhece que a motivação extrínseca também pode desempenhar um papel relevante, sobretudo em fases iniciais da aprendizagem ou em alunos com níveis mais baixos de envolvimento. Segundo Eccles e Wigfield (2002), recompensas, elogios ou objetivos concretos podem funcionar como elementos reguladores iniciais, desde que utilizados de forma equilibrada e orientados para a construção gradual de significado e interesse pessoal pelas tarefas.

Este enquadramento teórico revela-se particularmente pertinente no contexto do ensino do inglês no 1.º CEB. Trata-se de uma área em que é frequente recorrer a estratégias extrínsecas para captar a atenção dos alunos. No entanto, a minha experiência em contexto de estágio mostrou que as aulas se tornavam significativamente mais produtivas quando o foco era colocado em atividades criativas, lúdicas e próximas da realidade das crianças, capazes de despertar curiosidade e envolvimento genuíno. Nessas situações, a participação aumentava de forma natural e o erro era encarado com maior tranquilidade, reforçando a motivação intrínseca e o à-vontade na aprendizagem da língua.

Deste modo, a articulação entre os contributos teóricos sobre a motivação e a prática pedagógica no ensino do inglês evidencia a importância de criar contextos de aprendizagem emocionalmente positivos, que promovam não apenas o desempenho académico, mas também o gosto por aprender.

1.3.3. RELAÇÃO COM O AMBIENTE DA SALA DE AULA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

À medida que fui observando o comportamento dos alunos, tornou-se evidente a relação entre a motivação e o clima emocional da sala de aula, confirmando o que a literatura tem vindo a demonstrar. Ambientes onde os alunos se sentem valorizados, seguros e escutados tendem a favorecer níveis mais elevados de envolvimento, bem como uma maior disponibilidade para participar e errar sem receio. Este clima relacional positivo não se limita a facilitar a aprendizagem académica, estando igualmente associado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a autorregulação.

A literatura científica deste domínio aponta que estas competências se encontram intimamente ligadas ao tipo de motivação que os alunos desenvolvem ao longo do seu percurso escolar. Estudos como os de Wentzel (2010a, 2010b) evidenciam que contextos educativos caracterizados por relações positivas promovem formas mais autónomas de motivação,

enquanto a OCDE (2015) sublinha que ambientes emocionalmente seguros contribuem para uma motivação mais intrínseca e sustentada. Em contraste, contextos mais rígidos ou emocionalmente distantes tendem a reforçar formas de motivação extrínseca, frequentemente dependentes de recompensas ou sanções, o que pode limitar o envolvimento profundo dos alunos com a aprendizagem.

Esta relação entre ambiente emocional, autorregulação e motivação é igualmente sustentada pelos contributos de Blair e Diamond (2008), que destacam a autorregulação como um fator-chave para o sucesso escolar, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Assim, mais do que assumir uma posição normativa ou prescritiva, a análise destas dinâmicas permite compreender de que forma o ambiente relacional da sala de aula influencia os processos motivacionais e comportamentais dos alunos, constituindo um elemento central para a reflexão educativa no contexto do 1.º CEB.

A análise das relações entre motivação, autorregulação e competências socioemocionais conduz inevitavelmente à reflexão sobre os contextos em que estas dimensões se desenvolvem. Se as interações estabelecidas na sala de aula influenciam o envolvimento e o comportamento dos alunos, torna-se igualmente relevante compreender as características dos ambientes educativos que favorecem esses processos. Neste sentido, a criação de ambientes escolares acolhedores assume particular importância, uma vez que constitui uma condição fundamental para o desenvolvimento de relações positivas, para o bem-estar emocional e para a promoção de aprendizagens significativas.

2. O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE BEM-ESTAR E DESENVOLVIMENTO

Um ambiente escolar acolhedor vai além de ser apenas um espaço físico bem estruturado, pois envolve uma abordagem emocionalmente segura e estimulante, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. De facto, um ambiente escolar acolhedor favorece o bem-estar, a participação e o sentimento de pertença dos alunos (Rubeus, s.d.).

Almeida e Guimarães (2016) defendem que a criação de um ambiente simultaneamente atrativo e acolhedor favorece não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar emocional e social dos alunos. Este ambiente deve ser projetado para ser um local onde os alunos se sintam valorizados, respeitados e compreendidos, o que é fundamental para o fortalecimento de suas habilidades socioemocionais. Ao promover relações de afeto e confiança, a escola acolhedora permite que os alunos se desenvolvam de forma mais equilibrada, proporcionando uma base sólida para o sucesso académico e para a construção de competências necessárias para enfrentar os desafios da vida. Assim, um ambiente acolhedor contribui não apenas para a aprendizagem cognitiva, mas também para a formação de cidadãos mais empáticos, resilientes e colaborativos.

Um ambiente escolar acolhedor é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando segurança emocional e promovendo a confiança entre estudantes e professores. Segundo Roffey (2012), as relações positivas e o sentimento de pertença constituem elementos fundamentais para a construção de ambientes educativos inclusivos e promotores do bem-estar. Durlak et al. (2011) demonstram que programas estruturados de aprendizagem socioemocional contribuem para o desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos. Neste sentido, a promoção de ambientes educativos emocionalmente seguros e orientados para o desenvolvimento de competências socioemocionais pode contribuir para o bem-estar e para o sucesso escolar dos alunos.

Além disso, um ambiente acolhedor na escola é um terreno fértil para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Através de práticas educativas que valorizem o diálogo, a

empatia e o respeito mútuo, os alunos aprendem a lidar melhor com os desafios do dia-a-dia, desenvolvendo resiliência e autonomia. Este tipo de abordagem também beneficia a saúde mental dos estudantes, ajudando-os a reduzir o stress e a ansiedade, fatores que muitas vezes afetam o desempenho escolar. Deste modo, ao investir num ambiente que combina acolhimento com estímulo ao desenvolvimento integral, a escola não só melhora os resultados académicos, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios fora da sala de aula de forma mais equilibrada e confiante.

2.1. PROMOÇÃO DA EMPATIA E DO RESPEITO PELA DIVERSIDADE

De acordo com a reportagem da Cadena SER liderada por Lidia Gómez Boga, o projeto *“A Tribo Ensina”* incentiva a promoção de empatia e respeito pelas diferenças desde a infância, capacitando estudantes a partilhar experiências e sensibilizar outras escolas para a inclusão. O projeto, denominado *“A Tribo Ensina”*, incentiva os estudantes a visitar outras escolas para partilhar informações e experiências sobre o tema, sensibilizando colegas sobre a importância de um ambiente inclusivo.

Segundo o artigo, o objetivo principal é promover a empatia desde a infância, combatendo preconceitos e fomentando um clima de acolhimento nas comunidades escolares. Como é mencionado no texto: *“Esta iniciativa pretende sensibilizar e educar as crianças sobre a diversidade, criando uma rede de apoio e compreensão nas escolas”* (Lidia Gómez Boga, 2024). Através de ações pedagógicas criativas, como apresentações, debates e atividades práticas, os estudantes não só aprendem sobre a condição do autismo, mas também desenvolvem competências socioemocionais como a solidariedade, o trabalho em equipa e o respeito às diferenças. A reportagem apresentada por Gómez Boga (2024) constitui um exemplo ilustrativo de práticas escolares orientadas para a promoção da empatia e da inclusão. Embora não constitua evidência científica, a iniciativa descrita evidencia o potencial das atividades colaborativas na sensibilização das crianças para a diversidade e para o respeito pelas diferenças.

Esta abordagem reforça a ideia de que a escola pode e deve ser um espaço privilegiado para a construção de valores sociais e emocionais. Iniciativas como esta, conforme apresentado na reportagem, podem transformar não apenas as percepções individuais, mas também as dinâmicas de grupo, criando ambientes mais inclusivos e acolhedores.

2.2. ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO E DE APOIO A ALUNOS COM PEA

O artigo "6 práticas para apoiar a aprendizagem de alunos com PEA", publicado em Faz Educação, apresenta estratégias práticas que ajudam a promover a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro Autista (PEA) no ambiente escolar. Estas práticas são focadas na criação de um ambiente acolhedor, no qual os alunos possam se sentir seguros, compreendidos e capazes de aprender de maneira eficaz.

Uma das primeiras estratégias mencionadas no artigo é a importância de adaptar o ambiente escolar. Segundo o texto, *"a adaptação do ambiente escolar deve ser uma prioridade para garantir que os alunos com PEA tenham espaço para aprender de forma tranquila e sem distrações"* (Faz Educação, 2023). Isso inclui a utilização de recursos visuais, multissensoriais e a criação de um "rincón de calma", um espaço onde o aluno pode se retirar quando precisar de um momento de tranquilidade para se organizar emocionalmente.

Outro ponto relevante abordado no artigo é a importância das rotinas estruturadas. A previsibilidade nas atividades e nas interações é fundamental para reduzir a ansiedade e proporcionar segurança aos alunos com PEA. A utilização de calendários visuais e quadros de atividades permite que esses alunos saibam o que esperar ao longo do dia, o que contribui para uma experiência escolar mais tranquila e positiva.

O artigo também destaca que a interação social é um aspeto essencial da aprendizagem, e por isso, estratégias para promover a socialização entre os alunos com PEA e os restantes são

imprescindíveis. A utilização de atividades coletivas, com grupos pequenos e com supervisão, pode ser uma forma eficaz de estimular a interação social de maneira controlada e respeitosa.

Em suma, o artigo oferece uma visão prática e acessível para professores e educadores que desejam criar um ambiente inclusivo e acolhedor para alunos com PEA. A implementação dessas práticas não só facilita o aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento de uma comunidade escolar mais respeitosa e empática.

2.3. O PAPEL DO PROFESSOR NA CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE ACOLHEDOR

No contexto do 1.º CEB, o professor desempenha um papel determinante na criação de um ambiente escolar que seja verdadeiramente acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Para além do domínio dos conteúdos curriculares, exige-se ao docente sensibilidade, escuta e capacidade de construir relações positivas com os seus alunos. Esta dimensão relacional é muitas vezes o alicerce de um clima de sala de aula mais seguro e emocionalmente estável, favorecendo não só a aprendizagem, mas também o bem-estar diário de cada criança.

A qualidade das interações estabelecidas entre professores e alunos constitui um elemento essencial para a construção de ambientes educativos positivos. Segundo Alencar e Oliveira (2021), a educação desenvolve-se através de processos de diálogo e de construção conjunta de significados, reforçando a importância da dimensão relacional no contexto escolar.

2.3.1. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: MAIS DO QUE ENSINAR, É SABER ESTAR

O modo como o professor interage com os alunos influencia diretamente o seu comportamento, motivação e envolvimento escolar. A relação que se constrói diariamente, baseada na confiança, no respeito mútuo e na empatia, é um dos principais pilares de um ambiente positivo. Não se trata apenas de ensinar, mas de criar um espaço onde o aluno se sinta visto, ouvido e valorizado. Quando os alunos percebem que o professor se preocupa genuinamente com eles, estão mais disponíveis para aprender e para colaborar em sala de aula.

A escuta ativa, por exemplo, é uma prática fundamental. Ao dar tempo e espaço para os alunos expressarem ideias ou preocupações, o professor reforça a ideia de que cada voz conta. Pequenos gestos como chamar os alunos pelo nome, sorrir, dar *feedback* individual ou reconhecer conquistas pessoais contribuem para uma atmosfera de proximidade e segurança emocional.

Na prática, estes princípios estiveram presentes em diversos momentos observados durante o estágio. Foi possível verificar que a relação próxima estabelecida pelo professor com os alunos favorecia um clima de confiança e participação, visível na forma como estes se mostravam mais disponíveis para intervir, colocar dúvidas e partilhar ideias. A utilização frequente do nome dos alunos, o reforço positivo e a valorização do esforço individual contribuíam para que se sentissem reconhecidos e seguros no espaço da sala de aula.

Observei igualmente a importância da escuta ativa em situações concretas do quotidiano escolar, nomeadamente quando os alunos expressavam dificuldades ou emoções relacionadas com as tarefas propostas. Nestes momentos, o professor demonstrava disponibilidade para ouvir e ajustar a intervenção pedagógica, quer através da reformulação das instruções, quer pela adequação do ritmo da aula. Estas práticas revelaram-se fundamentais para promover um ambiente emocionalmente seguro, no qual os alunos se sentiam à vontade para errar, aprender e evoluir.

2.3.2. MODELAÇÃO DE COMPORTAMENTOS POSITIVOS: O EXEMPLO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Outro aspeto relevante no desenvolvimento socioemocional dos alunos prende-se com o papel do professor enquanto modelo de comportamento. A forma como o docente demonstra paciência, tolerância, empatia e autocontrolo em contexto de sala de aula ultrapassa a mera transmissão de conteúdos curriculares, contribuindo igualmente para a interiorização de valores e normas sociais. Esta coerência entre discurso e prática assume particular importância nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que as crianças aprendem não só através da instrução direta, mas também por observação e imitação.

O modo como o professor gere situações de erro constitui igualmente um elemento central na criação do clima emocional da sala de aula. Quando o erro é encarado como parte integrante do processo de aprendizagem, e não como uma falha a sancionar, promove-se um ambiente de aceitação e segurança emocional. Este tipo de abordagem favorece uma maior disponibilidade dos alunos para arriscar, experimentar e persistir perante dificuldades, contribuindo para o desenvolvimento da autorregulação emocional e para uma relação mais positiva com a aprendizagem.

A ideia do professor como modelo de comportamento é sustentada pela teoria da aprendizagem social de Bandura (1977), que defende que as crianças aprendem comportamentos, atitudes e respostas emocionais através da observação de figuras significativas. Neste sentido, a coerência entre o discurso do professor e as suas práticas diárias influenciam diretamente a forma como os alunos interiorizam valores sociais e estratégias de autorregulação.

Por sua vez, o enfoque na valorização do erro como parte do processo de aprendizagem encontra suporte em abordagens centradas na aprendizagem socioemocional e no clima de sala de aula seguro. Autores como Goleman (1995) sublinham que ambientes educativos baseados na empatia, no autocontrolo e na segurança emocional favorecem a motivação, a persistência e o envolvimento dos alunos. Esta perspetiva é igualmente reforçada por relatórios da OCDE (2015),

que evidenciam a relação entre relações pedagógicas positivas, bem-estar emocional e sucesso acadêmico.

2.3.3. A GESTÃO EMOCIONAL DO PROFESSOR E O IMPACTO NO CLIMA DA SALA

A literatura científica evidencia que a gestão emocional do professor exerce uma influência significativa no clima da sala de aula e, conseqüentemente, no comportamento e envolvimento dos alunos. Os docentes que demonstram autoconsciência emocional e capacidade de autorregulação tendem a responder de forma mais ponderada e construtiva a situações desafiantes, mesmo perante comportamentos perturbadores. Este equilíbrio emocional facilita a resolução de conflitos e constitui, simultaneamente, um modelo comportamental relevante para os alunos, que aprendem através da observação das atitudes e reações do adulto de referência.

Estudos centrados nas competências socioemocionais do professor sublinham que a disponibilidade emocional, aliada à capacidade de estabelecer relações positivas, está associada a melhores resultados ao nível do clima de sala de aula, do envolvimento dos alunos e do seu rendimento académico. O modelo da *“sala de aula pró-social”*, proposto por Jennings e Greenberg (2009), evidencia que professores emocionalmente competentes promovem ambientes mais organizados, seguros e favoráveis à aprendizagem, reduzindo comportamentos problemáticos e aumentando a participação dos alunos.

A qualidade das relações professor–aluno surge igualmente como um fator determinante. Meta-análises como a de Roorda et al. (2011) demonstram que relações afetivas positivas estão significativamente associadas a níveis mais elevados de envolvimento escolar e sucesso académico. Neste sentido, a sensibilidade do professor para identificar sinais de mal-estar emocional permite uma atuação mais preventiva e ajustada, contribuindo para a construção de um ambiente vivido pelos alunos como acolhedor e seguro.

A investigação aponta ainda que o clima relacional da sala de aula é influenciado por elementos subtis do comportamento docente, como o tom de voz, a postura corporal ou a forma de corrigir erros. Estas dimensões, embora frequentemente implícitas, têm impacto direto na percepção que os alunos constroem do ambiente educativo e na forma como ajustam o seu comportamento. De acordo com Pianta, Hamre e Allen (2012), interações consistentes, calorosas e emocionalmente responsivas potenciam o envolvimento dos alunos e favorecem processos de aprendizagem mais significativos.

Neste enquadramento, o papel do professor ultrapassa a planificação e execução de estratégias didáticas, assumindo uma dimensão relacional e emocional central. A evidência empírica sugere que a atenção às relações humanas em contexto educativo constitui um elemento estruturante para a criação de ambientes de aprendizagem eficazes, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, onde as bases emocionais da relação com a escola estão ainda a ser construídas.

Esta dimensão relacional e emocional do papel do professor foi claramente perceptível durante a prática de estágio. Em contexto de sala de aula, observei que os momentos em que o professor titular dedicava tempo a escutar os alunos, a validar as suas emoções ou a gerir situações de conflito com calma e empatia tinham um impacto direto no comportamento e na disponibilidade para a aprendizagem. Em particular, foi evidente que alunos mais inseguros ou com maior dificuldade de concentração respondiam de forma mais positiva quando se sentiam compreendidos e apoiados, revelando maior envolvimento nas atividades propostas.

Também na minha própria intervenção em contexto da PES procurei adotar esta postura relacional, nomeadamente através do reforço positivo, do encorajamento perante o erro e da criação de um clima descontraído durante as aulas de inglês. Em situações em que os alunos demonstravam receio em participar oralmente, a valorização do esforço e a normalização do erro enquanto parte do processo de aprendizagem contribuíram para uma participação mais ativa e confiante. Estes episódios confirmaram, na prática, que a atenção às relações humanas não é um elemento acessório, mas um fator determinante para a eficácia das aprendizagens, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

3. A DIMENSÃO AFETIVA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A aprendizagem de uma língua estrangeira, particularmente em idades precoces como no 1.º CEB do ensino básico, encontra-se profundamente associada à dimensão afetiva do processo educativo. Para além da aquisição de vocabulário e estruturas linguísticas, aprender uma nova língua implica disponibilidade emocional, segurança e motivação por parte do aluno. A investigação em aquisição de línguas tem vindo a demonstrar que fatores emocionais e relacionais influenciam de forma significativa o envolvimento, a persistência e o sucesso na aprendizagem linguística.

Um dos contributos mais relevantes neste domínio é a hipótese do filtro afetivo, proposta por Krashen (1982), segundo a qual emoções negativas como ansiedade, medo do erro ou baixa autoestima podem funcionar como barreiras à aquisição de uma língua estrangeira. Quando o filtro afetivo se encontra elevado, a informação linguística, mesmo quando compreendida, dificilmente é interiorizada. Em contraste, ambientes de aprendizagem emocionalmente positivos tendem a reduzir esse filtro, facilitando uma aprendizagem mais natural, espontânea e eficaz.

A literatura sobre ensino de línguas tem igualmente destacado a importância da dimensão afetiva no envolvimento dos alunos e na construção de experiências de aprendizagem mais positivas (Arnold & Brown, 1999). MacIntyre, Gregersen e Mercer (2019) sublinham que emoções positivas, como o prazer, o interesse e o sentimento de pertença, estão diretamente associadas a maiores níveis de envolvimento, participação oral e autonomia linguística. Estes autores defendem que a criação de contextos emocionalmente seguros é especialmente relevante nos primeiros contactos com a língua estrangeira, onde as experiências iniciais podem marcar de forma duradoura a relação do aluno com a aprendizagem.

Neste sentido, a utilização de estratégias pedagógicas que integrem a dimensão afetiva assume particular importância no ensino do inglês no 1.º CEB. Práticas como o uso de canções, histórias, jogos cooperativos e rotinas positivas permitem criar ligações emocionais com a língua,

favorecendo a motivação e a memorização. Mourão (2015a, 2015b) destaca o potencial do *storytelling* em língua inglesa como uma ferramenta que promove o envolvimento emocional das crianças, permitindo-lhes identificar-se com as personagens, expressar emoções e atribuir significado à língua aprendida. Estas abordagens contribuem para uma aprendizagem mais profunda e duradoura, indo além da repetição mecânica de conteúdos.

Neste enquadramento, importa articular estas estratégias com a experiência vivida em contexto de estágio, onde foi possível constatar, na prática, tanto o potencial como os desafios associados à sua implementação. Um exemplo particularmente marcante foi a realização de uma atividade de *storytelling* em língua inglesa no último dia de estágio/aula assistida, recorrendo à história *The Three Billy Goats* (Gigglebox, 2023), sugerida pelos professores orientadores do colégio, que consideraram tratar-se de uma narrativa adequada ao grupo e rica em repetições, personagens claras e oportunidades de envolvimento emocional. A escolha revelou-se pertinente do ponto de vista pedagógico, uma vez que a história permitia trabalhar vocabulário, estruturas simples e a compreensão oral de forma contextualizada e apelativa. No entanto, sendo a primeira vez que conduzi uma atividade deste tipo, senti-me claramente fora da minha zona de conforto. A necessidade de contar a história de forma expressiva, gerir o ritmo da narrativa, captar a atenção das crianças e articular simultaneamente a língua inglesa revelou-se mais exigente do que o antecipado.

Apesar do interesse inicial dos alunos pela história e pelas imagens, apoiadas por um recurso audiovisual complementar (disponível nas Figura 1 e 2), senti dificuldades em articular a narrativa da forma mais fluida e envolvente. Houve momentos de hesitação, alguma dispersão do grupo e a perceção clara de que não estava a explorar todo o potencial expressivo do *storytelling*. Esta experiência, embora não tenha corrido tão bem quanto o idealizado, revelou-se extremamente formativa. Permitiu-me reconhecer, por um lado, a importância destas estratégias no ensino do inglês no 1.º CEB e, por outro, a necessidade de preparação específica, prática e confiança para as aplicar eficazmente. Fez-me também refletir sobre os meus próprios limites e preferências pedagógicas, levando-me a perceber que o *storytelling*, embora reconhecidamente valioso, exige competências que ainda estou a desenvolver e que talvez não correspondam, neste momento, à minha zona de maior conforto. Ainda assim, esta vivência reforçou a ideia de que sair da zona de

conforto faz parte do processo de aprendizagem profissional e que mesmo as experiências menos conseguidas contribuem de forma significativa para a construção de uma prática docente mais consciente, reflexiva e ajustada às necessidades reais dos alunos.

Figura 1

Vídeo *The Three Billy Goats* (<https://www.youtube.com/watch?v=jYo4pKc2d8o>)



Figura 2

Parte da letra para o storytelling: *The Three Billy Goats*

The 3 Billy Goats  This is the story of the 3 Billy goats. They live on a mountain. This is baby goat. - Hello I'm baby goat. This mummy goat. - Hello I'm mummy goat. This is daddy goat. - Hello I'm daddy goat. <u>Song 3 Billy goats</u> The 3 Billy goats are hungry. There isn't any grass. This is the breakfast. Baby goat- I'm hungry. This is the lunch. Mummy goat- I'm very hungry. This is the dinner. Daddy goat- I'm very very hungry. They are very very hungry. Baby goat - Look there's grass. Daddy goat - Let's go! <u>Song There's grass</u> The 3 Billy goats arrive at the bridge. It's a big river. It's a very big river.	Mummy- We are here, but the grass is there. Daddy- And I am very hungry. Baby- Look, there's a bridge. Daddy- Let's go. It's a very nice bridge, but under the bridge there's a nasty troll, a very nasty troll <u>Song There's a nasty Troll under the bridge</u> The 3 Billy goats arrive at the bridge. Baby-Grass. Mummy- Green grass. Daddy- Green, green grass. Baby- I'm hungry, I want to eat green green grass. Troll- I'm hungry too, I want to eat you. Baby goats walks into the bridge. And the Troll goes to the bridge too. Troll- Hello, This is my bridge, who are you? Baby- I am baby goat. Troll- Where are you going? Baby- I'm hungry. I want to eat the green grass. Troll- Well, I'm hungry too! I want to eat you. Come here... Baby- Please don't eat me. Wait for the next goat, she's big. Troll- Ehm, Ohmmm, ehmm...That's a good idea. Ok baby goat. You can walk. Baby- Thank you. And he walked over the bridge. Now mummy goat walks into the bridge. Troll- Hello, This is my bridge, who are you? Mummy- I am Mummy goat. Troll- Where are you going?
---	---

A relação afetiva entre professor e aluno constitui igualmente um elemento central neste processo. No 1.º CEB, a figura do professor assume um forte peso emocional, sendo determinante para a criação de um clima de confiança e segurança. Relações pedagógicas baseadas no encorajamento, na escuta e na valorização do esforço favorecem a confiança dos alunos para se expressarem oralmente, mesmo perante o erro, aspeto fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira.

Deste modo, a aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser entendida não apenas como um processo linguístico, mas também como uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A interação em língua inglesa promove a comunicação, o respeito pelo outro e a gestão das emoções associadas à exposição e à interação social. No contexto do estágio, esta perspetiva orientou a conceção de práticas pedagógicas que procuraram articular objetivos linguísticos com a criação de um ambiente emocionalmente positivo, reforçando a ligação entre enquadramento teórico e intervenção educativa.

3.1. A INFLUÊNCIA DA AUTOESTIMA E DA ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM

Na sala de aula de línguas estrangeiras, a autoestima e a ansiedade são dois fatores afetivos que se manifestam com bastante evidência, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. Quando os alunos sentem que têm valor, que conseguem participar e que o erro faz parte do processo, estão mais disponíveis para arriscar e experimentar a nova língua. Em contrapartida, a ansiedade, muitas vezes alimentada pelo medo do julgamento ou da exposição, pode bloquear o desenvolvimento linguístico, principalmente a nível da oralidade.

Segundo Horwitz, Horwitz e Cope (1986), a ansiedade específica da aprendizagem de línguas pode ser um obstáculo significativo ao desempenho, afetando a confiança e o envolvimento dos alunos. Assim, o papel do professor passa por criar um clima seguro, onde os alunos se sintam

aceites e encorajados. E isto é particularmente importante no 1.º CEB, onde a construção da autoestima anda de mãos dadas com a construção do saber.

Esta realidade foi claramente sentida durante o meu estágio, sobretudo nos momentos em que assumi um papel mais ativo na condução das aulas. Em várias situações, observei alunos que revelavam ansiedade ao falar, manifestando receio de errar ou dificuldade em expor as suas respostas perante a turma. Sempre que procurei adotar uma postura encorajadora, valorizando o esforço comunicativo, reforçando positivamente as tentativas e normalizando o erro como parte do processo de aprendizagem, esses alunos mostraram-se progressivamente mais confiantes e participativos. No contexto do 1.º CEB, onde a construção da autoestima está intimamente ligada às primeiras experiências de sucesso escolar, este ambiente de segurança emocional revelou-se essencial para promover o envolvimento e a disponibilidade dos alunos para utilizar a língua inglesa, confirmando, na prática, a relevância do papel do professor na redução da ansiedade associada à aprendizagem de línguas.

3.2. O PAPEL DA EMPATIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A empatia constitui um elemento central na construção de uma relação pedagógica positiva entre professor e aluno, assumindo particular relevância no ensino de línguas estrangeiras. Quando o docente demonstra atenção genuína às emoções, inseguranças e dificuldades dos alunos, valida a sua experiência de aprendizagem e cria um clima de confiança que favorece a participação ativa. Esta dimensão relacional é especialmente importante em contextos de aprendizagem de uma língua estrangeira, nos quais o receio de errar e a exposição oral podem gerar ansiedade.

No ensino do inglês, a empatia manifesta-se através de práticas simples, mas pedagogicamente significativas, como o encorajamento após um erro, o reforço positivo ou a adaptação de atividades ao estado emocional da turma. De acordo com Jennings e Greenberg (2009), professores emocionalmente competentes, capazes de reconhecer e regular as suas próprias emoções e de responder de forma empática às emoções dos alunos, contribuem para ambientes

de aprendizagem mais seguros e propícios ao sucesso acadêmico. Estes ambientes são particularmente favoráveis ao desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira, uma vez que reduzem a ansiedade comunicativa e incentivam a experimentação linguística.

Durante o meu estágio, percebi na prática como um ambiente acolhedor e seguro favorece a oralidade em inglês. Ao longo das aulas, alunos que inicialmente se mostravam reticentes ou tímidos ao falar começaram a participar mais ativamente quando percebi que os seus erros eram normalizados e que cada tentativa era valorizada. Por exemplo, em atividades de *storytelling* ou jogos de vocabulário, encorajava-os a experimentar novas palavras e frases sem medo de errar, celebrando os pequenos progressos e reforçando o esforço. Esta abordagem contribuiu para que mesmo os alunos mais ansiosos se sentissem confortáveis para comunicar, mostrando mais iniciativa e criatividade na utilização da língua, confirmando que o clima emocional da sala influencia diretamente o desenvolvimento da oralidade.

A empatia docente pode, assim, ser entendida não apenas como uma competência socioemocional, mas também como uma estratégia pedagógica eficaz. Ao colocar-se no lugar do aluno, o professor consegue ajustar o ritmo das atividades, selecionar estratégias mais adequadas e oferecer *feedback* construtivo, criando condições para que os alunos se expressem oralmente com maior confiança. Em aulas de inglês no 1.º CEB, esta abordagem é fundamental, uma vez que a oralidade constitui um dos principais objetivos da aprendizagem da língua e depende fortemente do sentimento de segurança emocional.

Para além do impacto individual, a empatia tem também um efeito estruturante no clima da sala de aula. Quando os alunos se sentem compreendidos e respeitados, tendem a reproduzir essas atitudes nas interações com os colegas, promovendo um ambiente cooperativo e inclusivo. Tal como refere Roffey (2012), contextos educativos que valorizam a empatia contribuem para o bem-estar emocional dos alunos e para a criação de condições favoráveis à aprendizagem. No ensino de línguas estrangeiras, este clima positivo revela-se determinante para o desenvolvimento da comunicação oral, permitindo que os alunos utilizem a língua de forma mais espontânea, sem medo do erro, e com maior envolvimento no processo de aprendizagem.

A relevância da dimensão afetiva na aprendizagem de línguas estrangeiras convida à exploração de contextos educativos que favoreçam simultaneamente o desenvolvimento linguístico, emocional e social dos alunos. Entre esses contextos, a prática desportiva destaca-se pelo seu potencial para promover a cooperação, a comunicação, a gestão de emoções e o sentimento de pertença ao grupo. Para além dos benefícios físicos amplamente reconhecidos, o desporto constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais, estabelecendo, por isso, pontos de contacto relevantes com os objetivos educativos associados ao ensino do inglês no 1.º CEB.

3.3. A PRÁTICA DESPORTIVA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Como vimos anteriormente, as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas em diversos contextos educativos e sociais, tanto dentro como fora da escola. Entre esses contextos, a prática desportiva assume particular relevância, sendo frequentemente apontada pela literatura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da cooperação, da empatia, da autorregulação emocional e do trabalho em equipa. Embora a intervenção desenvolvida no âmbito deste estudo não tenha incidido diretamente sobre atividades desportivas, a análise deste contexto revela-se pertinente para compreender de que forma diferentes experiências podem contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais que constituem o foco central deste relatório.

De facto, a prática desportiva assume um papel relevante no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo não apenas para a sua saúde física, mas também para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Em Portugal, a promoção da atividade física em idade escolar tem sido incentivada através de diversas iniciativas educativas e desportivas, proporcionando às crianças oportunidades de participação em diferentes modalidades e experiências de aprendizagem.

A prática desportiva é extremamente benéfica para o desenvolvimento infantil em várias dimensões (Veigas et al., 2009). Em primeiro lugar, a prática desportiva contribui significativamente para o desenvolvimento físico das crianças, ajudando no crescimento saudável dos músculos, ossos e no fortalecimento do sistema cardiovascular. Além disso, o desporto melhora a coordenação motora, especialmente quando envolve movimentos complexos e precisos, o que é essencial para o desenvolvimento motor das crianças. Em termos de saúde mental e emocional, a prática regular de atividades físicas ajuda a reduzir o stress e a promover o bem-estar emocional. Isso ocorre porque o exercício físico libera endorfinas, que são responsáveis por gerar a sensação de prazer e bem-estar, além de combaterem o stress e a ansiedade.

3.3.1. A APRENDIZAGEM DO INGLÊS E A PRÁTICA DESPORTIVA: UMA CONEXÃO GLOBAL

A aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino básico, particularmente do inglês, pode ser significativamente enriquecida através da sua articulação com contextos práticos e significativos, como a atividade física e o desporto. Em idades precoces, as crianças aprendem de forma mais eficaz quando o conhecimento linguístico é associado à ação, ao movimento e à experiência concreta. Neste sentido, o desporto constitui um contexto privilegiado para a utilização funcional da língua inglesa, permitindo que os alunos aprendam vocabulário, expressões e estruturas linguísticas de forma natural e contextualizada.

No contexto do 1.º CEB, a articulação entre inglês e desporto pode ocorrer através de instruções simples em inglês durante jogos, atividades motoras, rotinas de aquecimento ou brincadeiras organizadas, promovendo a compreensão oral e a participação ativa. Esta abordagem enquadra-se nos princípios da aprendizagem integrada de conteúdos e língua (em inglês, CLIL – *Content and Language Integrated Learning*), que defende o ensino simultâneo de conteúdos não linguísticos e de uma língua estrangeira. De acordo com Coyle (2007), o CLIL promove uma aprendizagem mais

significativa ao combinar comunicação, cognição, conteúdo e cultura, favorecendo o envolvimento dos alunos e o uso funcional da língua em contextos reais.

A prática desportiva, enquanto atividade experiencial, potencia igualmente a aprendizagem da língua ao envolver o corpo, as emoções e a interação social. Esta perspetiva aproxima-se da teoria da aprendizagem experiencial, segundo a qual o conhecimento é construído a partir da experiência direta. Kolb (1984) defende que a aprendizagem se torna mais profunda quando os alunos participam ativamente, refletem sobre a experiência e a relacionam com novos conhecimentos. Aplicada ao ensino do inglês, esta abordagem permite que as crianças associem palavras e expressões a ações concretas, facilitando a compreensão e a retenção da língua.

Para além da dimensão linguística, a integração do inglês em atividades desportivas contribui também para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais no ensino básico, como o trabalho em equipa, o respeito por regras, a cooperação e a gestão de emoções. Ao utilizar o inglês em jogos e atividades físicas, os alunos comunicam com os colegas, dão instruções, encorajam e resolvem pequenos conflitos, promovendo simultaneamente a oralidade e a confiança na utilização da língua estrangeira.

Deste modo, a articulação pedagógica entre inglês e desporto no 1.º CEB não só torna a aprendizagem mais motivadora e significativa, como também favorece uma abordagem holística do ensino, centrada na criança e nas suas experiências. Ao integrar a língua inglesa em contextos de movimento e ação, cria-se um ambiente de aprendizagem mais natural, inclusivo e alinhado com as características do desenvolvimento infantil, potenciando tanto o sucesso linguístico como o desenvolvimento global dos alunos.

3.3.2. O DESPORTO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A prática desportiva vai muito além do exercício físico e da busca por resultados. No contexto educativo, o desporto assume um papel determinante no desenvolvimento socioemocional dos alunos, ao proporcionar experiências ricas em interação, cooperação e superação pessoal (ADCA, 2023; Instituto Reação, 2023; Opstoel et al., 2020). Desde cedo, as crianças que participam em atividades desportivas aprendem a lidar com a frustração, a reconhecer os seus limites, a respeitar regras e, acima de tudo, a valorizar o trabalho em equipa.

No 1.º CEB, estas experiências são especialmente relevantes, pois coincidem com uma fase de forte construção identitária e social. O desporto, enquanto prática estruturada e orientada, constitui uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de competências como a empatia, a resiliência, a autoconfiança e a capacidade de gerir emoções. Ao vivenciarem situações de vitória e derrota, os alunos aprendem, de forma natural, a lidar com desafios emocionais, a regular os seus comportamentos e a encontrar formas positivas de se relacionarem com os outros.

Segundo Hellison (2011), a educação através do desporto pode ser orientada para o ensino de valores pessoais e sociais, como o respeito, a responsabilidade e o autocontrolo. Quando bem orientadas, as atividades físicas contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes das suas emoções, mais tolerantes e com maior capacidade de comunicação.

Além disso, o desporto escolar é um espaço onde se constroem laços significativos entre pares e entre alunos e professores. A convivência nestes contextos permite fortalecer a confiança e o sentimento de pertença ao grupo, dois fatores que têm impacto direto na autoestima e na motivação dos alunos, e que são fundamentais para o seu bem-estar geral e para o sucesso académico.

Por outro lado, quando articulado com disciplinas curriculares como o inglês, o desporto pode ainda ser um veículo para aprendizagens mais significativas, uma vez que contextualiza a língua

em situações reais de cooperação, instrução e *feedback*. Esta abordagem mais prática e integrada favorece o envolvimento ativo dos alunos e proporciona experiências que vão além do conteúdo, estimulando o desenvolvimento global da criança.

Num mundo onde as competências emocionais e sociais são cada vez mais valorizadas, integrar o desporto como ferramenta pedagógica revela-se uma estratégia poderosa. Contribui para formar alunos mais equilibrados, mais cooperativos e mais bem preparados para lidar com os desafios da vida dentro e fora da escola.

3.3.3. O ESPÍRITO DE EQUIPA E A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO DESPORTIVO

A prática desportiva, sobretudo em modalidades coletivas, oferece um terreno fértil para o desenvolvimento de competências como o espírito de equipa, a empatia e a comunicação eficaz. Ao partilhar objetivos comuns, os alunos aprendem que o sucesso não depende apenas do desempenho individual, mas também da colaboração e da ajuda mútua. Esta vivência permite-lhes compreender a importância de ouvir os outros, aceitar críticas construtivas e celebrar as vitórias como resultado de um esforço conjunto. São aprendizagens que se transferem naturalmente para o ambiente da sala de aula e para a vida em sociedade.

Por outro lado, o desporto também confronta os alunos com momentos de frustração, erro e conflito. Estas situações, quando bem orientadas pelo professor ou treinador, são oportunidades preciosas para desenvolver a autorregulação emocional, o respeito pelo outro e a capacidade de encontrar soluções pacíficas. Em vez de evitar o conflito, o desporto ensina a lidar com ele de forma construtiva, algo essencial para o crescimento pessoal. Este tipo de experiências contribui significativamente para formar alunos mais resilientes e emocionalmente preparados para os desafios do dia a dia.

Importa referir que, embora a articulação entre desporto e ensino do inglês tenha constituído o ponto de partida inicial para a definição do tema deste relatório, a evolução do contexto de estágio conduziu a um recentramento das prioridades. A prática pedagógica desenvolvida no colégio revelou que a dimensão socioemocional das relações em sala de aula era o eixo mais pertinente e urgente a explorar, tanto do ponto de vista do desenvolvimento dos alunos como do crescimento do próprio professor em formação. O desporto permanece, assim, como um contexto de grande potencial para o desenvolvimento socioemocional e linguístico, mas a sua aplicação prática ficou por concretizar neste ciclo de investigação-ação, constituindo uma possibilidade de aprofundamento para trabalho futuro. Apesar desta contextualização teórica, a investigação desenvolvida incidiu exclusivamente sobre as relações socioemocionais em contexto de sala de aula, não contemplando a implementação de atividades especificamente associadas à prática desportiva.

Neste contexto, importa agora apresentar o enquadramento metodológico que sustentou a investigação realizada, descrevendo as opções metodológicas, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados ao longo do estudo.

PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA, REFLEXÃO E INVESTIGAÇÃO

4. DESIGN METODOLÓGICO

A reflexão teórica desenvolvida na primeira parte deste relatório permitiu evidenciar a relevância das competências socioemocionais, dos ambientes educativos acolhedores e da dimensão afetiva na aprendizagem do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A literatura analisada destaca a influência destas dimensões no bem-estar, na motivação, no comportamento e no envolvimento dos alunos, sublinhando a importância de práticas pedagógicas que promovam relações positivas e contextos de aprendizagem emocionalmente seguros. Neste enquadramento, torna-se pertinente compreender de que forma estes pressupostos se manifestam em contexto real de prática educativa. Assim, o presente capítulo apresenta o design metodológico que sustentou a investigação realizada durante a PES, explicitando as opções metodológicas adotadas, os participantes envolvidos, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos que orientaram o estudo.

4.1. NATUREZA E ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO: OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa, orientada pelos princípios da investigação-ação. Esta opção metodológica justifica-se pela natureza do contexto em análise – a PES – e pela intenção de compreender, de forma situada e reflexiva, de que modo as relações socioemocionais influenciam o comportamento e a motivação dos alunos nas aulas de inglês do 1.º CEB.

A investigação-ação caracteriza-se por um ciclo contínuo de observação, reflexão, planificação e ação, no qual o próprio professor assume simultaneamente o papel de investigador e de agente de mudança. Esta abordagem revelou-se particularmente adequada ao contexto de estágio, uma vez que permitiu articular de forma dinâmica a fundamentação teórica com a intervenção pedagógica, ajustando estratégias em função das respostas observadas nos alunos. A natureza

qualitativa do estudo privilegia a compreensão aprofundada dos fenómenos em contexto, valorizando as interações, as emoções e os processos relacionais como objetos legítimos de análise educativa.

Tendo em conta o exposto atrás, defini os seguintes objetivos de investigação:

- Analisar de que forma um ambiente de sala de aula acolhedor influencia o bem-estar e a motivação dos alunos.
- Compreender de que modo estratégias pedagógicas baseadas na cooperação, no jogo e no movimento contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais no ensino do inglês.
- Analisar o impacto das relações socioemocionais no comportamento dos alunos durante as aulas.

Assim, proponho-me a tentar responder às seguintes questões de investigação:

- 1) De que forma estratégias pedagógicas assentes na cooperação, no jogo e na participação ativa promoveram o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos do 1.º CEB?
- 2) Como é que os alunos percecionam o ambiente da sala de aula e que relação estabelecem entre esse ambiente e a sua motivação/comportamento?

4.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estágio decorreu entre 7 de outubro de 2024 e 27 de janeiro de 2025, num colégio privado, no Grande Porto, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A intervenção abrangeu quatro turmas do 1.º CEB, com diferentes graus de envolvimento:

3.º A – Turma de observação regular. Caracterizou-se por um ambiente geralmente calmo e organizado, evidenciando um bom ritmo de trabalho ao longo das aulas. Os alunos demonstravam facilidade em manter a atenção nas tarefas propostas, o que permitiu uma gestão eficaz do tempo e o desenvolvimento das atividades de forma consistente.

3.º B – Turma de intervenção principal, na qual foi prestado maior apoio e onde decorreram as aulas assistidas. Apesar de algumas dificuldades iniciais, nomeadamente pela presença de um aluno com necessidades educativas específicas, o clima da turma revelou-se positivo. Destacou-se, em particular, a forma como os alunos acolheram as aulas, valorizando o tempo dedicado e demonstrando respeito e envolvimento nas dinâmicas propostas.

4.º A – Turma com acompanhamento mais pontual. Tratava-se de um grupo relativamente agitado, mas que cumpria as atividades propostas e respondia de forma adequada às orientações dadas, revelando participação ativa, sobretudo nas atividades dinamizadas pelos estagiários.

4.º B – Turma com comportamento calmo e elevado nível de participação. Embora surgissem algumas dificuldades pontuais, os alunos demonstravam uma postura positiva face à aprendizagem, procurando esclarecer dúvidas e evidenciando vontade de melhorar e progredir.

4.3. OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da PES orientou-se pelos seguintes objetivos:

- Promover a participação ativa dos alunos através de atividades lúdicas e cooperativas inspiradas em princípios associados à prática desportiva, como o respeito, a colaboração e o fair play.
- Integrar intencionalmente a dimensão socioemocional nas atividades e estratégias pedagógicas implementadas;

- Observar e analisar o impacto das relações socioemocionais na motivação, no comportamento e na participação dos alunos.

4.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados assentou em múltiplos instrumentos, numa lógica de triangulação que permite cruzar perspetivas e conferir maior consistência à análise:

- Observação participante – ao longo de todo o estágio, foram realizadas observações sistemáticas das dinâmicas de sala de aula, das interações das interações cooperativas, dos comportamentos de entreajuda e da participação dos alunos em atividades de carácter lúdico e colaborativo;
- Diário de bordo – instrumento de registo reflexivo utilizado regularmente ao longo do período de estágio, no qual foram documentadas aulas observadas, episódios significativos, dificuldades encontradas e aprendizagens decorrentes da prática (Anexo 1);
- Registos de planificação e materiais pedagógicos – os planos de aula (*lesson plans* e *unit plans*) e os materiais produzidos constituem evidências da intencionalidade pedagógica da intervenção e das opções metodológicas adotadas. Os planos de aula elaborados durante a PES incluíram unidades implementadas e outras concebidas no âmbito da planificação pedagógica, constituindo evidências das opções metodológicas adotadas (Anexo 2).
- Produções dos alunos – fichas de trabalho, atividades criativas e a ficha de avaliação do tema “*Camping*” funcionaram como indicadores do envolvimento, da progressão e do desenvolvimento das aprendizagens.

4.5. PROCEDIMENTOS DA INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

A intervenção pedagógica desenvolveu-se de forma progressiva, acompanhando as fases naturais do estágio. Numa primeira fase, predominou a observação das práticas do professor cooperante, permitindo conhecer o contexto, as turmas e as dinâmicas relacionais estabelecidas. Numa segunda fase, a participação foi gradualmente assumida, com a condução autónoma de aulas, a implementação de atividades e a aplicação de estratégias socioemocionalmente orientadas. Ao longo de todo o processo, a reflexão constituiu um eixo estruturante, traduzida nos registos do diário de bordo e na análise contínua das respostas dos alunos.

As decisões pedagógicas foram sendo ajustadas em função das observações realizadas, numa lógica de investigação-ação que privilegia a melhoria contínua da prática em articulação com a teoria.

5. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A reflexão apresentada baseia-se na observação direta da dinâmica de sala de aula, na interação com os alunos e na participação em atividades curriculares e extracurriculares, permitindo identificar práticas eficazes e áreas que requerem desenvolvimento. Esta análise considera não apenas os aspetos técnicos da docência, como planeamento de aulas e estratégias de ensino, mas também as dimensões socioemocionais, relacionais e éticas, que se revelam fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo. Ao articular a experiência prática com os princípios teóricos previamente discutidos, procura-se evidenciar de que forma as competências socioemocionais, a motivação e a empatia influenciam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Esta análise inspira-se igualmente na perspectiva do profissional reflexivo defendida por Schön (1983), segundo a qual o desenvolvimento profissional resulta da reflexão crítica sobre a ação e sobre as experiências vividas em contexto. Esta perspectiva aproxima-se igualmente dos contributos de Brookfield (2017), que defende a reflexão crítica como um processo essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo questionar pressupostos, analisar experiências e melhorar continuamente a prática pedagógica.

Para além disso, esta reflexão permite explorar como a adaptação a um contexto diferente do percurso académico e profissional anterior contribuiu para o crescimento pessoal e profissional. O contacto com um público mais jovem, com ritmos, interesses e necessidades específicas, obrigou a desenvolver flexibilidade, criatividade e capacidade de autorregulação, ajustando metodologias, recursos e estratégias de comunicação. Estes desafios funcionaram como oportunidades de aprendizagem, reforçando a ideia de que a prática pedagógica exige uma constante negociação entre teoria e experiência, entre planeamento e improvisação, e entre objetivos académicos e bem-estar emocional dos alunos.

Por fim, este capítulo pretende também sistematizar aprendizagens que poderão ser transferíveis para contextos futuros, contribuindo para o desenvolvimento contínuo de competências profissionais. Ao analisar criticamente sucessos, dificuldades e ajustamentos

realizados durante o estágio, é possível identificar padrões de intervenção eficazes e refletir sobre a importância de uma prática docente centrada no aluno, fundamentada em princípios éticos e socioemocionais. Este exercício de análise pretende, assim, não apenas relatar experiências, mas consolidar conhecimentos, promover a autorreflexão e preparar o terreno para a melhoria contínua da prática educativa.

5.1. ADAPTAÇÃO AO ENSINO BÁSICO

A minha adaptação ao contexto do ensino básico representou um dos maiores desafios, mas também uma das maiores conquistas de todo este percurso de estágio. Vindo de uma realidade muito distinta, onde predominava uma abordagem mais teórica, racional e direcionada para públicos diferentes, vi-me, de repente, diante de um grupo de crianças pequenas, com necessidades muito próprias, que exigiam não só um domínio pedagógico, mas também uma enorme sensibilidade emocional e relacional. Esta mudança obrigou-me a rever não só a forma como ensinava, mas também a maneira como comunicava, me posicionava e até como interpretava os próprios ritmos e dinâmicas da sala de aula.

No início, confesso que me senti algo deslocado. Havia uma natural insegurança, não só pelas características do público-alvo, mas também pelo receio de não conseguir corresponder às expectativas de um contexto educativo tão delicado e exigente como é o 1.º CEB. Acabei por perceber, com o tempo, que essa insegurança era também fruto de um processo de transição interna: precisava de abrandar o ritmo mental, abandonar a rigidez de uma postura mais formal e permitir-me entrar no universo das crianças, com as suas linguagens próprias, os seus tempos e os seus afetos. Este processo foi gradual, mas extremamente revelador mostrou-me que ser professor no ensino básico vai muito para além da transmissão de conteúdos. É uma construção diária de confiança, empatia, flexibilidade e atenção às emoções.

Um dos aspetos que mais contribuiu para essa transformação foi a constatação de que os alunos só verdadeiramente aprendem quando se sentem seguros, compreendidos e respeitados. A

relação com as crianças começou por ser tímida e algo distante, mas à medida que fui ajustando a minha linguagem, o tom de voz, o contacto visual e até o sentido de humor, fui vendo mudanças reais no comportamento dos alunos. Tornaram-se mais participativos, mais espontâneos, mais à vontade para errar e para perguntar. Esta evolução não se deu por acaso foi o resultado de um esforço consciente em cultivar uma postura mais próxima, acolhedora e disponível.

A minha presença em sala de aula começou então a transformar-se: deixei de ser apenas alguém que ensinava inglês e passei a ser alguém que os ouvia, que validava as suas emoções, que se interessava pelos seus gostos e que procurava adaptar os conteúdos à sua realidade. Esta mudança de atitude teve um impacto direto na dinâmica das aulas e no ambiente emocional que se foi construindo. As crianças passaram a associar as aulas a momentos positivos e, ao mesmo tempo, eu próprio passei a sentir-me mais confiante e confortável no meu papel.

Foi precisamente nessa interligação entre o pedagógico e o emocional que senti o maior crescimento profissional. A experiência fez-me perceber que não basta dominar a matéria ou saber planificar bem uma aula. É, pois, preciso saber estar, saber escutar e, sobretudo, saber criar um espaço emocionalmente seguro. Esta consciência reforçou ainda mais a importância do tema que escolhi para o meu trabalho final: as relações socioemocionais não são apenas um complemento. São a base de uma aprendizagem efetiva e significativa, especialmente com crianças desta faixa etária. Esta perceção encontra suporte nos trabalhos de Pianta, Hamre e Allen (2012), que destacam a qualidade das interações professor-aluno como um elemento central para o envolvimento e o sucesso educativo, bem como em Jennings e Greenberg (2009), que evidenciam a importância das competências socioemocionais dos professores na construção de ambientes de aprendizagem positivos.

Em retrospectiva, vejo que a minha adaptação ao ensino básico não foi apenas uma questão de ajuste técnico, mas uma verdadeira transformação pessoal. Aprendi a confiar mais na intuição, a dar valor aos silêncios, aos olhares e aos gestos pequenos, mas cheios de significado. Cresci não só como professor, mas também como pessoa. E esse crescimento, embora desafiante, foi profundamente gratificante.

5.2. SUPERAR A ZONA DE CONFORTO E LIDAR COM O ERRO

Ao longo da minha prática pedagógica, deparei-me com diversos momentos em que tive de sair da minha zona de conforto. Nem sempre foi fácil, sobretudo porque o ensino exige uma constante exposição emocional, intelectual e até física e obriga-nos a estar constantemente alerta, disponíveis e adaptáveis. Vindo de um percurso profissional anterior diferente, inicialmente senti que muitas das minhas competências não se encaixavam diretamente naquilo que se esperava de mim num contexto do 1.º CEB. Porém, foi precisamente aí que comecei a crescer.

Um dos momentos mais desafiantes foi a preparação e concretização da atividade de *storytelling*. Apesar de ser uma técnica motivadora e potencialmente muito rica, senti-me claramente fora da minha zona de conforto. A necessidade de dramatizar, captar a atenção de um grupo tão jovem, gerir tempos e manter o ritmo da narrativa revelou-se um teste real às minhas capacidades. A atividade não correu como idealizei, houve hesitações, dispersão e momentos em que senti que não estava a conseguir chegar aos alunos como gostaria. Ainda assim, foi um episódio que me ensinou muito. Ensinou-me que o erro não é sinónimo de fracasso, mas sim uma oportunidade para refletir, ajustar e melhorar. Esta perspetiva aproxima-se da conceção de aprendizagem experiencial de Kolb (1984), segundo a qual o conhecimento se constrói através da experiência, da reflexão crítica e da experimentação contínua.

Assumir os erros com humildade e tentar perceber o que falhou foi um processo fundamental. Em vez de os ver como falhas pessoais, comecei a encará-los como parte integrante do meu processo de aprendizagem. Cada aula, mesmo as que não correram como planeado, trouxe-me lições valiosas sobre gestão de tempo, comunicação com os alunos, estratégias de motivação e até sobre mim próprio enquanto professor. Foi nesse confronto com as minhas limitações que consegui dar passos importantes, tanto a nível técnico como pessoal.

Superar a zona de conforto implicou também adotar novas metodologias e ferramentas. O uso de tecnologias na sala de aula, a criação de fichas interativas, a exploração de vídeos ou jogos educativos – tudo isso exigiu tempo, dedicação e, muitas vezes, tentativa e erro. Nem tudo resultou à primeira, mas fui aprendendo a adaptar e a perceber o que melhor funcionava com

aquele grupo específico de alunos. Esta flexibilidade e capacidade de adaptação foram, para mim, conquistas muito importantes.

Mais do que apenas aceitar o erro, aprendi a normalizá-lo junto dos alunos. Sempre que cometia uma imprecisão ou algo não corria como o esperado, tentava mostrar-lhes que errar é algo natural, que faz parte do percurso de qualquer pessoa, professor ou aluno. Acredito que esta postura ajudou a criar um ambiente mais seguro e empático, onde os próprios alunos se sentiam mais à vontade para tentar, mesmo correndo o risco de não acertar. Esse espaço de liberdade e confiança foi crucial para o desenvolvimento da turma e também para o meu. Esta preocupação assume particular relevância no ensino de línguas, uma vez que emoções como a ansiedade ou o medo de errar podem dificultar a aprendizagem, conforme defendido por Krashen (1982) e Horwitz, Horwitz e Cope (1986).

No fundo, sair da zona de conforto e lidar com o erro não são apenas desafios da profissão docente são parte da própria condição humana. Este estágio fez-me perceber que o verdadeiro crescimento acontece precisamente quando nos permitimos enfrentar o desconforto, assumir vulnerabilidades e continuar, ainda assim, a dar o melhor de nós.

5.3. RELAÇÃO COM OS ALUNOS E CLIMA EMOCIONAL DA SALA

Desde os primeiros dias do estágio, percebi que a relação com os alunos seria um dos pilares mais importantes para o sucesso do meu trabalho. Ao entrar na sala de aula, senti a necessidade de conquistar a confiança das crianças, não apenas através do conteúdo que ensinava, mas, sobretudo, pela forma como me relacionava com elas. Estabelecer essa ligação exigiu tempo, paciência e atenção a cada detalhe do comportamento e da personalidade de cada aluno.

A minha postura foi sempre muito próxima e tranquila, tentando equilibrar a firmeza necessária à gestão da sala com uma abordagem acolhedora e empática. Este equilíbrio revelou-se fundamental para construir um ambiente de aprendizagem positivo, onde os alunos se sentissem

à vontade para participar, errar e crescer. Fiz um esforço consciente para conhecer as suas preferências, dificuldades, medos e conquistas, porque acredito que só assim é possível ensinar de forma verdadeiramente significativa. Esta opção pedagógica encontra respaldo no modelo da *Prosocial Classroom* de Jennings e Greenberg (2009), que relaciona o clima emocional da sala de aula com o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos.

Durante o estágio, o clima emocional da sala tornou-se um reflexo direto da relação que fui construindo com os alunos. Notava-se um ambiente leve, onde predominava o respeito mútuo, o humor saudável e a partilha. Mesmo nos momentos em que surgiam conflitos ou comportamentos desadequados, tentei sempre resolver as situações de forma dialogada, procurando compreender o que estava por trás de cada atitude. Esta abordagem ajudou-me a manter um clima de confiança e de segurança emocional, algo que considero essencial numa sala de aula.

Um dos aspetos mais gratificantes foi ver que os alunos se sentiam confortáveis para me procurar, fazer perguntas ou simplesmente conversar. Muitos demonstravam carinho de forma espontânea, o que me fazia sentir que estava a deixar uma marca positiva na sua experiência escolar. Esta ligação afetiva não só facilitava o processo de ensino e aprendizagem, como também fortalecia a coesão do grupo, promovendo um ambiente mais colaborativo.

Além disso, a forma como os alunos interagiam entre si também foi sendo moldada por este clima emocional positivo. Ver crianças a ajudarem-se mutuamente, a elogiarem-se ou a resolverem pequenos conflitos com maturidade foi um sinal claro de que o ambiente era saudável. Acredito que este tipo de clima só é possível quando o professor dá o exemplo e incentiva valores como a empatia, o respeito e a escuta ativa.

Algumas das atividades implementadas procuraram incorporar princípios frequentemente associados ao contexto desportivo, nomeadamente a cooperação, a ajuda, o respeito por regras comuns e a valorização do esforço coletivo. Embora desenvolvidas no contexto da aprendizagem do inglês, estas dinâmicas permitiram observar comportamentos semelhantes aos identificados em contextos educativos promotores de competências socioemocionais,

favorecendo a comunicação entre pares, a gestão de conflitos e o sentimento de pertença ao grupo. Estas observações encontram respaldo nos trabalhos de Jennings e Greenberg (2009), que destacam a importância das interações positivas no desenvolvimento socioemocional, bem como em Roffey (2012), que sublinha o papel do sentido de pertença e das relações interpessoais na construção de ambientes educativos saudáveis.

Em suma, a relação com os alunos foi, sem dúvida, um dos aspetos mais enriquecedores da minha prática pedagógica. Mais do que ensinar conteúdos, senti que estava a contribuir para o crescimento pessoal e emocional das crianças, num espaço onde se sentiam vistas, ouvidas e valorizadas. Esta experiência reforçou em mim a convicção de que, na educação, as relações humanas são o verdadeiro motor da aprendizagem. Neste sentido, a experiência vivida confirma a importância atribuída por Pianta, Hamre e Allen (2012) às relações positivas entre professores e alunos como promotoras de participação, confiança e envolvimento escolar.

5.4. ABORDAGEM METODOLÓGICA: O CASO DO TEMA “*CAMPING*”

A escolha do tema “*Camping*” surgiu da tentativa de encontrar um conteúdo que permitisse trabalhar de forma integrada as várias competências da língua inglesa, enquanto fosse apelativo, estimulante e próximo do universo das crianças. O tema revelou-se bastante versátil, permitindo explorar vocabulário específico, estruturas gramaticais simples e contextos comunicativos relevantes, sempre com um cariz lúdico e prático. A planificação da unidade temática “Camping” foi, deste modo, estruturada de forma a integrar objetivos linguísticos e socioemocionais, recorrendo a estratégias diversificadas de participação e cooperação (cf. Anexo 2).

Desde o início, procurei planear as aulas com base numa abordagem metodológica que se afastasse do modelo tradicional, dando primazia à interação, ao dinamismo e à participação ativa dos alunos. Utilizei recursos variados como vídeos educativos, apresentações em PowerPoint, imagens ilustrativas e jogos temáticos. Esta diversidade de materiais teve como objetivo captar a atenção das crianças e promover uma aprendizagem mais visual, auditiva e prática uma

aprendizagem mais significativa e contextualizada. Esta abordagem aproxima-se dos princípios da aprendizagem experiencial defendidos por Kolb (1984), valorizando a participação ativa e a construção significativa do conhecimento.

Uma das estratégias que resultou particularmente bem foi a utilização de fichas de trabalho personalizadas (Figura 3), onde os alunos podiam associar imagens a palavras, completar frases com vocabulário do tema e responder a pequenas questões que estimulavam a oralidade e a escrita. Estas atividades foram acompanhadas por momentos de correção coletiva e partilha de respostas, o que criou um ambiente participativo e descontraído.

Figura 3

Ficha de trabalho sobre o tema 'Camping', realizada pelos alunos do 3.º B

1. Read the Story: "Getting Ready for the School Camping Trip"

Emma and Jack were excited. Tomorrow, they will go on a school camping trip. They needed to pack their bags.

"I need my tent," said Emma. She put the tent in her backpack.

"I need my map," said Jack. He put the map in his backpack.

"We need our flashlights," said Emma. They both put their flashlights in their backpacks.

"What about snacks?" asked Jack. "We need snacks."

"Yes," said Emma. "We need snacks and our hiking boots."

They packed their snacks and hiking boots. Now, they were ready for the camping trip.

2. Match the Vocabulary with the Pictures: Draw a line to connect the words to the correct pictures.

Tent

Map

Snacks

Hiking boots

3. Fill in the Blanks: Complete the sentences with the correct words from the box.

(Words: tent, backpack, map, flashlight, snacks, hiking boots)

a. Emma needs her tent for sleeping.

b. Jack packs his flashlight to find the way. map

c. They both need a flashlight to see in the dark.

d. Emma puts some snacks in her bag to eat

e. Jack wears his hiking boots for walking.

4. Read each statement and write True or False.

Emma put a tent in her backpack.

Answer: False

Jack didn't pack a map.

Answer: False

Emma packed snacks to eat.

Answer: True

Good job! | Teacher João | November 2024

Outra atividade desenvolvida no âmbito do tema “Camping” consistiu na elaboração de produções criativas pelos alunos. Após a exploração do vocabulário e das situações associadas ao tema, os alunos ilustraram objetos, cenários ou experiências relacionadas com o camping e escreveram frases simples em inglês para descrever os seus desenhos. Esta atividade permitiu consolidar vocabulário, estimular a criatividade e reforçar a associação entre linguagem verbal e representação visual (cf. Anexo 3).

Paralelamente, recorri a jogos educativos e desafios em pequenos grupos que permitiam consolidar o vocabulário de forma dinâmica. Estas atividades estimularam a participação dos alunos, promoveram a cooperação entre pares e criaram oportunidades para desenvolver competências socioemocionais, como o respeito pelas regras, a gestão da frustração e a valorização do contributo dos colegas. Estas dinâmicas são consistentes com os contributos de Jennings e Greenberg (2009), que destacam a importância das interações positivas e das competências socioemocionais na construção de ambientes de aprendizagem favoráveis, bem como com Roffey (2012), que sublinha o papel das relações interpessoais e do sentido de pertença no desenvolvimento integral das crianças.

No entanto, nem tudo correu conforme o previsto. Uma das atividades mais desafiantes foi o exercício de *storytelling*, onde os alunos eram convidados a criar e partilhar pequenas histórias relacionadas com uma ida ao campo. Embora tivesse potencial, a atividade revelou-se mais exigente do que esperava, especialmente devido às dificuldades de expressão oral sentidas por alguns alunos. Esta experiência mostrou-me a importância de ajustar as propostas ao nível de proficiência das crianças, mas também me ensinou que o erro e a dificuldade são oportunidades de aprendizagem tanto para os alunos como para mim enquanto professor em formação. Neste contexto, esta perspetiva está igualmente alinhada com Coyle (2007), que defende uma aprendizagem mais significativa através da articulação entre conteúdo, comunicação, cognição e cultura.

A avaliação final do tema, através de uma ficha individual, demonstrou que a maior parte dos alunos consolidou bem o vocabulário e os conceitos trabalhados. Mais do que os resultados em si, o que me deixou particularmente satisfeito foi a forma entusiástica como participaram ao longo

das aulas, demonstrando curiosidade e empenho. Essa energia positiva deu-me ainda mais motivação para continuar a procurar formas criativas e eficazes de ensinar, respeitando o ritmo de cada grupo.

No geral, o tema *“Camping”* permitiu-me perceber o valor de uma abordagem metodológica flexível, centrada nos alunos, e apoiada em recursos que facilitam a ligação entre o conteúdo e a vivência dos estudantes. Esta experiência ajudou-me a crescer enquanto professor, a testar os meus limites e a reforçar a convicção de que o envolvimento emocional e o interesse dos alunos são ingredientes fundamentais para uma aprendizagem bem-sucedida.

5.5. PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR E OBSERVAÇÃO

Durante o meu estágio, tive a oportunidade de observar e participar em alguns momentos importantes da vida escolar, ainda que, por limitações de tempo e de estrutura, a minha integração no quotidiano da escola não tenha sido tão ampla quanto gostaria. No entanto, esses pequenos momentos de participação revelaram-se muito significativos para o meu crescimento profissional.

Uma das atividades extracurriculares em que participei foi o Magusto, uma celebração tradicional que envolveu alunos, professores e funcionários (ver Figura 4). Esta experiência permitiu-me observar a escola enquanto espaço de comunidade, onde o convívio, a colaboração e a valorização das tradições assumem um papel central na formação integral das crianças. Pude também assistir aos ensaios da peça de teatro que estava a ser preparada por alunos de outros anos, o que me deu uma perspetiva mais alargada sobre as atividades artísticas e expressivas promovidas no colégio, e como estas contribuem para o desenvolvimento global dos alunos. Esta visão da escola como comunidade educativa encontra eco em Roffey (2012), que sublinha a importância das relações positivas e do sentido de pertença para o bem-estar e desenvolvimento dos alunos.

Figura 4

Participação na celebração do Magusto



Para além destas experiências, um dos aspetos mais enriquecedores foi a observação de práticas pedagógicas, tanto da professora titular da turma como do professor de inglês cooperante. Através dessas observações, compreendi melhor a dinâmica da sala de aula, a gestão do tempo, a organização do espaço, a forma de lidar com os comportamentos e a condução das atividades e que procurei implementar logo desde a minha primeira aula (ver Figura 5). Cada aula assistida foi uma oportunidade de aprendizagem, onde pude refletir sobre diferentes estilos de ensino, estratégias de motivação e até sobre os pequenos detalhes que fazem a diferença na forma como os alunos reagem e se envolvem com as propostas apresentadas.

Figura 5

Primeira aula assistida



Apesar disso, reconheço que a minha participação ativa na construção de um ambiente colaborativo ficou aquém do desejado. Embora tenha mantido um bom relacionamento com os colegas e com a professora cooperante, não fui particularmente proativo na criação de projetos ou sugestões para envolver a comunidade escolar de forma mais alargada. Em parte, isso deveu-se à minha própria hesitação e à dificuldade em perceber até que ponto podia ou devia intervir. Ainda assim, tentei compensar essas limitações com uma atitude de escuta e de observação atenta, procurando aprender o máximo possível com os contextos que me foram proporcionados.

No final, esta experiência reforçou a ideia de que ensinar vai muito para além da sala de aula. A escola é um espaço vivo, feito de pessoas, relações e dinâmicas que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Estar atento a essa realidade, participar nela e compreender os seus ritmos e exigências é essencial para quem deseja ser professor. E se há algo que retirei desta fase, foi precisamente a importância da humildade para aprender com os outros, da empatia para compreender os diferentes papéis que coexistem numa escola, e da disponibilidade para nos colocarmos ao serviço de uma comunidade educativa.

5.6. ÉTICA PROFISSIONAL E POSTURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Durante toda a minha experiência no estágio, procurei manter uma postura ética e profissional que estivesse alinhada com os valores do colégio e com aquilo que acredito serem os princípios fundamentais da docência. Desde o início, compreendi que o papel de um professor vai muito além da transmissão de conteúdos: envolve também o exemplo, a integridade e a responsabilidade nas ações, dentro e fora da sala de aula.

Um dos aspetos que mais valorizei foi a importância de manter um equilíbrio entre a proximidade com os alunos e o respeito pelas regras e limites que o espaço educativo exige. A minha forma de estar naturalmente tranquila, acessível e empática ajudou-me a criar uma boa relação com as crianças, mas nunca deixei de ter presente que a confiança que fui construindo se devia sustentar numa postura coerente, justa e respeitadora. Esta preocupação com a coerência entre discurso e ação aproxima-se da perspetiva da aprendizagem social de Bandura (1977), segundo a qual os alunos aprendem não apenas através da instrução direta, mas também pela observação dos comportamentos e atitudes das figuras de referência.

Apesar de ser um colégio privado com particularidades próprias como a presença de valores religiosos e uma maior proximidade com os encarregados de educação, nunca senti que a ética da minha atuação estivesse em causa. Pelo contrário, a exigência desse contexto levou-me a ser ainda mais cuidadoso na forma como comunicava, agia e tomava decisões. Evitei sempre julgamentos precipitados, soube reconhecer os meus limites e procurei manter uma atitude profissional, mesmo em situações mais tensas ou menos previsíveis.

A boa educação e o comportamento dos alunos também facilitaram a criação de um ambiente em que os valores éticos eram naturalmente respeitados. No entanto, acredito que o professor tem um papel ativo em manter esse equilíbrio, e por isso fiz questão de estar sempre atento ao impacto das minhas atitudes e decisões. Acredito que parte do sucesso da minha intervenção pedagógica passou precisamente pela forma como consegui conciliar o rigor com a empatia, a autoridade com a escuta ativa. Tal como defendem Jennings e Greenberg (2009), o equilíbrio entre competência

relacional e gestão pedagógica constitui um dos pilares de ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros e favoráveis ao desenvolvimento dos alunos.

Esta experiência reforçou a ideia de que a ética profissional não se ensina apenas em palavras transmite-se pelo exemplo, pela consistência e pela forma como nos posicionamos nas pequenas situações do dia a dia. Senti que cresci bastante neste aspeto, e saio deste estágio com uma noção mais clara da responsabilidade que um professor carrega, não apenas como educador, mas como figura de referência num momento tão sensível do desenvolvimento humano.

6. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

A análise que se apresenta neste capítulo tem por base os dados recolhidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida num colégio privado do Grande Porto entre outubro de 2024 e janeiro de 2025. Em consonância com a abordagem de investigação-ação adotada, os dados resultam da triangulação de três fontes complementares: as entradas do diário de bordo, um questionário de perceção aplicado aos alunos do 3.º B no final do período de estágio, e uma grelha de observação sistemática preenchida pelo estagiário ao longo das sessões. Esta triangulação permite cruzar a perspetiva do aluno com a observação do professor em formação, conferindo maior consistência e profundidade à análise.

Importa sublinhar que o foco analítico incide sobretudo sobre a turma do 3.º B, por ser a turma de intervenção principal, aquela em que decorreram as aulas assistidas e onde foi possível estabelecer uma relação pedagógica mais continuada e intencional. As restantes turmas (3.º A, 4.º A e 4.º B) surgem pontualmente como referência comparativa, contribuindo para uma leitura mais contextualizada dos dados.

A análise organiza-se em torno de quatro dimensões centrais, alinhadas com as questões de investigação definidas no início do estudo: o clima emocional e a participação dos alunos; a motivação e o envolvimento nas atividades; as relações interpessoais e o comportamento em sala de aula; e, por fim, a perceção dos alunos sobre o ambiente de aprendizagem, recolhida através do questionário aplicado.

6.1. CLIMA EMOCIONAL E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Uma das dimensões mais visíveis ao longo do estágio foi a relação entre o clima emocional de cada turma e os níveis de participação observados. A análise das entradas do diário de bordo

permite identificar padrões consistentes: turmas com um ambiente mais seguro e estável tendiam a apresentar maior disponibilidade para participar, intervir oralmente e expor dúvidas.

O 3.º A caracterizou-se, desde o início, por um ambiente calmo e organizado. Os alunos mantinham a atenção nas tarefas com relativa facilidade, o que permitia ao professor gerir o tempo de forma eficaz e desenvolver as atividades com fluidez. A entrada de 14 de outubro regista, por exemplo, a realização de exercícios de leitura e audição com o verbo *"have got"*, nos quais os alunos participaram de forma ordeira e envolvida. Este clima favoreceu uma aprendizagem mais consistente, ainda que menos marcada por episódios de interação espontânea ou afetiva.

O 3.º B apresentou uma realidade distinta e, em muitos aspetos, mais desafiante. A presença de um aluno com necessidades educativas específicas introduziu uma variável de gestão que exigiu maior atenção e adaptação. Ainda assim, o diário de bordo regista com clareza que a turma acolheu as aulas de forma positiva, demonstrando respeito e envolvimento nas dinâmicas propostas. À medida que a relação pedagógica se foi consolidando através do reforço positivo, da valorização do esforço e da criação de rotinas emocionalmente previsíveis, observou-se uma melhoria progressiva no clima da sala e na disposição dos alunos para participar.

Esta evolução é particularmente visível na comparação entre as primeiras sessões, marcadas por alguma agitação e testagem de limites, e as sessões mais avançadas do estágio, nas quais os alunos demonstravam maior confiança para intervir, colocar dúvidas e partilhar respostas. O clima emocional da sala foi, assim, sendo construído de forma gradual e intencional, refletindo os princípios das relações socioemocionais que fundamentam este estudo.

6.2. MOTIVAÇÃO E ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES

A análise dos registos do diário de bordo e dos materiais pedagógicos produzidos permite identificar variações significativas no nível de envolvimento dos alunos em função das estratégias e recursos utilizados. De modo geral, as atividades com maior componente visual, interativa ou lúdica geraram níveis de participação e entusiasmo claramente superiores às tarefas mais centradas na repetição ou na cópia.

Os jogos de vocabulário e as atividades de carácter lúdico revelaram-se particularmente eficazes na promoção do envolvimento dos alunos. Durante estas atividades observou-se uma maior participação oral, níveis reduzidos de ansiedade e um aumento dos comportamentos de cooperação e ajuda. Estes resultados são consistentes com os contributos de Jennings e Greenberg (2009), que destacam a relevância das interações positivas e das competências socioemocionais na promoção do envolvimento dos alunos, bem como com Roffey (2012), que sublinha a importância das relações colaborativas e do sentimento de pertença para o bem-estar e a participação em contexto escolar.

O tema "*Camping*", trabalhado com o 3.º B ao longo de várias sessões, constitui um exemplo ilustrativo. A introdução do tema através do quadro interativo, com imagens e exercícios de associação vocabular, captou imediatamente a atenção dos alunos. As fichas de trabalho personalizadas, nas quais os alunos associavam imagens a palavras e completavam frases com vocabulário temático, foram realizadas com empenho e geraram momentos de partilha coletiva descontraídos e produtivos. A ficha de avaliação final evidenciou que a maior parte dos alunos consolidou bem os conteúdos trabalhados, o que constitui um indicador indireto do envolvimento e da motivação mantidos ao longo das sessões.

Figuras 6 e 7

Ficha de Revisões do 'Camping'

A- Match the pictures with the words.







RAINCOAT | BINOCULARS | RUCKSACK | SLEEPING BAG | TORCH | COMPASS







B- Complete the sentences with the verb "Have Got".

1. I _____ a raincoat.
2. She _____ binoculars.
3. We _____ a rucksack.
4. They _____ sleeping bags.
5. You _____ a compass.

C- Choose the correct answer.

1. You can use a _____ to find your direction.
a) torch
b) compass
c) rucksack
2. At night, we sleep in a _____.
a) binoculars
b) sleeping bag
c) raincoat
3. To carry my things, I use a _____.
a) rucksack
b) torch
c) compass
4. When it gets dark, I turn on my _____.
a) sleeping bag
b) raincoat
c) torch
5. If it starts to rain, I wear a _____.
a) binoculars
b) raincoat
c) compass
6. To look at birds far away, I use _____.
a) binoculars
b) sleeping bag
c) rucksack

Em contraste, a atividade de *storytelling* com a história *The Three Billy Goats*, realizada na última aula assistida, revelou dinâmicas distintas. Apesar do interesse inicial demonstrado pelos alunos face às imagens e ao suporte vídeo, surgiram momentos de dispersão que dificultaram a manutenção do ritmo narrativo. A análise deste episódio sugere que o envolvimento dos alunos é sensível não apenas ao conteúdo da atividade, mas também à confiança e fluência com que o professor a conduz. Quando o docente demonstra segurança e expressividade, os alunos tendem a manter-se mais focados e emocionalmente presentes; quando surgem hesitações ou quebras no ritmo, a atenção dispersa com maior facilidade.

Esta observação articula-se diretamente com a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982): o estado emocional do próprio professor, e não apenas o do aluno, influencia o clima de aprendizagem e, consequentemente, os níveis de motivação e envolvimento observados.

6.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E COMPORTAMENTO

Ao longo do estágio, foi possível observar de forma sistemática a influência das relações interpessoais, entre alunos, e entre alunos e professor, no comportamento em contexto de sala de aula de inglês (ver Figura 8). Os dados do diário de bordo revelam uma evolução clara: à medida que a relação pedagógica se foi aprofundando, os comportamentos disruptivos foram diminuindo e a cooperação entre pares aumentou.

Nas primeiras semanas, os alunos do 3.º B testavam os limites da nova figura de autoridade, com episódios pontuais de agitação e dispersão. A adoção de uma postura consistente próxima mas firme, empática mas com limites claros revelou-se determinante para estabilizar o clima da turma. O uso frequente dos nomes dos alunos, o reforço positivo das intervenções e a normalização do erro como parte do processo de aprendizagem contribuíram para a construção de um ambiente de confiança mútua.

Figura 8

Sala de Aula de Inglês do Colégio do Sardão



A entrada de 22 de outubro é particularmente reveladora: na ausência do professor cooperante, os alunos do 4.º B aceitaram o estagiário como figura de referência, respondendo de forma

respeitosa às suas orientações. Este episódio evidencia que a relação de confiança, quando construída de forma genuína e consistente, tem um efeito estruturante no comportamento dos alunos, mesmo em contextos menos familiares.

No que respeita às relações entre pares, foram observados progressivamente mais momentos de entreajuda, celebração de conquistas coletivas e resolução dialogada de pequenos conflitos comportamentos coerentes com o desenvolvimento de competências socioemocionais como a empatia, a cooperação e a autorregulação, identificadas na literatura como centrais para o clima de sala de aula (Jennings & Greenberg, 2009; Roorda et al., 2011).

6.4. PERCEÇÃO DOS ALUNOS: QUESTIONÁRIO DE CLIMA DE SALA DE AULA

Com o objetivo de recolher a perspetiva dos alunos sobre o ambiente de aprendizagem vivido nas aulas de inglês, foi construído e aplicado, no final do período de estágio, um questionário de percepção dirigido aos alunos do 3.º B. Tendo em conta a faixa etária dos participantes (alunos do 1.º CEB, com 8-9 anos), o instrumento foi elaborado com linguagem simples, acessível e visualmente apelativa, recorrendo a uma escala de três níveis representada por expressões faciais (☹️ / 😐 / 😊), de modo a facilitar a compreensão e a resposta autónoma (ver Figura 9).

O questionário foi composto por oito afirmações centradas nas dimensões do clima emocional, da motivação e das relações interpessoais, diretamente articuladas com as questões de investigação deste estudo. Os resultados apresentados refletem as tendências de resposta observadas, interpretadas à luz das observações sistemáticas registadas ao longo do estágio.

Figura 9

Questionário de percepção – Clima de sala de aula

Questionario de percepcao — clima de sala de aula
Aulas de ingles · 3.º B · Janeiro de 2025
Colegio do Sardoal — Mestrado em Ensino de Ingles no 1.º CEB · ESE/IPP

Turma: _____ Data: _____

Instrucoes: Le cada frase e faz um circulo na carita que melhor representa o que sentes.

 Não concordo

 Mais ou menos

 Sim, concordo!

BEM-ESTAR E CLIMA DA AULA

1. Sinto-me bem na aula de ingles.   

2. Sinto-me a vontade para falar mesmo quando nao sei bem a resposta.   

3. Nao tenho medo de errar nas aulas de ingles.   

RELACAO COM O PROFESSOR E OS COLEGAS

4. O professor ouve-me quando tenho uma duvida ou uma ideia.   

5. Os meus colegas respeitam-me quando falo.   

MOTIVACAO E APRENDIZAGEM

6. Gosto das atividades que fazemos nas aulas.   

7. Sinto que aprendo coisas nas aulas de ingles.   

8. As aulas de ingles fazem-me sentir motivado/a para aprender.   

Queres acrescentar alguma coisa? Escreve aqui:

Figura 10

Resultados do questionário de percepção – Clima de sala de aula

Questionário de Percepção – Clima de Sala de Aula (3.º B) Aplicado no final do período de estágio – janeiro de 2025 Turma: 3.º B / n = 20 alunos			
<i>Instruções: Lê cada frase e assinala a carita que melhor representa o que sentes.</i>			
# Afirmação	☹️	😐	😊
1 Sinto-me bem na aula de inglês.	1	2	17
2 Sinto-me à vontade para falar mesmo quando não sei bem a resposta.	3	5	12
3 O professor ouve-me quando tenho uma dúvida ou uma ideia.	0	1	19
4 Não tenho medo de errar nas aulas de inglês.	2	4	14
5 Gosto das atividades que fazemos nas aulas.	1	3	16
6 Os meus colegas respeitam-me quando falo.	1	3	16
7 Sinto que aprendo coisas nas aulas de inglês.	0	2	18
8 As aulas de inglês fazem-me sentir motivado/a para aprender.	2	4	14

Os resultados do questionário revelam, de forma consistente, uma percepção maioritariamente positiva por parte dos alunos relativamente ao clima de sala de aula e à sua experiência de aprendizagem do inglês (ver Figura 10).

O item 1 ("Sinto-me bem na aula de inglês") registou a resposta mais expressiva em termos de bem-estar geral, com 17 dos 20 alunos a assinalar a carita positiva. Este resultado é coerente com as observações registadas no diário de bordo, que documentam uma progressiva melhoria do clima relacional ao longo do estágio, à medida que os alunos foram interiorizando as rotinas e a postura pedagógica adotada.

O item 3 ("O professor ouve-me quando tenho uma dúvida ou uma ideia") obteve o resultado mais uniforme de todo o questionário, com 19 respostas positivas e apenas 1 resposta neutra. Este dado reforça a percepção dos alunos quanto à disponibilidade e à escuta ativa do professor, dimensões centrais no modelo da sala de aula pró-social (Jennings & Greenberg, 2009) e no desenvolvimento de uma relação pedagógica baseada na confiança.

O item 2 ("Sinto-me à vontade para falar mesmo quando não sei bem a resposta") apresenta a distribuição mais repartida, com 3 respostas negativas e 5 neutras. Este resultado é pedagogicamente significativo: indica que, apesar do clima globalmente positivo, um subgrupo de alunos mantém alguma ansiedade associada à participação oral, o que é consistente com a literatura sobre ansiedade em língua estrangeira (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) e com as observações de campo, que identificaram alunos com maior reticência em expor-se oralmente perante a turma. Este dado aponta para a necessidade de continuar a trabalhar a redução do filtro afetivo (Krashen, 1982) através de estratégias de participação mais graduais e diferenciadas.

Os itens 5 e 8, relativos ao gosto pelas atividades e à motivação para aprender, registaram 16 e 14 respostas positivas, respetivamente, o que sugere um nível geral de motivação elevado, embora com alguma variação. A análise cruzada com os registos do diário de bordo permite inferir que as atividades de carácter mais lúdico e interativo (como os jogos de vocabulário), as fichas temáticas do Camping e os momentos de partilha coletiva, foram aquelas que mais contribuíram para estes resultados positivos.

Em síntese, o questionário confirma as tendências identificadas pela observação participante: o ambiente de sala de aula foi percebido pelos alunos como maioritariamente seguro, acolhedor e motivador. As exceções identificadas, nomeadamente a ansiedade em situações de exposição oral, constituem dados relevantes para a reflexão pedagógica e para o planeamento de intervenções futuras mais diferenciadas.

6.5. GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO

Em paralelo com o questionário aplicado aos alunos, foi utilizada uma grelha de observação sistemática como instrumento de registo da evolução das dinâmicas de sala de aula ao longo do estágio (ver Figura 11). Este instrumento permitiu-me documentar, de forma estruturada, as alterações observadas em dimensões-chave do comportamento e da participação dos alunos, complementando os registos mais narrativos do diário de bordo.

A grelha organizou-se em torno de cinco dimensões de observação, avaliadas de forma qualitativa em três momentos distintos do estágio: fase inicial (outubro), fase intermédia (novembro/dezembro) e fase final (janeiro). A escala utilizada foi: – (pouco observado), + (observado com regularidade), ++ (observado de forma consistente e generalizada).

A leitura da grelha de observação permite identificar uma trajetória de evolução positiva e consistente ao longo do estágio, particularmente nas dimensões da participação oral espontânea e do envolvimento nas atividades.

Na fase inicial, a participação oral era predominantemente solicitada, os alunos respondiam quando chamados, mas raramente interviam de forma espontânea. Esta tendência é comum em contextos em que o professor ainda não é uma figura de referência consolidada, e onde a ansiedade comunicativa associada à língua estrangeira se encontra mais presente (MacIntyre et al., 2019). À medida que a relação pedagógica se foi desenvolvendo e que as estratégias de reforço

positivo e normalização do erro foram sendo aplicadas de forma consistente, a participação espontânea foi aumentando de forma gradual e notória.

Figura 11

Grelha de observação sistemática

Grelha de Observação Sistemática – 3.º B Estagiário: João Pedro Vilaça / Período: outubro 2024 – janeiro 2025				
Dimensão de Observação	Fase (out.)	Inicial Fase (nov./dez.)	Intermédia Fase (jan.)	Final
Participação oral espontânea	–	+	++	
Disposição para errar sem receio	–	+	+	
Respeito mútuo entre pares	+	+	++	
Envolvimento nas atividades propostas	+	++	++	
Resposta positiva ao reforço do professor	+	++	++	

A dimensão "disposição para errar sem receio" apresentou uma evolução mais moderada, atingindo um nível de observação regular na fase intermédia e mantendo-se nesse patamar na fase final. Este resultado é pedagogicamente coerente: a redução da ansiedade face ao erro é um

processo gradual, que exige tempo, consistência e um clima relacional estável. Os dados sugerem que, embora se tenha registado progresso, este é um domínio que beneficiaria de intervenção continuada para além do período de estágio.

O respeito mútuo entre pares e a resposta positiva ao reforço do professor apresentam as evoluções mais expressivas, atingindo valores consistentes e generalizados na fase final. Estes dados corroboram a ideia de que a construção de um ambiente emocionalmente seguro tem um efeito estruturante nas relações interpessoais dentro da turma, e de que o estilo relacional do professor (próximo, empático e consistente) é um fator determinante nesse processo (Pianta, Hamre & Allen, 2012).

Em conjunto, os dados da grelha de observação e do questionário de perceção dos alunos convergem para uma leitura comum: a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, orientada pelos princípios das relações socioemocionais e da criação de ambientes emocionalmente acolhedores, teve um impacto positivo e mensurável no clima de sala de aula, na motivação dos alunos e nas dinâmicas de participação e comportamento observadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório partiu de duas questões centrais: de que forma pode o desenvolvimento de competências socioemocionais ser promovido nas aulas de inglês do 1.º CEB e como percecionam os alunos o ambiente da sala de aula, bem como a relação que estabelecem entre esse ambiente, a sua motivação e o seu comportamento. A análise dos dados recolhidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada permite agora responder a estas questões, com base em evidências concretas obtidas em contexto real de sala de aula.

Relativamente à primeira questão, os dados obtidos demonstram que a promoção de competências socioemocionais nas aulas de inglês é não só possível como pedagogicamente indissociável da própria aprendizagem da língua. A adoção de uma postura docente consistente baseada no reforço positivo, na normalização do erro e na escuta ativa revelou-se o principal mecanismo de mudança ao longo do estágio. A grelha de observação sistemática evidencia uma evolução clara entre outubro e janeiro: a participação oral espontânea passou de raramente observada para sistematicamente presente; o respeito mútuo entre pares e o envolvimento nas atividades atingiram os valores mais elevados na fase final. Esta progressão não decorreu de intervenções isoladas, mas de uma construção gradual e intencional do clima relacional da turma o que confirma a centralidade das relações socioemocionais como condição de base para a aprendizagem eficaz.

No que respeita à segunda questão, o questionário de perceção aplicado ao 3.º B no final do estágio revela que os alunos percecionaram o ambiente das aulas de inglês de forma globalmente positiva. Dezassete dos vinte alunos afirmaram sentir-se bem nas aulas; dezoito referiram que sentem que aprendem; e dezenove consideraram que o professor os ouve quando têm dúvidas ou ideias. Estes resultados são coerentes com as tendências observadas no diário de bordo e confirmam que o ambiente emocional construído ao longo do estágio teve um impacto real na forma como os alunos experienciaram a aprendizagem. O dado mais significativo é talvez o item com maior dispersão de respostas, a vontade de falar mesmo sem saber a resposta, que revela que a ansiedade comunicativa, embora reduzida, não desapareceu por completo. Isto é

pedagogicamente relevante: indica que a segurança emocional se constrói de forma progressiva e requer intervenção continuada para além do período de estágio.

A articulação entre estes resultados e o enquadramento teórico que sustentou o estudo permite retirar algumas conclusões de fundo. Em primeiro lugar, confirmou-se na prática a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982): quando os alunos se sentem emocionalmente seguros, a língua estrangeira flui com maior naturalidade e as barreiras à participação oral diminuem de forma visível. Os dados sugerem igualmente que atividades de carácter lúdico e cooperativo, nomeadamente jogos educativos e desafios realizados em pequenos grupos, contribuíram para aumentar o envolvimento dos alunos, estimular a participação oral e favorecer comportamentos de entreajuda e colaboração entre pares. Em segundo lugar, o modelo da sala de aula pró-social de Jennings e Greenberg (2009) ganhou expressão concreta: a competência socioemocional do professor não é um complemento à prática pedagógica, mas a sua condição de eficácia. Em terceiro lugar, os dados corroboram os resultados de Roorda et al. (2011) e Pianta, Hamre e Allen (2012), que associam a qualidade das relações professor-aluno a maiores níveis de envolvimento e bem-estar escolar.

A experiência de estágio revelou também dimensões que não estavam previstas no ponto de partida. A adaptação a um público do 1.º CEB, proveniente de um percurso formativo e profissional muito diferente, exigiu um reposicionamento profundo, não apenas a nível metodológico, mas também relacional e emocional. Aprender a abrandar o ritmo, a valorizar o gesto pequeno ou a interpretar o silêncio de um aluno como um dado pedagógico foram aprendizagens que nenhum manual antecipa, mas que se revelaram centrais para a construção da prática docente. O episódio do storytelling com *The Three Billy Goats*, por exemplo, foi menos bem-sucedido do que o inicialmente planeado. Ainda assim, foi precisamente essa saída da zona de conforto que tornou mais clara a importância da preparação, da confiança e da fluência expressiva no ensino de línguas a crianças.

Em síntese, este relatório evidencia que a criação de ambientes emocionalmente seguros e relacionalmente ricos não é apenas uma opção pedagógica entre outras, mas uma condição essencial para que a aprendizagem aconteça de forma genuína e duradoura. No ensino do inglês

no 1.º CEB, onde o filtro afetivo pode facilmente bloquear a aquisição linguística, esta dimensão assume uma relevância acrescida. Os dados recolhidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada confirmam que é possível, mesmo num período de estágio relativamente curto, construir um clima de sala de aula percecionado pelos alunos como seguro, motivador e propício à aprendizagem. Para tal, é fundamental existir intencionalidade pedagógica, consistência relacional e uma disponibilidade genuína para escutar e adaptar a prática às necessidades do grupo.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações deste estudo. A investigação incidiu sobre um contexto específico, envolvendo um número reduzido de participantes e um período de intervenção relativamente curto. Além disso, a análise assentou predominantemente em instrumentos qualitativos e em dados recolhidos pelo próprio professor estagiário, fatores que aconselham prudência na generalização dos resultados. Ainda assim, a triangulação dos instrumentos utilizados permitiu conferir maior consistência às interpretações realizadas.

O caminho percorrido deixa também questões em aberto, que poderão orientar investigação futura: de que forma se pode reduzir ainda mais a ansiedade comunicativa em alunos com perfis mais reticentes? Como medir, de forma mais sistemática, a evolução das competências socioemocionais ao longo do ano letivo? De que modo podem estas práticas ser sustentadas e aprofundadas para além do contexto de estágio? São interrogações que este trabalho não esgota, mas que espera ter contribuído para colocar com maior clareza.

O coração, afinal, aprende... quando sente que é seguro fazê-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8–27. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>
- ADCA. (2023, 13 de fevereiro). Benefícios do desporto no bem-estar físico, psicológico e social em crianças e jovens. Associação de Desenvolvimento e Cooperação da Alta Estremadura. <https://www.adca.pt/post/beneficios-do-desporto-no-bem-estar-fisico-psicologico-e-social-em-criancas-e-jovens>
- Alencar, A. F., & Oliveira, G. S. (2021). Linguagem, educação e sociedade: Diálogos possíveis na formação docente. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*, 1(1), 56–72. <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7535/pdf>
- Almeida, F. A., & Guimarães, S. E. (2016). A escola como um ambiente acolhedor: Reflexões e práticas. *Semana Acadêmica*. https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_escola_como_um_ambiente_acolhedor.pdf
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1–24). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall
- 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. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Cadena SER. (2024, 16 de outubro). A tribo ensina: Niños y niñas del CEIP O Graxal enseñan sobre el autismo en otros coles. <https://cadenaser.com/galicia/2024/10/16/a-tribo-ensina-ninos-y-ninas-del-ceip-o-graxal-ensenan-sobre-el-autismo-en-otros-coles-radio-coruna>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* CASEL.

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

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>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Escola da Inteligência. (s.d.). Educação socioemocional no ambiente escolar: Por que é tão relevante hoje? <https://escoladainteligencia.com.br/blog/educacao-socioemocional-no-ambiente-escolar>

Faz Educação. (2023). 6 práticas para apoiar a aprendizagem de alunos com TEA. <https://fazeducacao.com.br/autismo-na-escola-6-praticas-para-apoiar-a-aprendizagem-de-alunos-com-tea>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Grilo, E. C., & Pontes, F. A. R. (2016). Habilidades socioemocionais e desempenho acadêmico: Uma revisão integrativa da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 113–121. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542016000100002&script=sci_arttext

Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>

Instituto Reação. (2023, 20 de novembro). Benefícios do desporto para crianças e adolescentes. <https://institutoreacao.org.br/os-beneficios-do-desporte-para-criancas-e-adolescentes>

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>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>

Mourão, S. (2015a). *Early years second language education: How to build confident and curious learners*. British Council.

Mourão, S. (2015b). Teaching English to young learners through storytelling. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners* (pp. 199–213). Bloomsbury.

OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Opstoel, K., et al. (2020). Personal and social development in physical education and sports. *European Physical Education Review*, 26(4), 797–813.
<https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.

Roffey, S. (2012). *Positive relationships: Evidence-based practice across the world*. Springer.

Roorda, D. L., et al. (2011). Teacher–student relationships and engagement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Rubeus. (s.d.). A importância de um ambiente escolar acolhedor: 7 benefícios.
<https://rubeus.com.br/blog/a-importancia-de-um-ambiente-escolar-acolhedor>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Souza, D. F. (2012). A pedagogia das competências e a formação integral. *Revista HISTEDBR On-line*, 12(46), 73–89.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>

Vasconcelos, T. D., & Oliveira, J. M. (2018). Educação socioemocional no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 45–53.
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202018000100002&script=sci_arttext

Veigas, J., et al. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *Psicologia.pt*.
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf>

Wentzel, K. R. (2010a). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead* (pp. 161–187). Emerald.

Wentzel, K. R. (2010b). Students' relationships with teachers as motivators of engagement in school. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 635–647.
<https://doi.org/10.1037/a0015679>

Zins, J. E., et al. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. Teachers College Press.

Gigglebox. (2023, 19 de novembro). Fairy Tales Compilation | Three Billy Goats Gruff... [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jYo4pKc2d8o>

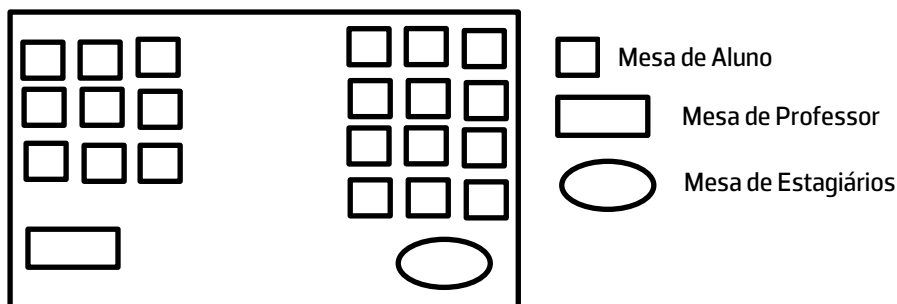
ANEXOS

ANEXO 1 – DIÁRIO DE BORDO

07/10/2024

Primeira aula de estágio – Turma 3ªA

Disposição da sala:



- Aula começa com um pequeno exercício onde os alunos têm de ler composições.
- Segue-se a projeção de uma pequena animação, reforçando as construções simples das frases e dos verbos.

08/10/2024

Segundo dia de estágio – Turma 3ªB (20 alunos)

- Mesmo registo de ontem, alunos vão à frente da turma apresentar os TPC.
- Turma com um comportamento diferente que a turma anterior (dia de ontem).
- Por breves momentos o professor saiu e pediu para auxiliarmos nos exercícios que os alunos estavam a fazer.
- Apresentação de uma pequena história (mesmo exercício do dia anterior).

Turma 4ªB (22 alunos)

- Estão a trabalhar o present continuous. (mesmo registo da turma de ontem)
- Posteriormente estão a trabalhar os advérbios e a sua função.
- Na presença de dois professores, por vezes o professor Paulo sai deixando a aula para o professor Luís a cargo da turma.

14/10/2024

Turma 3ªA

- Aula sobre os possessivos/adjetivos

I have got / You have got / He/She/It has got / We – You – They have got

- Exercícios de leitura e audição usando o verbo "have got" + adjetivo.

- Trabalha-se também o uso do plural em certas frases.

Turma 4ªA

- Na ausência do professor Paulo, foi-nos pedido para ajudar a completar um exercício.

- Seguidamente tivemos uma parte de listening.

20/10/2024

Turma 3ªB

- A disposição das mesas está diferente.

- Exercícios no quadro interativo com o vocabulário de camping

Ideias para trabalho em grupo:

- Feira internacional da língua inglesa;

- Peddy Paper sobre as unidades;

- Puppet show em inglês;

- Dia dos jogos tradicionais em inglês;

- 5 o'clock tea with Tuna.

21/10/2024

Turma 3ªA

- Aula inicia com a correção dos TPC, onde os alunos corrigem e leem em voz alta.

- Uso do verbo "to have got" e descrição física das pessoas.

- Cópia do verbo "To have got" para perceberem bem a formação e depois aplicar num exercício.

- Ainda que tenham algumas questões que a resposta possa ser múltipla, o uso da estrutura "to have got" advém de algumas respostas já propostas.

- A formação do verbo "to have got" tem mais que 1 variante. A usada aqui é com o auxiliar "got", em vez do "do".

22/10/2024

Turma 4ºB

- A aula foi passada a corrigir os TPC onde o professor me pediu ajuda em certos exercícios.

- Os alunos acabaram por me receber como uma figura de respeito, sendo que as interações correram bem.

28/10/2024

Turma 3ºA

- Os alunos começaram por dizer algumas frases soltas com os verbos "To have got" ou com o verbo "To be".

Turma 4ºA

- Alunos começam por ler um texto no quadro interativo (sobre o Halloween). Posteriormente eles trabalham algumas perguntas de interpretação.

- É-lhes entregue uma ficha com o texto e as perguntas de interpretação para falarem sobre o tema do Halloween.

- Posteriormente é trabalhada uma pequena ficha onde trabalham o present simple e o continuous.

04/11/2024

Turma 3ºA

- Revisão do verbo "To be" e "have got", com frases simples.

- Devido às dificuldades, os alunos passam umas frases já feitas do quadro interativo.

Turma 4ºA

- A aula começa com os alunos a dizerem o que fizeram no Halloween.
- Seguem-se atividades para usar o present simple e o continuous.

12/11/2024

Turma 4ºB

- Realização de uma ficha sobre os animais.

Turma 4ºA

- Trabalhos de grupo.

Turma 3ºA

- Introdução ao tema "camping".

13/11/2024

Turma 4ºA

- Aula sobre producers e consumers.

Turma 3ºB

- Aula interativa.

14/01/2025

Turma 3ºB

- Aula sobre o tempo (horas)
- "Telling the time"; "What time is it?"
- Passam os relógios para o caderno para entenderem melhor como dizerem as horas.

Turma 4ºB

- Aula sobre a música.

Atividade isolada (trabalhar só com a turma?)

- Ilha das emoções/personalidades

Grupos ficam distribuídos com ilhas, desenhando elementos que representam as ilhas das emoções/personalidades.

- Diário das emoções

Criar um diário onde todas as semanas podem registar as emoções que sentiram durante a semana.

ANEXO 2 – LESSON PLANS

P.PORTO

LESSON PLAN

Linking Lesson - Sports



P.PORTO

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK

The didactic and pedagogical framework of this lesson plan is based on constructivist learning theory, which emphasizes the importance of active learning and student engagement.

This framework supports a holistic approach to education, ensuring that students not only acquire knowledge but also develop essential skills and attitudes towards health and physical activity.

2. PLAN

2.1 SUMMARY

This lesson plan exists to introduce students to the theme of sports, enhancing their vocabulary and understanding of various physical activities. Sports play a vital role in promoting physical health, teamwork, and social skills among children. By engaging in discussions and activities related to sports, students not only learn new vocabulary but also develop a positive attitude towards physical activity, which is crucial for their overall well-being. The lesson aims to foster an environment where students feel encouraged to express their interests and experiences related to sports, ultimately leading to a more active and healthy lifestyle.

2.2 CONTENTS, AIMS, RE

Conteúdo Programático	Competências desenvolvidas	Recursos utilizados
Tema Principal: Desportos Subtemas: - Tipos de desportos (futebol, basquetebol, natação, corrida) - Importância da atividade física - Vocabulário relacionado aos desportos.	Competências Cognitivas: Compreensão e uso de vocabulário relacionado a desportos. Capacidade de fazer associações entre diferentes desportos e suas características. Competências Sociais: Trabalho em grupo durante discussões. Comunicação e expressão de ideias através de desenhos e respostas orais.	Tecnologias: Computador e projetor para exibição de vídeo. Materiais Didáticos: Vídeo "Sports for Kids" (link). - Ficha de atividades (preparada pelo professor). - Materiais de desenho (papel, lápis de cor, canetas).

2.3 LESSON PROCEDURES

steps	strategies	time
	Greet the students and give them a small presentation, asking as well for theirs.	
Step 0	Start the lesson by asking students which sports they know and which ones they practice. Introduce the theme of "Sports" and explain the importance of physical activity for health and well-being.	10'

	Show the video: Sports for Kids.	
Step 1	Ask students to pay attention to the different sports shown. https://www.youtube.com/watch?v=114914V2CQ0 After the video, discuss with students:	10'
Step 2	What sports did they see? Which sport did they find most interesting and why? Talk about practicing sports and how it can be fun and healthy. Distribute the worksheet (check attachment1).	10'
Step 3	Explain the instructions: Complete the vocabulary exercise. Draw a scene of a sport they enjoy. Answer one or two questions about what they learned	20'
	Ask p.199 students to share their drawings and explain why they chose that sport.	5'
Step 4	Reinforce the message about the importance of playing sports. Goodbyes and remember what we did!	
Step 5	Before we let the students go, we would go over all the new words that were taught during the lesson by repeating them 2 or 3 times and only then we would bring some kind of poster to let the children chose the way that they would say their goodbyes: either a fist bump, a hug, a high-five, or something artistic.	5'

ANEXOS

FICHA DE TRABALHO

Worksheet Sports

Name: _____

Activity 1: Sports Vocabulary

Complete the sentences with the appropriate words: football, soccer, basketball, swimming, tennis.

- I like to play _____ with my friends in the park.
- My father is a professional _____ player.
- Swimming is a great way to stay fit and healthy.
- Football is the most popular sport in the world.

Activity 2: Match the Images

Draw a line to connect the sport to the correct image.



Football/Soccer | Basketball | Swimming | Athletics

Activity 3: Drawing

Draw a scene from your favorite sport. Use the space provided to draw and color.



Activity 4: Reflection

Which sport do you like to practice and why?

Activity 5: Quiz

Match the correct answer.

Which sport is played with a round ball that can be kicked?

A) Badminton

B) Football

C) Swimming

D) Running

Which sport is played on a court with a ball?

A) American Football

B) Basketball

C) Badminton

D) Soccer

Which sport involves swimming through water?

A) Running

B) Swimming

C) Football

D) Basketball

Which sport is played with a racket?

A) American Football

B) Tennis

C) Football

D) Basketball

UNIT PLAN

Módulo 2 - Camping



Unidade Curricular	Módulo 2 - Camping
Escola	Colégio do Sardoal
Ano Letivo	2024/2025
Turma	3º Ano - Turma A/B
Professor Responsável	Paulo Silva
Coordenador de Estágio	Mário Cruz
Professor Estagiário	João Vilasça

| Produção Escrita |

- Ordenar letras para escrever palavras e legendar imagens.
- Ordenar palavras para escrever frases.
- Preencher espaços simples, com palavras dadas, e copiar e escrever as palavras aprendidas. |

| Trabalhar e Colaborar em Pares e Pequenos Grupos |

- Revelar atitudes como saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito.

- Demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como "please" e "thank you", e solicitar colaboração. |

| Pensar Criticamente |

- Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio aos outros, utilizando factos para justificar as suas opiniões.

- Refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo as outras perguntas simples que desenvolvam a curiosidade. |

| Relacionar Conhecimentos de Forma a Desenvolver |

- Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas.

- Ler e reproduzir histórias. |

| Desenvolver o Aprender a Aprender em Contexto de Sala de Aula |

- Participar numa reflexão e discussão no final da aula para identificar atividades associadas aos objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos.

- Reconhecer o significado de palavras muito simples agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens. |

• Aprender e praticar vocabulário relacionado ao camping e segurança. • Usar "must" e "mustn't" para expressar obrigações e proibições. • Aplicar o vocabulário e estruturas gramaticais em contextos práticos.	• Demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como "please" e "thank you." • Pensar Criticamente: • Seguir um raciocínio bem estruturado e apresentar o próprio raciocínio aos outros. • Refletir criticamente sobre o que foi dito e fazer perguntas que desenvolvam a curiosidade.	
Metodologia	• Abordagem Comunicativa • Aprendizagem Ativa • Contextualização Prática • Repetição e Scaffolding • Feedback Contínuo	

2.3 LESSON 1 PROCEDURES

Steps	Strategies	Time
Step 0	Open with greetings! The lesson opens with a salutation and inquiries like "How are you today?" "How was your day today?" "Are you happy today?" Start with Portuguese (if needed) but encourage them to use the English language so they can communicate more effectively and show greater empathy for other	5'

INDEX

1. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	1
2. PLANO	3
2.1 OBJETIVOS DA UNIDADE	3
2.2 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS, RECURSOS UTILIZADOS, OBJETIVOS DAS AULAS & METODOLOGIA UTILIZADA	3
2.3 LESSON 1 PROCEDURES	5
2.4 LESSON 2 PROCEDURES	7
2.5 LESSON 3 PROCEDURES	9
2.6 LESSON 4 PROCEDURES	10
2.7 LESSON 5 PROCEDURES	12
2.8 LESSON 6 PROCEDURES	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS	15
BIBLIOGRAFIA	16

2. PLANO

2.1 OBJETIVOS DA UNIDADE:

1. falar de sons naturais e artificiais.
2. descrever ações que estão a acontecer agora.
3. falar e escrever sobre as regras do camping.
4. dizer onde é seguro montar uma tenda.
5. identificar e compreender os símbolos de um mapa.
6. nomear verbos no presente contínuo (forma -ing).

2.2 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS, RECURSOS UTILIZADOS, OBJETIVOS DAS AULAS & METODOLOGIA UTILIZADA

Conteúdo Programático	Competências desenvolvidas	Recursos utilizados
• Vocabulário específico sobre camping: • Itens de camping: tent, sleeping bag, backpack, forest, binoculars, compass, map, raincoat, rope, rucksack, etc. • Atividades de tempo livre: swim, fish, go for walks, ride a bike, have a BBQ, play games.	• Compreensão Oral: • Compreender palavras e expressões simples. • Identificar sons e entoações diferentes. • Compreensão Escrita: • Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. • Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido. • Interação Oral: • Fazer perguntas e dar respostas sobre	• Textbook (com imagens e exercícios sobre camping) • Quadro branco e marcadores • Flashcards com vocabulário de camping e regras de segurança • Áudios de sons naturais e man-made

	students. While doing all of this, translate a term or two for the pupils to start expanding their vocabulary.	
Step 1	Show flashcards with the target vocabulary and ask students to repeat the words. Provide simple definitions and context for each term. Target Vocabulary: Camping Fish Go for walks Have a BBQ Man-made Swim Ride a bike Play games	10'
Step 2	Ask students to open their textbooks to the page with the image of the family inside a tent. Discuss the image: "What is the family doing?" "Where are they?" "What can you see inside the tent?" Encourage students to use the vocabulary they just learned.	5'
Step 3	Introduce the exercise about free time activities when camping. Vocabulary: Swim, fish, go for walks, ride a bike, have a BBQ, play games. Model sentences: "I like to swim." "I don't like to ride a bike." "I go for walks when I camp." "I don't play games when I camp." Pair Work: Have students work in pairs to create sentences using the new vocabulary.	15'

1. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

| Compreensão Oral |

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada.

- Identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna. |

| Compreensão Escrita |

- Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens.

- Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido.

- Fazer exercícios de leitura (silenciosa e em voz alta) de palavras acompanhadas de imagens para assimilar combinações de sons e de letras mais frequentes. |

| Interação Oral |

- Fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais.

- Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, e responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais. |

| Interação Escrita |

- Preencher um formulário (online ou em formato papel) muito simples com informação pessoal. |

| Produção Oral |

- Comunicar informação pessoal elementar.

- Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente. |

• Regras de segurança: drink bottled water, put up tents near rivers, drop litter, feed wild animals, light a campfire, follow the rules, stay safe. • Estruturas gramaticais relevantes: • Uso de "must" e "mustn't" para expressar obrigações e proibições. • Frases simples para expressar gostos e atividades feitas/não feitas. • Sons naturais e man-made: • Identificação e classificação de sons: owl, fire engine, river, radio, guitar, wind.	• aspetos pessoais e atividades de camping. • Utilizar expressões/frases simples para interagir com o professor e colegas. • Interação Escrita: • Preencher formulários simples com informação pessoal. • Escrever frases simples sobre atividades e regras de camping. • Produção Oral: • Comunicar informação pessoal e sobre camping. • Expressar-se com vocabulário limitado em situações organizadas previamente. • Produção Escrita: • Ordenar palavras para escrever frases e legendar imagens. • Escrever frases utilizando vocabulário e estruturas aprendidas. • Trabalho e Colaboração em Pares e Pequenos Grupos: • Trabalhar em equipa, ouvir os outros e refletir criticamente.	• Folhas de atividades impressas • Computador e projetor (para vídeos e áudio) • Kit de primeiros socorros (para demonstração) • Bússola e outros equipamento s de segurança (opcional) • Manta de piquenique (para atividades ao ar livre)
Objetivos das aulas	• Introduzir o tópico de camping e atividades de tempo livre. • Identificar e falar sobre sons naturais e man-made.	

	Encourage them to share their sentences with the class.	
Step 4	Explain the difference between naturally made sounds and man-made sounds. Natural Sounds: These are sounds that come from nature and are not created by humans. Man-Made Sounds: These are sounds produced by human activities or objects made by humans. Type of sounds: Natural: Owl, river, wind Man-made: Fire engine, radio, guitar Listening Activity: Play audio clips of different sounds. Ask students to identify if the sound is natural or man-made. Example sentences: "The sound of an owl is natural." "The sound of a fire engine is man-made." Goodbyes and remember what we did!	15'
Step 5	Before we let the students go, we would go over all the new words that were taught during the lesson by repeating them 2 or 3 times and only then we would bring some kind of poster to let the children chose the way that they would say their goodbyes: either a fist bump, a hug, a high-five, or something artistic.	5'

2.4 LESSON 2 PROCEDURES

Steps	Strategies	Time
Step 0	Open with greetings! The lesson opens with a salutation and inquiries like "How are you today?" "How was your day today?" "Are you happy today?" Start with Portuguese (if needed) but encourage them to use the English language so they can communicate more effectively and show greater empathy for other	5'

	students. While doing all of this, translate a term or two for the pupils to start expanding their vocabulary.	
Step 1	Introduce Camping Vocabulary with some pictures/drawings: - Tent - Sleeping bag - Campfire - Backpack - Forest Show Flashcards: Display flashcards with images and words related to the target vocabulary. Show one flashcard at a time, say the word clearly, and have students repeat after you. Pronunciation Practice: Go through each word multiple times to ensure correct pronunciation. Encourage students to say the words louder and with confidence.	10'
Step 2	Revising past friends Explain the Verb "To Be": Write on the board: I am, you are, he/she/it is, we are, you are, they are. Give examples using camping vocabulary: I am in a tent. You are by the campfire. He is in a sleeping bag. We are in the forest. Role-playing: In pairs, have students create short dialogues using the verb "to be" and camping vocabulary.	5'
Step 3	Example dialogue: Student A: "I am in the tent." Student B: "You are in the tent. I am by the campfire."	15'

Step 0	Open with greetings! The lesson opens with a salutation and inquiries like "How are you today?" "How was your day today?" Are you happy today? Briefly discuss the students' experiences with camping and what they think is important in terms of rules. Introduce the Following Terms: - Drop litter - Feed wild animals - Light a campfire - Follow the rules	5'
Step 1	Hold up each flashcard one at a time, say the word clearly, and ask students to repeat after you. Ensure they see both the image and the word. Use a call-and-response method where you say the word and the students repeat it back as a group, then individually.	10'
Step 2	Step 2 – Grammar with must and mustn't In this part of the lesson, we will introduce the concepts of "must" and "mustn't" to express obligations and prohibitions. "Must" is used to indicate something that is necessary or required. It shows that something is important and should be done. "You must follow the rules." (It is necessary to follow the rules.) "You must bring your sleeping bag." (Bringing a sleeping bag is required.) "Mustn't" is used to indicate something that is not allowed or prohibited. It shows that something should not be done. "You mustn't drop litter." (It is not allowed to drop litter.) "You mustn't feed wild animals." (Feeding wild animals is prohibited.) "Must" and "mustn't" are often used in safety instructions and rules, particularly in contexts like	20'

2.8 LESSON 6 PROCEDURES

Steps	Strategies	Time
	Warming up in a different way	
Step 0	Gather the students in a circle on the patio. Start by saying your name and a camping-related word (e.g., "My name is [Your Name], and I have a tent"). Each student repeats the previous names and words before adding their own. This helps recall vocabulary while encouraging participation. Divide the students into two teams. Place flashcards with camping vocabulary at one end of the patio.	10'
Step 1	One student from each team runs to the flashcards, picks one, and returns to their team, where they must use the word in a sentence related to camping or safety. The team earns a point for each correct usage.	10'
Step 2	Prepare a list of safety rules and items related to camping (e.g., "Find something that helps you navigate" for a compass). Set students off in pairs to find items around the patio or designated area that correspond to the clues. After 10 minutes, regroup and have each pair share what they found and how it relates to camping safety.	15'
Step 3	Give students different camping scenarios (e.g., "You see a wild animal" or "You get lost"). In small groups, students create a short skit demonstrating the correct safety response using the vocabulary and structures learned. Allow 5-7 minutes for preparation and then have each group present their skit to the class.	15'
Step 4	Gather the students and ask them to reflect on what they learned during the unit. "What is one important safety rule to remember when camping?" "Which camping item is your favorite?"	5'

14

	Before going to the final step, have them come to the front and present their work to their colleagues.	
Step 4	Hand out worksheets with fill-in-the-blank sentences using the verb "to be" and camping vocabulary.	10'
Step 5	Goodbyes and remember what we did! Before we let the students go, we would go over all the new words that were taught during the lesson by repeating them 2 or 3 times and only then we would bring some kind of poster to let the children chose the way that they would say their goodbyes: either a fist bump, a hug, a high-five, or something artistic.	5'

2.5 LESSON 3 PROCEDURES

Steps	Strategies	Time
	Open with greetings!	
Step 0	The lesson opens with a salutation and inquiries like "How are you today?" "How was your day today?" Are you happy today? Discuss briefly what students might need to prepare for a camping trip.	5'
Step 1	Introduce key vocabulary from the story: tent, backpack, map, flashlight, snacks, hiking boots. Write the words on the board and show pictures if available. Have students repeat the words and use them in simple sentences.	5'
Step 2	Read the story aloud to the class. Ask the students to follow along with their printed copies. Story: "Getting Ready for the School Camping Trip"	20'

	camping, where following rules is essential for safety and enjoyment.	
Step 0	When teaching students, emphasize the importance of these rules for their well-being and the environment. You ____ light the campfire safely. You ____ feed the animals. You ____ pack enough food for the trip. You ____ wander away from the group. This explanation can help students understand the difference between obligations and prohibitions, particularly in the context of camping rules.	5'
Step 3	Creating Rules: Divide the class into small groups and ask them to create a list of rules for a safe camping trip using "must" and "mustn't." Each group can present their rules to the rest of the class.	15'
Step 4	Goodbyes and remember what we did! Before we let the students go, we would go over all the new words that were taught during the lesson by repeating them 2 or 3 times and only then we would bring some kind of poster to let the children chose the way that they would say their goodbyes: either a fist bump, a hug, a high-five, or something artistic.	5'

2.7 LESSON 5 PROCEDURES

Steps	Strategies	Time
	Open with greetings!	
Step 0	The lesson opens with a salutation and inquiries like "How are you today?" "How was your day today?" Are you happy today? Discuss briefly why safety is important when camping and in nature.	5'

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta unidade sobre campismo, pretendo integrar de forma eficaz o vocabulário específico com estruturas gramaticais relevantes, como o uso de "must" e "mustn't". Planeio uma abordagem prática, através de atividades interativas e jogos, permitindo que os alunos não só aprendam de forma divertida, mas também apliquem os conhecimentos em situações reais, o que considero fundamental para a retenção de conhecimento.

A ênfase na segurança durante o campismo será uma parte crucial da formação, não apenas para enriquecer o vocabulário dos alunos, mas também para prepará-los para situações que podem encontrar na natureza. Isso deve promover uma consciência de responsabilidade que considero essencial.

As atividades em grupo estão projetadas para fomentar o trabalho em equipe, ajudando os alunos a desenvolverem as suas habilidades sociais e de comunicação.

A possibilidade de levar a aprendizagem para o exterior, com aulas práticas no pátio, contribuirá para uma experiência educativa mais relevante e envolvente. Espero obter resultados positivos e feedback positivo dos alunos, o que me levará a crer que esta unidade será bem-sucedida.

Para o futuro, pretendo incluir métodos de avaliação contínua e recolher feedback dos alunos sobre as atividades, para que possamos adaptar e melhorar continuamente as experiências de aprendizagem.

15

	Emma and Jack were excited. Tomorrow, they will go on a school camping trip. They needed to pack their bags. "I need my tent," said Emma. She put the tent in her backpack. "I need my map," said Jack. He put the map in his backpack. "We need our flashlights," said Emma. They both put their flashlights in their backpacks. "What about snacks?" asked Jack. "We need snacks." "Yes," said Emma. "We need snacks and our hiking boots." They packed their snacks and hiking boots. Now, they were ready for the camping trip.	
Step 3	Hand out worksheets with questions about the story. What did Emma put in her backpack? What did Jack put in his backpack? What did both Emma and Jack need for the trip? Why did they pack snacks? What was the last thing they packed? Get the students to do the previous questions and try to answer them all in class with them. Goodbyes and remember what we did!	20'
Step 4	Before we let the students go, we would go over all the new words that were taught during the lesson by repeating them 2 or 3 times and only then we would bring some kind of poster to let the children chose the way that they would say their goodbyes: either a fist bump, a hug, a high-five, or something artistic.	5'

2.6 LESSON 4 PROCEDURES

Steps	Strategies	Time
Step 1	Ask students to open their textbooks to page 30. Discuss the safety rules presented on the page: "It's safe to..." and "It isn't safe to..." Examples: "It's safe to drink bottled water." "It isn't safe to put up tents near rivers." Reading Practice: Have students read the safety rules aloud. Ask questions to ensure understanding: "Why is it safe to drink bottled water?" "Why isn't it safe to put up tents near rivers?"	15'
Step 2	Ask students to turn to page 31. Remember the use of "must" and "mustn't" to express obligations and prohibitions. Get the students to read ex3 and check with everyone some camping rules. Get the students to give new ideas, if they have them.	15'
Step 3	Show images of common camping signs from the textbook. Discuss what each sign means and why it's important. Get the students to create sentences where they relate the signs to the rules.	10'
Step 4	Ask students to create a safety poster with three rules they think are most important for camping. Encourage them to use "must" and "mustn't" in their sentences. "You must keep your campsite clean." "You mustn't make a campfire near trees."	15'
Step 5	Before we let the students go, we would go over all the new words that were taught during the lesson by repeating them 2 or 3 times and only then we would bring some kind of poster to let the children chose the way that they would say their goodbyes: either a fist bump, a hug, a high-five, or something artistic.	5'

BIBLIOGRAFIA

Texto

16

LESSON PLAN

Módulo 3 – Family Life



Unidade Curricular:	Módulo 3 – Family Life
Escola:	Colégio do Sardo
Ano Letivo:	2024/2025
Turma:	3º Ano – Turma B
Professor Responsável:	Paulo Silva
Coordenador de Estágio:	Mário Cruz
Professor Estagiário:	João Vilas

R.POR TO

Produção Escrita

- Ordenar letras para escrever palavras e legendar imagens.
- Ordenar palavras para escrever frases.
- Preencher espaços simples, com palavras dadas, e copiar e escrever palavras aprendidas.

Trabalhar e Colaborar em Pares e Pequenos Grupos

- Revelar atitudes como saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito.
- Demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como "please" e "thank you", e solicitar colaboração.

Pensar Criticamente

- Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio aos outros, utilizando factos para justificar suas opiniões.
- Refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade.

Relacionar Conhecimentos de Forma a Desenvolver

- Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas.

Desenvolver a Aprender a Aprender em Contexto de Sala de Aula

- Participar numa reflexão e discussão no final da aula para identificar atividades associadas aos objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos.
- Reconhecer o significado de palavras muito simples agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens.

ÍNDICE

1. APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	3
2. PLANO	2
2.1 OBJETIVOS DA UNIDADE	2
2.2 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS, RECURSOS UTILIZADOS, OBJETIVOS DAS AULAS & METODOLOGIA UTILIZADA	2
2.3 LESSON 1 PROCEDURES (10/01/2025)	4
2.3 LESSON 2 PROCEDURES (14/01/2025)	5
2.3 LESSON 3 PROCEDURES (17/01/2025)	7
3. BIBLIOGRAFIA	8
4. ANEXOS	8

2. PLANO

2.1 OBJETIVOS DA UNIDADE

- Aprender e praticar vocabulário relacionado com famílias e tarefas domésticas.
- Desenvolver a capacidade de dizer as horas e calcular o tempo.
- Melhorar as competências auditivas e letoras através de músicas e histórias.
- Praticar a descrição de rotinas diárias e atividades cotidianas.
- Realizar um projeto sobre a família, aplicando o vocabulário aprendido.
- Explorar o inglês através de outras áreas do conhecimento.
- Rever as regras ortográficas e praticar a pronúncia correta da terceira pessoa do singular no present simple.

2.2 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS, RECURSOS UTILIZADOS, OBJETIVOS DAS AULAS & METODOLOGIA UTILIZADA

Conteúdo Programático	Competências desenvolvidas	Recursos utilizados
Vocabulário: Membras da família (e.g., mãe, pai, irmãs, irmãos), tarefas domésticas (e.g., lavar a louça, fazer compras, alimentar o pet), e expressões de tempo (e.g., são oito e quinze, oito e meia).	Compreensão Oral e Escrita: Identificar e compreender vocabulário relacionado com a família e tarefas domésticas.	Flashcards: Para vocabulário de membros da família e tarefas domésticas.
Gramática: Uso do Present Simple para descrever rotinas e atividades diárias.	Interação Oral e Escrita: Participar em diálogos simples e preencher formulários com informações pessoais.	Relógio: Para praticar dizer as horas.
	Produção Oral e Escrita: Expressar rotinas diárias usando o vocabulário e a gramática aprendidos.	Equipamento de áudio: Para ouvir músicas e áudios relacionados.

2

2.3 LESSON 1 PROCEDURES (10/01/2025)

Steps	Strategies	Time
Step 0	The teacher begins by greeting the students and giving them the welcome they need at that time. The students are asked questions like "How was your week/weekend?". Then a volunteer student is chosen, and all the students are asked to stand up. The volunteer starts humming "Today is Monday... I am happy. We love English... Let's learn together!". The song is accompanied by gestures. Introduce the topic "Family Life" and explain that they will learn about different family members and family structures today.	10'
Step 1	Introduce the book "My Family" to the class. Read the story aloud to the class, showing the pictures and engaging students by asking simple comprehension questions (e.g., "Who is this?" pointing to a family member in the picture). Pause at key points to explain new vocabulary and ensure understanding.	10'
Step 2	Use flashcards to introduce and reinforce the vocabulary for family members (mother, father, sister, brother, etc.). Show each flashcard and have students repeat the word after you. Ask students to point to family members in the story and name them.	10'
Step 3	Hand out the worksheet which includes questions about the students' own families (e.g., "How many people are in your family?" "What is your mother's name?" "Do you have any brothers or sisters?"). Allow students time to complete the worksheet, walking around to offer help as needed.	15'

Step 4	Once completed, ask a few students to share their answers with the class. Recap the main points of the lesson: family vocabulary and the story "My Family". Review the new vocabulary words by having the class say them together.	5'
Step 5	Goodbyes and remember what we did! Before we let the students go, we would go over all the new words that were taught during the lesson by repeating them 2 or 3 times. For homework: Assign students to draw a picture of their family and label each member using the target vocabulary. Encourage them to write a short paragraph about their family structure, incorporating what they learned in class. The class would end with a wish of a good week or weekend, depending on the day of the week.	5'



2.3 LESSON 2 PROCEDURES (14/01/2025)

Steps	Strategies	Time
Step 0	The teacher begins by greeting the students and giving them the welcome they need at that time. The students are asked questions like "How was your week/weekend?". Then a volunteer student is chosen, and all the students are asked to stand up. The volunteer starts humming "Today is Monday... I am happy. We love English... Let's learn together!". The song is accompanied by gestures. Review family members using a family tree. Ask questions like "Who is this?" and students respond with the correct family member (e.g., mother, father, sister, etc.).	10'

1. APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Compreensão Oral

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada.
- Identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna.

Compreensão Escrita

- Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens.
- Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido.
- Fazer exercícios de leitura (silenciosa e em voz alta) de palavras acompanhadas de imagens para assimilar combinações de sons e de letras mais frequentes.

Interação Oral

- Fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais.
- Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, e responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais.

Interação Escrita

- Preencher um formulário (online ou em formato papel) muito simples com informação pessoal.

Produção Oral

- Comunicar informação pessoal elementar.
- Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente.

Compreensão Oral: Entender palavras e expressões simples.	Trabalho em Equipa: Colaborar em pares e pequenos grupos, demonstrando atitudes de inteligência emocional.	ao vocabulário e temas.
Compreensão Escrita: Identificar vocabulário familiar com imagens e compreender pequenas frases.	Pensamento Crítico: Seguir e apresentar raciocínios estruturados, refletindo criticamente sobre o que foi dito.	Materiais de Artesanato: Para atividades de desenho e construção de gráficos.
Interação Oral: Fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais.	Desenvolvimento Pessoal: Participar em atividades dramáticas e musicais para reforçar a aprendizagem.	Livros Didáticos e Histórias: Para atividades de leitura e compreensão.
Interação Escrita: Preencher formulários com informações pessoais.	Objetivos das Aulas: Introduzir e praticar vocabulário de membros da família e compreender estruturas familiares através de leitura e escrita. Apresentar vocabulário de tarefas domésticas e praticar expressões de tempo; desenvolver habilidades auditivas com uma música. Rever vocabulário de membros da família e tarefas domésticas.	Fichas de Trabalho: Para prática de escrita e atividades interativas.
Produção Oral e Escrita: Comunicar informações pessoais e escrever frases simples.	Metodologia	
	Abordagem Comunicativa Aprendizagem Ativa Contextualização Prática Repetição e Scaffolding Feedback Contínuo	

3

Step 1	Book Activity – Listening and Reading Direct students to open their textbooks to page 40. Introduce the chores vocabulary using the book. Show each picture and say the chore. Have students repeat after you. Use simple sentences to place each chore in context, e.g., "I do the dishes after dinner."	10'
Step 2	Continuing on the same page, ask the students to direct their attention to the first part of the page. Review how to tell the time with the students. Use a clock to show different times and ask students "What time is it?" Practice phrases: "It's a quarter past eight," "It's half past eight," "It's a quarter to eight."	10'
Step 3	The last exercise to do on this page, have the students pay attention to the song on exercise number 2. Then, underline the correct words. After doing that, sing the song with the students, while getting their attention to understand the words that might be difficult to understand.	10'
Step 4	To understand how we conjugate the present simple, ask the students to turn to the next page and read the "Wonder Grammar" part. There we can see how we apply it. After understanding it, give out a small worksheet with present simple sentences for a better understanding of it.	10'
Step 5	Goodbyes and remember what we did! Before we let the students go, we would go over all the new words that were taught during the lesson by repeating them 2 or 3 times. For homework: Get the students to do exercise number 3 on page 41.	5'

2.3 LESSON 3 PROCEDURES (17/01/2025)

Steps	Strategies	Time
Step 0	The teacher begins by greeting the students and giving them the welcome they need at that time. The students are asked questions like "How was your week/weekend?". Then a volunteer student is chosen, and all the students are asked to stand up. The volunteer starts humming "Today is Monday... I am happy, We love English... Let's learn together!". The song is accompanied by gestures. Quick review of family members and chores using flashcards (powerpoint). Play a short, energetic game like "Simon Says" using the target vocabulary (e.g., "Simon says, make your bed").	10'
Step 1	Prepare pieces of paper or index cards with different chore vocabulary words written on them and place them in a container or hat. Explain to the students that they will play charades, where each student will pick a piece of paper and act out the chore written on it without speaking, while their teammates try to guess what it is. Divide the class into two or three teams. One student from the first team picks a paper from the container and has one minute to act out the chore. If the team fails to guess, the other team gets a chance. This activity helps students practice the target vocabulary in an engaging way, enhancing their ability to recall and use the new words.	20'
Step 2	Ask the students to write a short paragraph about their family members and the chores they do. Example prompts: <i>"My mother does the shopping at half past nine. My sister walks the dog at a quarter past five."</i> Students can also draw pictures to accompany their writing.	15'

Step 3	Goodbyes and remember what we did!	5'
	Before we let the students go, we would go over all the new words that were taught during the lesson by repeating them 2 or 3 times.	

3. BIBLIOGRAFIA

- DK. My First ABC. DK Children, 2015.
- Dooley, J., & Obee, B. (n.d.). I Wonder 3 - Teacher's Pack. Express Publishing. ISBN 978-1-4715-8153-3.
- Jones, G. (2016). My Family. BookLife Publishing.

4. ANEXOS

Anexo1. Family Worksheet

The worksheet is divided into two main sections. The first section, titled 'Family Members', has a table with columns for 'Name', 'Age', 'Sex', and 'Job'. Below this is a section for 'Chores' with a table for 'Chore', 'Frequency', and 'Who does it?'. The second section is a large box for 'Write a paragraph about your family and the chores they do.' with a small box for 'Draw a picture of your family'.

Anexo2. Family Review PPT



ANEXO 3 – ATIVIDADE CRIATIVA

