



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

A promoção de competências socioemocionais através da
Educação Física: um estudo com crianças o 1.º CEB

Inês Pacheco Ferraz



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Inês Pacheco Ferraz

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

A promoção de competências socioemocionais através da
Educação Física: um estudo com crianças do 1.º CEB.

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Inês Peixoto Silva
Doutor César Augusto Araújo Fernandes Meira de Sá

Outubro de 2025

AGRADECIMENTOS

Chegam agora ao fim cinco anos de uma das maiores experiências da minha vida. Quando tudo começou, nunca imaginei que fosse capaz de chegar até ao fim. O sonho de ser educadora e professora foi ganhando força ao longo do tempo e, com ele, surgiram também medos e dúvidas que, pouco a pouco, fui ultrapassando. Este relatório simboliza não apenas a conclusão de um percurso exigente e transformador, feito de muito esforço, dedicação e incontáveis horas de estudo, mas também um caminho cheio de aprendizagens, amizades, memórias, alegrias e convívios que levarei comigo para sempre.

Ao longo do tempo, tive a felicidade de contar com o apoio de muitas pessoas que, de diferentes formas, deixaram a sua marca neste caminho. Seria impossível nomear todas, mas a cada uma delas deixo o meu mais sincero agradecimento. Ainda assim, não poderia deixar de destacar aquelas cuja presença e apoio tornaram este caminho possível.

Primeiramente, expresso a minha profunda gratidão aos meus pais, que desde o início me incentivaram a nunca desistir e me fizeram acreditar que seria capaz de ultrapassar quaisquer desafios que surgissem ao longo do caminho. Mesmo quando eu própria não tinha certezas do futuro, ampararam-me sempre com paciência e sabedoria, transmitindo-me valores essenciais e fornecendo todas as bases necessárias para que esta conquista fosse possível.

À minha irmã, que esteve sempre presente, pronta a ajudar no que fosse necessário, e que acreditou em mim mesmo nos momentos em que eu própria duvidava das minhas capacidades.

Aos meus tios, que sempre me trataram como uma filha e que, de forma indescritível, contribuíram para o meu sucesso, acompanhando-me com carinho e dedicação. À minha Leonor, que me fez compreender, de forma tão especial, que o meu caminho profissional teria de ser nesta área tão importante e maravilhosa.

Aos meus avós, pelo apoio constante e pelo orgulho que sempre demonstraram por mim. Em especial, à minha “avó do coração”, Conceição, que acreditou em mim desde o primeiro momento e que, com os seus conselhos sábios e sugestões valiosas, me ajudou a alcançar os melhores resultados, sempre com o carinho e o amor inigualáveis que só os avós sabem oferecer.

Ao meu namorado, que teve a capacidade de estar presente nos momentos mais difíceis, ajudando-me a encontrar forças mesmo quando parecia impossível. Agradeço-lhe por me ter feito compreender que nada nem ninguém poderia impedir-me de alcançar os meus objetivos, e por me lembrar, vezes sem conta, do meu valor. Obrigada pela paciência, pelo carinho e pelo apoio incondicional, por seres porto seguro nos dias de maior incerteza e por celebrares comigo cada pequena conquista.

Às minhas amigas, Inês e Bruna, que, apesar de seguirem um percurso diferente, nunca deixaram de estar presentes. Agradeço-vos pelo amparo, pela amizade genuína e por todo o apoio que me deram nos momentos de maior dificuldade, ajudando-me a ultrapassar os desafios e a seguir em frente com mais confiança.

Aos meus orientadores, Professora Inês Silva e Professor César Sá, pela disponibilidade constante e pela partilha de conhecimentos que contribuíram para o enriquecimento deste relatório. Um agradecimento especial à Professora Inês Silva, pela orientação dedicada nesta investigação tão única e especial. Agradeço-lhe não apenas o acompanhamento atento, mas também a confiança depositada em mim, acreditando desde o início que seria capaz de realizar um trabalho de qualidade.

À Educadora Teresa Magro e à Professora Marta Moreno, expresso a minha sincera gratidão por todo o apoio, dedicação e disponibilidade ao longo do meu estágio. Agradeço-vos pelas ferramentas e ensinamentos transmitidos, que foram determinantes para o meu crescimento e para a construção de uma prática profissional mais sólida. Obrigada pela oportunidade de aprender convosco e pela forma generosa com que partilharam o vosso conhecimento e experiência. Sem dúvida, que serão para mim exemplos de excelência e de profissionalismo a seguir.

Agradeço, de forma muito especial, às crianças e aos alunos que fizeram parte deste percurso tão marcante e enriquecedor. Com eles tive o privilégio de viver momentos inesquecíveis, repletos de aprendizagens, partilhas e descobertas que contribuíram de forma decisiva para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, mas não menos importante, quero expressar o meu profundo agradecimento à minha avó Emília. Sei que, onde quer que esteja, sempre torceu por mim e acompanhou cada passo desta caminhada com orgulho.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. O estudo visou descrever e analisar a intervenção desenvolvida com um grupo de 18 alunos, com idades entre os 7 e os 8 anos.

No contexto escolar, a Educação Física (EF) é reconhecida como uma disciplina que promove a interação e a socialização, permitindo aos alunos aprender a conviver, regular comportamentos e desenvolver capacidades essenciais. Assim, este estudo, predominantemente quantitativo e complementado por uma vertente qualitativa, assume um carácter descritivo e comparativo. Teve como objetivo central analisar de que forma a disciplina de EF pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças do 1.ºCEB, descrevendo, interpretando e comparando os dados recolhidos antes e após a intervenção pedagógica. Deste modo, definiram-se como objetivos específicos: descrever e comparar o nível das competências socioemocionais das crianças antes e após a intervenção pedagógica levada a cabo nas aulas de EF e descrever e comparar o nível das competências socioemocionais na perspetiva da professora titular (PT) antes e após a intervenção pedagógica levada a cabo nas aulas de EF. A recolha de dados foi realizada através de um questionário adaptado do estudo “Study on Social and Emotional Skills” que foi aplicado aos alunos e à PT, e através do diário de campo. Os dados foram organizados e analisados no software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 28.

Os resultados evidenciaram que a intervenção pedagógica teve um impacto positivo na forma como as crianças percecionaram as suas competências socioemocionais entre o início e o final do estudo. Do mesmo modo, na perspetiva da PT, verificou-se uma evolução significativa no modo como os alunos refletiam e geriam essas competências. Em síntese, a integração do desenvolvimento socioemocional nas aulas de EF revela-se uma mais-valia para potenciar as capacidades dos alunos.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Física; Competências Socioemocionais.

ABSTRACT

This report was developed within the Supervised Teaching Practice Curricular Unit, integrated into the Master's program in Preschool Education and Elementary School Teaching. The study aimed to describe and analyze the intervention developed with a group of 18 students, aged 7 and 8.

In the school context, Physical Education is recognized as a discipline that promotes interaction and socialization, allowing students to learn to socialize, regulate behaviors, and develop essential skills. Therefore, this study, predominantly quantitative and complemented by a qualitative approach, assumes a descriptive and comparative nature. Its central objective was to analyze how Physical Education can contribute to the development of socioemotional skills in elementary school children, describing, interpreting, and comparing the data collected before and after the pedagogical intervention. Therefore, the specific objectives were defined as: to describe and compare the level of children's socioemotional skills before and after the pedagogical intervention implemented in Physical Education classes, and to describe and compare the level of socioemotional skills from the perspective of the head teacher before and after the pedagogical intervention implemented in Physical Education classes. Data collection was conducted through a questionnaire adapted from the "Study on Social and Emotional Skills" study, administered to both students and the PT, and through a field diary. The data were organized and analyzed using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software, version 28.

The results showed that the pedagogical intervention had a positive impact on how children perceived their socioemotional skills between the beginning and the end of the study. Similarly, from the head teacher perspective, there was significant improvement in how students reflected on and managed these skills. In summary, the integration of socio-emotional development into Physical Education classes proves to be an added value in enhancing students' capabilities.

Keywords: Elementary School; Physical Education; Social-Emotional Skills.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE FIGURAS	i
ÍNDICE DE TABELAS	ii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	iii
Introdução	1
Capítulo I – Caracterização do Contexto Educativo em Educação Pré-Escolar	2
Caracterização do Contexto e do Meio Local.....	2
Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	3
Caracterização do Estabelecimento	3
Caracterização da Sala de Atividades	7
Caracterização do Grupo	13
Percurso de Intervenção Educativa em Educação Pré-Escolar	17
Capítulo II – Caracterização do Contexto Educativo do 1.ºCEB	31
Caracterização do Contexto e do Meio Local.....	31
Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	32
Caracterização do Estabelecimento	33
Caracterização da Sala de Atividades	37
Caracterização da turma.....	42
Percurso de Intervenção Educativa no 1.ºCEB.....	46
Parte II – Componente Investigativa	68
Capítulo I - Enquadramento do Estudo	68
Contextualização e Pertinência do Estudo	68
Objetivos da Investigação	70
Capítulo II - Fundamentação Teórica	71
1. A Educação Física no 1.º CEB	71
2. O papel da escola na promoção do desenvolvimento integral dos alunos	76
3. Competências socioemocionais em crianças do 1.ºCEB	81
4. A Educação Física como promotora de competências socioemocionais nas crianças do 1.ºCEB	86
Estudos Empíricos	90

Capítulo III - Metodologias de Investigação.....	96
Opções Metodológicas	96
Caracterização da Amostra	98
Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados	99
Fases do Estudo e Calendarização.....	102
Tratamento de Dados	104
Descrição da Intervenção	104
Apresentação e Discussão dos Resultados.....	123
Competências socioemocionais na perspetiva da PT	129
Conclusões.....	137
Limitações do estudo	142
Recomendações para futuras investigações.....	143
Parte III – Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada	145
Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada	145
Referências Bibliográficas	152

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Área da Floresta	4
Figura 2 – Área da Caixa de Areia	5
Figura 3 – Área das Estruturas	5
Figura 4 – Área dos Triciclos	6
Figura 5 – Área de Acolhimento	8
Figura 6 – Área das Construções	9
Figura 7 – Área do Quartinho e Área da Cozinha	9
Figura 8 – Área dos Jogos de Mesa	10
Figura 9 – Área da Modelagem	10
Figura 10 – Área do Quadro	10
Figura 11 – Área da Pintura	11
Figura 12 – Planta da Sala	12
Figura 13 – Zona de areia – Área da Floresta	35
Figura 14 – Sala de aula ao ar livre	36
Figura 15 – Mesa da PT	39
Figura 16 – Disposição da sala de aula e respetivo painel	40
Figura 17 – Planta da sala	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Calendarização do estudo	103
Tabela 2 – Intervenção	108
Tabela 3 – Diferenças entre as competências socioemocionais autorelatadas pelas crianças antes e após a intervenção	125
Tabela 4 - Diferenças entre as competências socioemocionais percebidas pela professora titular antes e após a intervenção	130

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

UC – Unidade Curricular

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ESE – Escola Superior de Educação

EF – Educação Física

PT – Professora Titular

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

INE – Instituto Nacional de Estatística

EC – Educadora Cooperante

EB – Escola Básica

JI – Jardim de Infância

NE – Necessidades Específicas

CMVA – Câmara Municipal de Viana do Castelo

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

EE – Educadora Estagiária

PE – Professora Estagiária

DGE – Direção Geral da Educação

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

MAB – Material Estruturado Multibásico

OPT – Optimismo

RES – Responsabilidade

CUR – Curiosidade

SEL – Autocontrolo

EMO – Controlo Emocional

COO – Cooperação

SOC – Sociabilidade

ASS – Assertividade

CRE – Criatividade

STR – Resiliência / Resistência ao Stress

PER – Persistência / Perseverança

EMP – Empatia

TOL – Tolerância

TRU – Confiança

Introdução

No âmbito da UC de PES, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, realizou-se o presente relatório. Nele encontra-se descrito o percurso desenvolvido em contexto educativo de Pré-Escolar bem como em contexto educativo de 1.º CEB.

O presente relatório organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo contempla o enquadramento e a caracterização da PES. O segundo capítulo incide sobre o trabalho de investigação realizado, integrando a fundamentação teórica, a metodologia adotada, a apresentação e análise dos resultados e as respetivas conclusões. O terceiro capítulo apresenta uma reflexão final e global sobre a PES, evidenciando os aspetos considerados mais significativos no decorrer do percurso formativo.

O primeiro capítulo encontra-se subdividido em duas partes. A primeira refere-se ao contexto de educação pré-escolar, caracterizando um grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. A segunda parte incide sobre o contexto do 1.º CEB, correspondente a uma turma do 2.º ano de escolaridade. Em ambas são descritas as características dos contextos educativos, do grupo/turma e do processo de intervenção pedagógica desenvolvido. No segundo capítulo, dedicado à componente de investigação, são apresentados o enquadramento e a pertinência do estudo, bem como os objetivos que o orientaram. Apresenta-se igualmente a fundamentação teórica, sustentada em diversos autores, com especial enfoque nos conceitos de EF e de competências socioemocionais, nas especificidades da EF no 1.º CEB, no papel da escola, na valorização da EF, nas competências socioemocionais em crianças do 1.º CEB e, por fim, na EF como promotora dessas competências. Em seguida, é apresentada a metodologia adotada, bem como a calendarização do estudo, explicitando-se as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados, bem como os procedimentos relativos à sua análise. Neste sentido, descreve-se a intervenção educativa implementada e procede-se à análise dos dados recolhidos e dos resultados obtidos. O capítulo conclui com a apresentação das conclusões do estudo, nas quais se respondem aos objetivos definidos, se assinalam as limitações identificadas e se enunciam recomendações para futuras investigações.

Por fim, o terceiro capítulo integra uma reflexão global sobre a PES.

Parte I - Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

Capítulo I – Caracterização do Contexto Educativo em Educação Pré-Escolar

Caracterização do Contexto e do Meio Local

O ambiente educativo no qual se desenvolveu a PES durante o 1.º semestre, situa-se numa das 27 freguesias inseridas no concelho de Viana do Castelo. Esta cidade, situada na região Norte e integrada na sub-região NUT III do Alto Minho, abrange uma área territorial de aproximadamente 319,02km² e conta com uma população estimada em cerca de 85.778 habitantes (INE, 2021), resultando numa densidade populacional de 267,00 hab./km². Os seus limites geográficos compreendem a Norte o concelho de Caminha, a Este o município de Ponte de Lima, a Sul o concelho de Barcelos e Esposende e a Oeste o Oceano Atlântico.

Segundo informações provenientes da Câmara Municipal de Viana do Castelo (CMVC), esta cidade conta com uma forte tradição cultural, distinguindo-se pelos seus pontos turísticos de grande interesse, como o Santuário de Santa Luzia e o Navio-Hospital Gil Eanes. Reconhecida pelo seu rico folclore e pelos trajes tradicionais, esta cidade acolhe anualmente uma das mais emblemáticas festividades religiosas do país – a Romaria em honra da Nossa Senhora d'Agonia.

De acordo com os Censos de 2021 (INE,2021), a união de freguesias onde se insere o contexto educativo ocupa uma área de 11,86km² e possui aproximadamente 25 157 habitantes, resultando numa densidade populacional de 2.121,2 hab./km². Da população total, 12,5% pertencem à faixa etária dos 0-14 anos, 64% situam-se na faixa etária dos 15 aos 64 anos e 23,5% correspondem a indivíduos com 65 ou mais anos.

Esta freguesia está inserida num ambiente urbano de carácter tradicional e, por isso, encontra-se localizada próxima de múltiplos serviços e transportes públicos, acolhendo diversas instituições de relevância, nomeadamente a Câmara Municipal, os Bombeiros Voluntários e o Centro Hospitalar do Alto Minho. Por sua vez, o seu território destaca-se pela riqueza do património cultural e arquitetónico, englobando locais de interesse como o Museu do Traje, a Praça da República, o Teatro Sá de Miranda e a Biblioteca Municipal.

No que concerne à atividade económica, os setores predominantes incluem a pesca, o artesanato e o comércio.

Caracterização do Agrupamento de Escolas

O Contexto Educativo no qual foi desenvolvida a PES, está integrado num Agrupamento de Escolas constituído por dois Jardins de Infância (JI), três instituições de ensino do 1.º CEB e uma Escola Básica (EB) que abrange os 2.º e 3.º CEB, sendo esta última a sede administrativa do agrupamento.

A comunidade escolar é caracterizada pela sua heterogeneidade social e cultural, refletindo um contexto socioeconómico maioritariamente composto por famílias da classe trabalhadora, aliado a uma crescente diversidade cultural.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, este oferece suporte através de várias iniciativas, como o programa de Ação Social Escolar, direcionado às crianças do 1.º e 2.º CEB, assim como medidas adaptadas para alunos com Necessidades Específicas. A instituição destaca-se, igualmente, pela sua envolvimento em programas como o Eco-Escolas e o Erasmus, que incentivam a práticas de sustentabilidade e promovem o intercâmbio cultural. As suas instalações incluem bibliotecas, refeitórios, ginásios, espaços ao ar livre e recursos tecnológicos, sendo estes fundamentais para potenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Caracterização do Estabelecimento

O JI onde foi concretizada a PES, é constituído por uma infraestrutura térrea no qual estão inscritas no presente ano letivo 95 crianças.

A instituição alberga quatro salas de atividades, destinadas a cada um dos grupos existentes; um refeitório, destinado ao período de almoço e a todas as atividades relacionadas com culinária; uma cozinha, onde são confeccionadas todas as refeições; um gabinete destinado às educadoras que serve simultaneamente como espaço para as pausas de almoço, realização de reuniões e tratamento de todas as questões relacionadas com o funcionamento do JI; um salão polivalente; uma biblioteca; três casas de banho adaptadas às necessidades das crianças; duas casas de banho para adultos; uma sala de arrumos e uma sala de ciências. Importa referir que a sala de ciências se distingue por possuir, para além de materiais e equipamentos pedagógicos especializados, uma ampla variedade de instrumentos musicais.

Além das zonas internas, o JI conta com quatro espaços exteriores, designados por Área da Floresta, Área da Caixa de Areia, Área das Estruturas e Área dos Triciclos. Segundo Silva et al. (2016),

“o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc), num ambiente de ar livre.” (p.7)

Deste modo, com o objetivo de assegurar que todas as crianças usufruam de cada espaço, ao longo da semana, os grupos circulam pelas diversas zonas de maneira rotativa, de modo a evitar a aglomeração de um número excessivo de crianças em cada área. Para tal, foi elaborada uma escala que orienta a distribuição dos grupos nos respetivos espaços, conforme o dia da semana.

Relativamente à Área da Floresta, trata-se de um espaço amplo com solo em terra e é composta por pequenos troncos, árvores, quatro baloiços, pneus de diferentes tamanhos, um *slackline* para desenvolver o equilíbrio e um pequeno espaço para atividades de cozinha. Este espaço proporciona às crianças um contacto direto e totalmente livre com a natureza.

Figura 1 –

Área da Floresta



Quanto à Área da Caixa de Areia, trata-se de um espaço amplo com solo em areia e é composto por três baloiços, um escorrega, uma caixa de areia, uma casinha de madeira, um pneu, mesas de apoio, cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças e diversos materiais como pás, baldes, ancinhos, pratos, carrinhos, panelas e um carrinho de mão. Esta área oferece um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade, permitindo que as crianças construam e imaginem mundos diferentes a cada brincadeira.

Figura 2 –

Área da Caixa de Areia



A Área das Estruturas, é um espaço coberto e revestido com um pavimento de borracha. Este espaço é composto por um escorrega e diversas estruturas idênticas à de um parque infantil comum, como pequenas mesas e bancos adaptados ao tamanho das crianças. Existe ainda um pequeno espaço destinado à colocação de animais de pequeno porte, como galinhas e porquinhos-da-índia, embora este se encontre atualmente desocupado. Esta é uma das áreas mais utilizadas pelas crianças, principalmente no final do almoço.

Figura 3 –

Área das Estruturas



Por último, a Área dos Triciclos corresponde ao espaço exterior situado na fachada principal do JI. Neste ambiente, encontra-se uma estrutura em forma de cogumelo gigante, com uma pequena abertura que convida as crianças à exploração, assim como triciclos e bicicletas, tendo cada criança a oportunidade de escolher o veículo que deseja utilizar, podendo usufruir livremente deste espaço. É necessário salientar que os materiais destinados a este espaço, promovem a autonomia das crianças na progressão do equilíbrio, principalmente ao utilizarem bicicletas sem rodas de apoio. Além disso, este espaço desenvolve nas crianças hábitos de estilos de vida saudáveis, ao fomentar a prática regular de exercício físico.

Figura 4 –

Área dos Triciclos



Em dias em que as condições meteorológicas não sejam favoráveis, as crianças têm à sua disposição vestuário impermeável, como fatos de chuva e galochas, permitindo-lhes continuar a realizar atividades ao ar livre. Contudo, o salão polivalente é frequentemente utilizado nestas situações, uma vez que, além de ser um local de acolhimento para as crianças durante a manhã e no final da tarde, no âmbito das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), também é destinado à realização de aulas de EF e Música. Este espaço está equipado com instalações sanitárias adequadas à faixa etária dos grupos, mesas, cadeiras, uma televisão, cabides, um armário com materiais diversificados como arcos, bolas, cordas, blocos, raquetes, etc e, ainda, um pequeno anexo com jogos e brinquedos utilizados principalmente no período das AAAF.

Além destas áreas, o JI dispõe de uma horta pedagógica e uma estufa, onde as crianças têm a oportunidade de se envolverem em atividades de cultivo, permitindo-lhes

acompanhar as diversas fases do crescimento das plantas. Este espaço é dividido igualmente por cada uma das salas do JI, tendo cada um dos grupos o seu canteiro.

O JI estrutura o seu horário em duas componentes distintas: a componente letiva, que se realiza das 9h00 às 12h00 e das 13h30min às 15h30min, e a componente não letiva, no contexto das AAAF, que ocorrem das 8h00 às 9h00, momento em que as crianças são acolhidas pelas Auxiliares de Ação Educativa e encaminhadas para as respetivas salas, e das 15h30min às 18h30min.

Adicionalmente, a equipa do JI é composta por pessoal docente e pessoal não docente. O corpo docente é formado por cinco educadoras de infância, sendo uma delas substituta de duas das educadoras que têm redução de horário em diferentes dias da semana, enquanto o pessoal não docente inclui quatro Auxiliares de Ação Educativa, uma tarefeira e duas cozinheiras. No âmbito das AAAF, colaboram uma auxiliar com função de animadora e duas Auxiliares de Ação Educativa. Além do mais, as atividades de Música e de Patinagem são ministradas por docentes cedidos em parceria com a CMVC.

Contudo, dado que o dia destinado à participação do grupo nas referidas atividades coincidia com a quinta-feira, e o estágio terminava à quarta-feira, não me foi possível acompanhar ou observar diretamente a forma como as mesmas eram dinamizadas.

Caracterização da Sala de Atividades

A sala de atividades onde foi desenvolvida a PES, em comparação com as demais salas, apresentava dimensões reduzidas. Embora o espaço fosse pequeno, encontrava-se devidamente organizado, com uma disposição do material previamente pensada e adaptada, o que facilitava a circulação entre as mesas, que se encontravam organizadas em retângulos (que equivaliam à mesa 1, à mesa 2 e à mesa 3, respetivamente) e as diversas áreas. A sala beneficiava de uma boa iluminação, com a presença de luz natural proveniente de uma janela ampla e de uma porta envidraçada que dava acesso ao espaço exterior.

Os materiais que compunham o espaço estavam em excelente estado de conservação e eram armazenados a uma altura acessível às crianças.

Na área exterior da sala, encontravam-se dois placares destinados à exposição de atividades realizadas pelas crianças. Abaixo destes, estavam dispostos os cabides onde o grupo colocava as mochilas, os casacos e as batas.

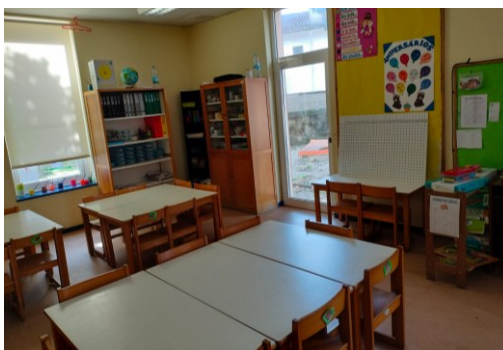
De acordo com Dias (2017), a organização do contexto deve focar-se na aprendizagem de quem o habita, pelo que todos os espaços devem promover o bem-estar, a alegria e o gosto em frequentar a “escola”. Assim, a “sala 4”, como era designada, estava organizada em dez áreas de trabalho distintas:

- Área de Acolhimento;
- Área das Construções;
- Área do Quartinho;
- Área da Cozinha;
- Área dos Jogos de Mesa;
- Área da Modelagem;
- Área do Quadro;
- Área do Desenho/Colagem/ Recorte;
- Área da Pintura;
- Área da Biblioteca.

A Área de Acolhimento era um dos espaços mais utilizados pelo grande grupo. Nesta área eram realizadas as rotinas habituais, a partilha de novidades e os diálogos sobre os diversos assuntos do dia, estando as crianças sentadas nos seus respetivos lugares. Aqui existia o quadro das presenças, o calendário, o quadro do tempo, o quadro das emoções e o quadro de giz, onde era realizada a contagem das crianças presentes.

Figura 5 –

Área de Acolhimento



A Área das Construções era composta por um tapete, onde as crianças colocavam as suas criações, e um móvel onde ficavam organizados diversos materiais, como legos, carros, pistas de construção, animais, blocos lógicos e bonecos *Pinypon*, permitindo às

crianças explorarem cenários e construir livremente. Segundo Hohmann e David (2003), nesta área, as crianças brincam, sozinhas ou acompanhadas, e os educadores identificam e apoiam as suas atividades de exploração, imitação, resolução de problemas e “faz de conta”.

Figura 6 –

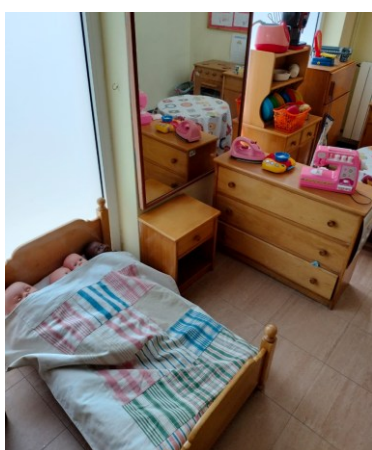
Área das Construções



A Área do Quartinho continha mobiliário essencial, como uma cama, um espelho, uma cómoda e um guarda-roupa, além de bonecas, roupas e acessórios para brincadeiras de disfarce. Já a Área da Cozinha estava equipada com uma mesa, vários bancos, um fogão, um forno, um frigorífico, um lava-loiça, alguns armários e alguns utensílios domésticos, permitindo a simulação de atividades do quotidiano.

Figura 7 –

Área do Quartinho e Área da Cozinha



A Área dos Jogos de Mesa era composta por uma pequena mesa, cadeiras e um armário onde estavam colocados os jogos que podiam ser utilizados, como jogos de origami, *puzzles*, jogos de matemática e jogos de associação.

Figura 8 –

Área dos Jogos de Mesa



A Área da Modelagem era composta por duas mesas e cadeiras, onde as crianças tinham à sua disposição plasticina de várias cores e diversos moldes, permitindo-lhes criar e moldar figuras de acordo com a sua imaginação.

Figura 9 –

Área da Modelagem



A Área do Quadro era composta por um quadro de giz preto equipado com giz de diferentes cores para que as crianças pudessem realizar desenhos e pinturas com giz ou, até mesmo, escrever e representar letras e números, e um apagador. Nesta área, as crianças eram convidadas a expressar as suas ideias e a aumentar a sua criatividade.

Figura 10 –

Área do Quadro

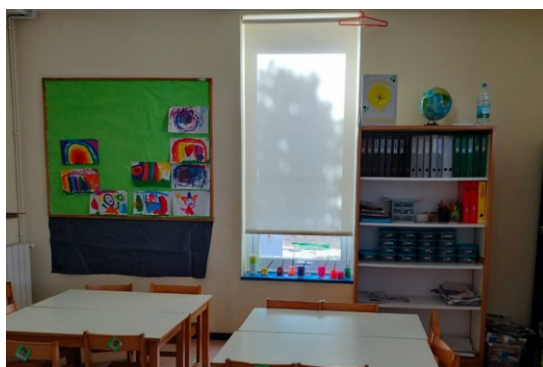


A Área do Desenho/Colagem/Recorte era composta pelas mesas de trabalho das crianças e as suas respectivas cadeiras, tendo estas à sua disposição dois armários: um com materiais reutilizáveis como revistas e jornais e outro onde estavam colocadas as caixas de material e as folhas de desenho.

Segundo Silva et al. (2016), a criança amplia a sua imaginação, assimila novos conhecimentos, combina-os com o que já domina e explora a criação de novas representações, cultivando gradualmente a sua sensibilidade estética e capacidade de expressão em várias formas artísticas. Desta maneira, a Área da Pintura ficava localizada na única janela da sala. Aqui, as crianças tinham à sua disposição tintas de várias cores, pincéis e folhas de pintura, nas quais eram convidadas a realizar pinturas livres, explorando diferentes técnicas de pintura e cor.

Figura 11 –

Área da Pintura



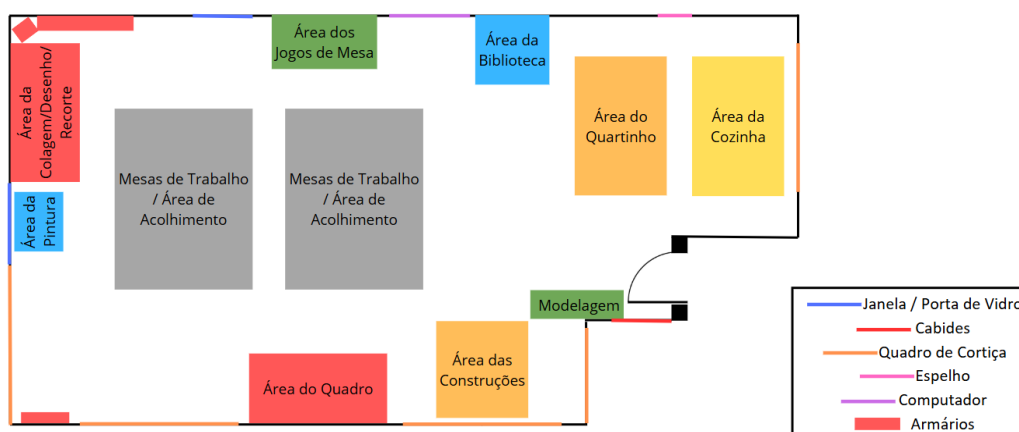
A Área da Biblioteca era composta por um pequeno móvel repleto de livros. Posicionado a uma altura acessível, este permitia às crianças a possibilidade de explorarem livremente todas as obras disponíveis. Para criar um ambiente acolhedor e adequado à leitura, as crianças eram convidadas a sentarem-se nas mesas de trabalho, de forma a explorar autonomamente o livro que escolhessem.

A utilização das diferentes áreas era baseada na escolha livre de cada criança, permitindo-lhes decidir onde desejavam realizar as suas atividades. De modo geral, as crianças alternavam entre as várias opções disponíveis, explorando os diferentes espaços e diversificando as suas experiências. Contudo, sempre que se verificava uma preferência contínua, a Educadora Cooperante (EC) tinha o papel de orientar a criança para outras possibilidades, incentivando a participação em distintas atividades.

De uma forma mais reflexiva, importa salientar a intencionalidade e o cuidado demonstrados pela EC na forma como potenciava todos os espaços e materiais disponíveis, tanto nos contextos interiores como nos exteriores. Esta valorização dos diferentes ambientes educativos evidencia uma compreensão aprofundada do espaço enquanto terceiro educador, capaz de promover a exploração, a autonomia e o envolvimento ativo das crianças nas suas aprendizagens. Ao diversificar os contextos de intervenção pedagógica, a EC criava oportunidades significativas para o desenvolvimento global das crianças, integrando, de forma lúdica e sensorial, diferentes áreas de conteúdo. Assim, os espaços não assumiam apenas a função de cenário, mas revelavam-se elementos dinâmicos e intencionalmente organizados para estimular a curiosidade, a criatividade e a interação social, aspetos fundamentais na construção de aprendizagens na educação pré-escolar.

Figura 12 –

Planta da Sala



A rotina do grupo estruturava-se da seguinte forma:

- 7h30min às 8h55min - prolongamento;
- 8h55min às 9h10min - a auxiliar reunia as crianças, organizava-as em fila e encaminhava-as para a respetiva sala de atividades, onde colocavam os seus pertences nos cabides, vestiam a bata e se acomodavam nos respetivos lugares;
- 9h10min às 10h00 - atividades de acolhimento (preenchimento do Quadro das Presenças, canção “Bom dia te quero dar”, seleção do Chefe, escrita da data e do respetivo dia da semana no quadro de giz; preenchimento do Quadro do Tempo, preenchimento do Quadro das Emoções, contagem do número de crianças e respetivo algoritmo da adição com a ajuda da educadora);

- 10h00 às 10h10min - rotina de higiene;
- 10h10min às 10h30min - lanche da manhã (uma peça de fruta e meio pão);
10h30min às 11h00 - brincadeiras no espaço exterior, sempre que as condições meteorológicas o permitissem, caso contrário, as crianças eram encaminhadas para o salão polivalente;
- 11h às 11h50min - atividades pedagógicas orientadas pela educadora;
- 11h50min às 12h00 - rotina de higiene;
- 12h00 às 13h30min - almoço, seguido de recreio no exterior ou, em caso de mau tempo, no salão polivalente;
- 13h30min às 13h40min - momento de relaxamento, ao som de música clássica;
- 13h40min às 15h00 - atividades pedagógicas orientadas pela educadora, continuação ou conclusão de trabalhos iniciados no período da manhã ou momento de exploração autónoma das áreas (cada criança escolhe uma das áreas, respeitando a lotação máxima de cada uma delas);
- 15h00 às 15h10min - rotina de higiene;
- 15h10min às 15h30min - lanche da tarde (um pacote de leite e meio pão);
- 15h30min às 18h00 - prolongamento.

Para além das rotinas apresentadas, o grupo tinha sempre EF à terça-feira de manhã, lecionada pela EC, e Música e Patinagem à quinta-feira à tarde e de manhã, respetivamente.

Caracterização do Grupo

O grupo da PES era composto por vinte crianças, com idades entre os quatro e os seis anos, sendo nove do sexo masculino e onze do sexo feminino. Destas, dezassete transitarão para o 1.º CEB, exceto três crianças, duas condicionais e uma com idade insuficiente.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2024/2025), a maioria das crianças era proveniente do meio urbano, e o grupo situava-se, maioritariamente, num nível socioeconómico médio-alto. O grupo incluía uma criança de quatro anos, doze de cinco anos e sete de seis anos, sendo na sua maioria de famílias portuguesas, integrando uma criança de nacionalidade brasileira. Todas frequentaram o JI em anos anteriores, sem transições entre salas. As interações estabelecidas entre os adultos e as crianças eram

bastante positivas, baseando-se na confiança, no carinho e no conforto. Tanto a Educadora Estagiária (EE) como as restantes profissionais procuravam criar um ambiente acolhedor e seguro para o grupo, de forma que este se sentisse confortável e à vontade para partilhar os seus sentimentos, histórias e receios.

O grupo incluía duas crianças com NE, que recebiam apoio de equipas especializadas para promover o seu desenvolvimento.

Uma das crianças recebia acompanhamento por parte da professora da Educação Especial, durante onze horas semanais, devido a uma doença rara (Acidúria Metilmalónica com Homocistinúria e Distrofia Retiniana Macular), que causou um défice visual grave. Atualmente, beneficiava de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, como diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, adaptação curricular não significativa e apoio psicopedagógico, além de reforço das aprendizagens e promoção de comportamentos pró-sociais. Outra criança do grupo apresentava um atraso global de desenvolvimento, associado a um atraso grave na linguagem, tornando o seu discurso espontâneo pouco inteligível. Além disso, manifestava uma agitação psicomotora acentuada, o que dificultava a sua concentração e permanência nas tarefas, exigindo a presença contínua de um adulto. Esta, recebia apoio da docente de Educação Especial duas vezes por semana e necessitava de reforço positivo para se manter envolvida nas atividades.

Duas outras crianças do grupo apresentavam um atraso no desenvolvimento, evidenciando agitação motora acentuada, dificuldades na linguagem, motricidade fina, regulação do comportamento e aquisição de conceitos. Atualmente, eram acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção. Ao contrário das outras crianças, apesar de já ter sido preenchido o formulário para medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, estas ainda não foram implementadas.

De um modo geral, o grupo demonstrava uma grande participação, interesse e comunicação, com criatividade e entusiasmo nas atividades propostas. Era um grupo de bastantes afetos e extremamente carinhoso. Contudo, devido à sua heterogeneidade, algumas crianças mais reservadas necessitavam de apoio individualizado, resultando em diferentes ritmos de trabalho. A maioria mostrava segurança nas expressões orais, relatando espontaneamente experiências do quotidiano. No entanto, três crianças

apresentavam dificuldades na convivência social, especialmente em situações de partilha e cooperação. Nesses casos, a intervenção do adulto era crucial, desempenhando um papel orientador para promover o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a gestão de emoções, a comunicação clara, o respeito pelas opiniões e a resolução de frustrações.

A autonomia, de acordo com o circunscrito no documento RCNEI (1998), é definida como a capacidade de, a criança, conduzir e tomar decisões por si próprio, tomando em conta, não apenas, a sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva dos outros. Por este motivo, no que respeita aos momentos dedicados aos lanches e ao período de almoço, as crianças revelavam uma grande autonomia, proporcionada pelos profissionais de educação, embora seguissem sempre uma orientação para assegurar que tudo decorria conforme o esperado. Assim, durante o lanche, o Chefe do Dia era responsável por distribuir a fruta e o pão no lanche da manhã, e o pão e o leite no lanche da tarde. Já na hora do almoço, a refeição era colocada na mesa pelas auxiliares responsáveis, mas todas as crianças comiam de forma autónoma. No entanto, caso tivessem dificuldade, as auxiliares prestavam apoio nessa tarefa.

Por sua vez, segundo Silva et al. (2016), as Áreas de Conteúdo são apresentadas de forma explícita, remetendo para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, explicitando as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas, que devem, por sua vez, ser desenvolvidas de um modo interdisciplinar.

Assim, quanto à Área de Formação Pessoal e Social, o grupo demonstrava uma autonomia apropriada à sua idade, embora algumas crianças precisassem de apoio durante atividades e refeições, devido à seletividade alimentar e distração com colegas.

Em relação à Área de Expressão e Comunicação, no domínio da EF, as crianças apresentavam boas habilidades motoras. As atividades de Deslocamentos e Equilíbrios eram realizadas com sucesso, enquanto as que envolviam Perícias e Manipulação, eram mais difíceis, especialmente para a criança com condição rara e as três crianças com atraso de desenvolvimento, que requeriam de um suporte mais individualizado. Relativamente à componente dos Jogos, de um modo geral, as crianças demonstraram uma grande facilidade na aquisição das regras e na concretização das atividades. Contudo, as crianças

com atraso no desenvolvimento e a criança com baixa visão apresentaram algumas dificuldades, não só na execução dos exercícios, mas também na compreensão das regras, o que requereu a intervenção do adulto.

É necessário salientar que ao longo das intervenções, através de jogos de aquecimento e da prática desta componente nas diversas atividades do dia a dia, a participação em jogos estruturados permitiu ao grupo aprender a importância da cooperação e do espírito de equipa, promovendo um desenvolvimento equilibrado não apenas ao nível motor, mas também emocional e social. Adicionalmente, através desta componente e do trabalho conjunto entre a EE e a EC, as crianças conseguiram compreender que nem todos tinham as mesmas capacidades de aquisição de conhecimento e compreensão, sendo necessária uma ajuda adicional. Desta maneira, as crianças entenderam que poderiam apoiar os colegas a superar dificuldades, não apenas nesta área, mas também nas demais áreas e domínios.

O Domínio da Educação Artística compreende quatro subdomínios principais: Música, Jogo Dramático, Artes Visuais e Dança. No que diz respeito às Artes Visuais, o grupo demonstrava um interesse acentuado por atividades expressivas, particularmente nas técnicas de pintura, desenho, colagem e recorte. Contudo, duas crianças ainda apresentavam dificuldades na área gráfica, com traços mais espontâneos, sem conseguirem representar a figura humana adequadamente. Relativamente à Música, o grupo destacava-se pela sua motivação e facilidade em aprender novas melodias e canções, com uma participação ativa nas atividades musicais. No Jogo Dramático, as crianças mostravam um grande envolvimento e atenção, embora algumas apresentassem resistência e timidez durante as dramatizações, principalmente as crianças com problemas de linguagem. Na Dança, as crianças evidenciavam uma forte aptidão, mostrando-se capazes de aprender, criar e imitar coreografias com grande facilidade.

No Domínio da Matemática, a maioria das crianças era capaz de contar até vinte, com algumas a chegar até trinta, habilidade que era reforçada todos os dias através da contagem do número de crianças presentes. A maioria demonstrava confiança na identificação e representação de números, além de realizar tarefas como organizar e classificar objetos, entender noções de quantidade e explorar conceitos espaciais. Contudo, cinco crianças

apresentavam dificuldades, não conseguindo contar até dez nem assimilar as instruções fornecidas corretamente.

Em termos do Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo revelava entusiasmo pela leitura de histórias, utilizando a linguagem como uma ferramenta eficaz de comunicação. Muitas possuíam um vocabulário rico e conseguiam organizar frases de forma coerente e clara. Contudo, outras enfrentavam dificuldades na pronúncia de palavras e na construção de frases. As crianças que recebiam apoio da terapeuta da fala apresentavam desafios mais significativos. Para fomentar o progresso na linguagem, foi implementado o projeto "Palavras com Som", em colaboração com uma terapeuta da fala. Este projeto, dirigido a crianças entre os 5 e os 6 anos, incluía todos os membros do grupo, exceto um, e tinha como foco a melhoria das trocas fonológicas e da articulação das palavras.

Por último, na Área do Conhecimento do Mundo, o grupo demonstrava um grande entusiasmo pela observação, exploração e compreensão de fenómenos naturais, bem como pela realização de atividades práticas dinâmicas. A partir desta área, a EC criava oportunidades para que as crianças desenvolvessem o pensamento crítico, a curiosidade científica e a capacidade de formular hipóteses, promovendo uma abordagem investigativa e participativa. Ao proporcionar aprendizagens concretas, relacionadas com o quotidiano e com os interesses manifestados pelo grupo, a EC fomentava a construção ativa do conhecimento e incentivava o grupo a questionar, a experimentar e a refletir sobre o mundo. De um modo geral, é correto afirmar que todas as crianças revelavam curiosidade sobre o ambiente que as rodeava, evidenciando um nível de conhecimento adequado à sua faixa etária.

Percurso de Intervenção Educativa em Educação Pré-Escolar

O percurso de intervenção educativa em contexto de pré-escolar teve início no dia 4 de outubro de 2024 e terminou no dia 5 de fevereiro de 2025. Esta intervenção decorreu ao longo de quinze semanas e estruturou-se em duas fases distintas: a primeira, dedicada à observação, e a segunda, centrada na implementação de atividades.

De acordo com Silva et al. (2016), a etapa de observação é fundamental para o percurso da regência, já que as informações recolhidas permitem fundamentar e adequar

o planeamento da ação pedagógica. Deste modo, as três primeiras semanas foram dedicadas à observação, com o principal objetivo de conhecer o grupo de crianças, compreender as interações estabelecidas entre elas e analisar cada criança individualmente, identificando os seus comportamentos e características. Este período proporcionou-nos os mecanismos necessários para as semanas seguintes, já que permitiu uma familiarização com a dinâmica da sala de atividades, a assimilação das rotinas do grupo e a identificação das suas curiosidades e conhecimentos já adquiridos e por adquirir. Além disso, possibilitou a análise do trabalho desenvolvido pela EC, das metodologias pedagógicas adotadas e da organização do ambiente educativo, fatores essenciais para uma intervenção educativa eficaz e ajustada às necessidades do grupo.

Ao longo destas semanas de observação, tive a oportunidade de desempenhar um papel ativo no processo educativo, estabelecendo, gradualmente, uma relação próxima e significativa com as crianças. Este envolvimento permitiu-me desenvolver estratégias pedagógicas essenciais para o meu futuro enquanto educadora, promovendo aprendizagens intuitivas e ajustadas às necessidades do grupo. Além disso, a EC proporcionou-me a oportunidade de ganhar confiança progressivamente com o grupo, o que foi crucial para o meu percurso, permitindo-me estabelecer uma relação próxima com as crianças e compreender melhor as suas necessidades, interesses e dinâmicas, facilitando assim a fase de implementação. Desta maneira, pude agir de forma mais autónoma e segura, ao adaptar as atividades de acordo com o ritmo e as características do grupo, refletindo-se numa abordagem pedagógica mais personalizada e eficaz.

Ademais, ao longo deste período, tive a oportunidade de apoiar a EC em diversas tarefas, como dar o lanche às crianças, auxiliá-las na higiene pessoal e acompanhar as atividades realizadas ao longo do dia. Esta participação permitiu-me observar de perto o desenvolvimento individual de cada uma delas, compreendendo melhor as suas preferências, ritmos de trabalho e áreas de maior necessidade de apoio. Esse envolvimento foi essencial para adaptar as minhas abordagens pedagógicas de forma mais eficaz, tendo em conta as características e necessidades específicas de cada uma.

Ao refletir sobre esta experiência, destaco as estratégias adotadas pela EC, sobretudo no apoio às crianças com maiores dificuldades. Durante este período, foi possível

observar a forma como a EC lidava com os desafios do grupo de modo calmo e assertivo, promovendo um ambiente harmonioso e favorecendo o desenvolvimento das crianças em todas as áreas. Entre os aspetos mais marcantes salientou-se a utilização de pequenas melodias durante as rotinas diárias, explicações e chamadas de atenção, revelando-se uma estratégia eficaz para manter o grupo concentrado e envolvido.

Além disso, uma prática particularmente impactante foi o uso do abraço como estratégia de regulação emocional. Sempre que uma criança manifestava desconforto, desânimo ou um comportamento menos adequado, a EC procurava, antes de mais, compreender os seus sentimentos e ações. Em seguida, incentivava a criança a expressar-se e oferecia-lhe um abraço, criando um momento de acolhimento e segurança. Este gesto simples, mas significativo, ajudava as crianças a sentirem-se compreendidas e emocionalmente reguladas, permitindo uma comunicação mais aberta e eficaz para a resolução dos problemas. Esta abordagem reforçou a importância do cuidado emocional e do vínculo afetivo na prática pedagógica, evidenciando o papel essencial da educadora não apenas como facilitadora do conhecimento, mas também como mediadora emocional no desenvolvimento integral das crianças.

Após a conclusão das primeiras semanas de observação, iniciou-se a fase seguinte: a fase de implementação, que decorreu ao longo de doze semanas. Contudo, atendendo à especificidade da minha situação, já que não integrava um par de estágio, a intervenção assumiu uma organização distinta, repartindo-se em duas vertentes complementares: seis semanas de implementação direta de atividades pedagógicas e seis semanas de colaboração estreita com a EC. As implementações tiveram lugar três dias por semana, nomeadamente de segunda a quarta-feira, permitindo uma abordagem progressiva e estruturada da prática educativa. No entanto, foram ainda realizadas duas semanas intensivas, durante as quais se assumia a intervenção de forma integral, de segunda a sexta-feira. Estas semanas intensivas proporcionaram uma experiência mais imersiva, permitindo um contacto contínuo com o grupo, a aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas e uma maior compreensão dos desafios e dinâmicas inerentes ao contexto educativo.

Posto isto, é importante considerar, num primeiro momento, que todas as áreas foram abordadas de forma equilibrada e sem exceção, não tendo sido identificada qualquer área que causasse desconforto.

De uma forma geral, relativamente à Área de Formação Pessoal e Social importa considerar que foi uma área explorada em quase todas as implementações, visto ser uma área que promove, através das vivências do dia-a-dia e nas relações com os outros, a aquisição de comportamentos e atitudes de cooperação, tolerância, respeito, sensibilidade e justiça (Silva et al., 2016).

Quanto à Área de Expressão e Comunicação, foram explorados os quatro domínios, sendo eles, o Domínio da EF, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

O Domínio da EF foi abordado todas as terças-feiras, já que era o dia designado para o efeito. Ao longo da exploração deste domínio, procurou-se relacionar todas as componentes subjacentes a ele.

O Domínio da Educação Artística foi o mais explorado ao longo de toda a regência, já que todos os membros do grupo e a EC sugeriam frequentemente atividades deste domínio. É importante referir que a EC recorria a este domínio como ponto de partida para a construção de aprendizagens significativas, promovendo uma forte interdisciplinaridade com as restantes áreas de conteúdo. Através da expressão plástica, dramática, musical e motora, a EC potenciava o desenvolvimento global das crianças, integrando de forma natural conceitos de outras áreas, como o Conhecimento do Mundo, a Linguagem Oral e Escrita e a Matemática. Este recurso permitia não só reforçar as aprendizagens, como também proporcionar experiências mais ricas, criativas e motivadoras, respeitando os interesses e os ritmos individuais do grupo. É importante refletir que este domínio promove, na minha perspetiva, a interdisciplinaridade ao integrar conteúdos de diversas áreas do currículo, tornando as aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Com base na experiência observada, no domínio da Linguagem Oral e Escrita, a Educação Artística contribui para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, através da dramatização, da ilustração e da música. No domínio da Matemática, apoia a compreensão de formas, padrões e ritmos, recorrendo a atividades plásticas, musicais e motoras. No

Conhecimento do Mundo, facilita a exploração de temas como a natureza e o corpo humano, por meio de maquetes, dramatizações e canções. Assim sendo, podemos considerar que a Educação Artística enriquece as restantes áreas, estimulando a criatividade e promovendo o desenvolvimento global da criança.

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi abordado diariamente, tendo como principal enfoque as crianças que necessitavam de mais ajuda ao nível da Linguagem Oral.

Por último, através do Domínio da Matemática procurou-se proporcionar momentos lúdicos e dinâmicos de exploração, fazendo sempre ligação entre a matemática e a vida quotidiana, sendo este domínio utilizado regularmente na concretização das rotinas.

Finalmente, relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, procurou-se implementar atividades que cativassem as crianças e despertassem a sua curiosidade natural, estabelecendo uma ligação entre o seu quotidiano, as temáticas abordadas e o mundo ao seu redor.

Assim sendo, na **primeira semana de implementação**, foi abordada a temática das estações do ano, com especial enfoque no outono. Durante esta semana, foram explorados os conceitos e as características associadas a esta estação, tendo-se utilizado como ponto de partida a observação e análise de diferentes animais.

Desta forma, a semana teve início com a criação de uma interdisciplinaridade entre as Áreas de Expressão e Comunicação e de Conhecimento do Mundo, mais concretamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Abordagem às Ciências. Para tal, foi dinamizada uma atividade de pré-leitura, designada “Casinha Literária”, na qual foram explorados diversos elementos pertencentes à obra que seria posteriormente trabalhada: *O Ouriço no Outono* de Elena Ulyeva. A partir desta obra, foi possível analisar o texto e estabelecer uma ligação entre os animais da história e diferentes aspetos do seu estilo de vida, onde foram explorados tópicos como o habitat onde vivem, a sua alimentação, o comportamento (animais diurnos ou noturnos), o tipo de revestimento corporal (pelo, penas, escamas, etc.), bem como a sua classificação enquanto animais terrestres, aquáticos ou aéreos. No âmbito do Domínio de Educação Artística, direcionado ao subdomínio do

Jogo Dramático/Teatro, foi concretizado um teatro de fantoches, permitindo que as crianças dramatizassem a história previamente trabalhada. Através desta atividade, tiveram a oportunidade de explorar a narrativa de forma criativa e interativa, utilizando fantoches para representar personagens e situações descritas na obra, promovendo o desenvolvimento da expressão oral, a imaginação e a cooperação entre pares. Relativamente ao Domínio da EF, foi estabelecida uma interdisciplinaridade entre o Domínio da Matemática, através da criação de um conjunto de estações de atividades baseadas nas componentes de Deslocamentos e Equilíbrios e Perícias e Manipulação. Cada estação foi concebida para integrar conceitos matemáticos, permitindo que o grupo explorasse as sequências de cores, a formação de conjuntos, a ordenação de números por ordem crescente e a contagem de elementos. Quanto ao Subdomínio das Artes Visuais, as crianças realizaram o registo da história, uma atividade habitualmente concretizada pelo grupo, que lhes permitiu expressar a sua interpretação da narrativa através do desenho e da pintura. Relativamente ao Subdomínio da Música, foi proporcionada uma experiência de aprendizagem diferenciada, através da utilização de uma caixa mistério para introduzir a melodia *A folhinha* de Inês Graça. Nesta atividade, o grupo foi desafiado a repetir a melodia e, posteriormente, a marcar o ritmo, utilizando pequenas folhas presas a paus de madeira, promovendo a sensibilização musical, a coordenação rítmica e a exploração sonora de forma lúdica. Na Área de Formação Pessoal e Social, as crianças tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões sobre a obra, partilhando as suas perceções e interpretações da história. Posteriormente, refletiram sobre a personagem principal, o ouriço, apresentando as suas ideias, experiências e curiosidades prévias acerca deste animal. Por fim, com base no Domínio da Abordagem às Ciências, as crianças foram desafiadas a participar numa experiência baseada na metodologia POER (prevê, observa, explica e reflete), explorando o fenómeno de mistura de cores. Realizada em grande grupo, esta experiência permitiu que as crianças formulassem hipóteses sobre as combinações cromáticas, observassem os resultados em tempo real e refletissem sobre os processos envolvidos, registando as suas descobertas no Quadro POER.

O trabalho desenvolvido na segunda semana de intervenção permitiu uma abordagem dinâmica à temática do inverno, proporcionando às crianças experiências diversificadas que estimularam uma aprendizagem ativa e integrada.

Assim sendo, esta semana, em consonância com a EC, teve início com uma atividade lúdico-pedagógica que aliou o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ao Domínio da EF, através da atividade denominada “Caça ao Elfo”. Esta dinâmica incentivou a exploração do espaço da sala de atividades, promovendo a atenção, a percepção visual e a motricidade global. O Elfo Malcomportado, personagem central da atividade, possuía consigo um avental literário e algumas personagens da história que seria trabalhada. Este recurso permitiu ao grupo desenvolver a sua imaginação e antecipação da narrativa, prevendo a possível estrutura da história e organizando mentalmente a sequência das personagens. No decorrer da semana, a leitura e análise da obra *O Ouriço no Inverno*, de Elena Ulyeva, possibilitou o aprofundamento do conhecimento sobre as adaptações dos animais ao inverno. Através da interdisciplinaridade entre o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Área de Conhecimento do Mundo, mais especificamente o Domínio da Abordagem às Ciências, e o Domínio da Matemática, foram explorados conceitos fundamentais sobre os animais mencionados na história, tais como a sua alimentação, o tipo de revestimento corporal (pelo, penas, escamas, etc.), a classificação enquanto animais terrestres, aquáticos ou aéreos e o comportamento dos mesmos durante o inverno, ou seja, se hibernam ou não hibernam. Dentro deste diálogo, associaram-se ainda conceitos de reciclagem, poluição e separação de resíduos. A partir deste diálogo, as crianças realizaram a contagem do número de personagens da história, desenvolvendo noções numéricas e de quantificação. Posteriormente, organizaram as personagens em conjuntos, de acordo com a sua classificação zoológica, promovendo a construção de relações lógicas e de categorização. Relativamente ao Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais, as crianças desenvolveram o registo da história, utilizando diferentes técnicas de desenho e pintura com os materiais disponíveis nas respetivas caixas de material, nomeadamente, lápis de cor e lápis de carvão. No Subdomínio da Música, foi dinamizada a atividade “Melodias de Ouriço”, que proporcionou às crianças uma experiência de aprendizagem centrada na expressão rítmica e corporal. Esta teve início com um jogo de

movimento, no qual as próprias crianças criaram e executaram uma sequência rítmica, estimulando a sua criatividade, coordenação motora e percepção auditiva. Este momento evoluiu para uma fase de imitação e reprodução de movimentos, onde as crianças seguiram os padrões rítmicos estabelecidos pela EE, ao som de uma melodia original. No âmbito do Domínio da EF, foi desenvolvido um pequeno percurso temático no espaço exterior, no qual as crianças tiveram a oportunidade de realizar diversos exercícios direcionados para a componente de Perícias e Manipulações. De forma interdisciplinar, esta atividade foi articulada com o Domínio da Abordagem às Ciências, abordando a temática da reciclagem e os comportamentos responsáveis face ao meio ambiente, visto que à medida que cada criança concluída uma etapa do percurso motor, era desafiada a realizar pequenas atividades relacionadas com estes temas. Por fim, relativamente à Área de Conhecimento do Mundo, foi concretizada uma atividade laboratorial centrada na temática dos estados físicos da água, onde o grupo teve oportunidade de observar e explorar cada um dos estados físicos.

Na **terceira semana de implementação** demos continuidade à temática do inverno, aproveitando os conceitos relacionados com esta estação.

O primeiro foco recaiu sobre a Área do Conhecimento do Mundo, associada ao Domínio da Abordagem às Ciências, com a realização de uma experiência intitulada “Neve Mágica”. Nesta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de misturar bicarbonato de sódio com água, resultando na formação de uma espécie de neve artificial, tendo como principal intuito proporcionar-lhes uma experiência prática que estimulasse a criação de ideias prévias sobre o tema que seria abordado ao longo da semana, permitindo-lhes observar, experimentar e refletir sobre as transformações que ocorriam durante esse processo. Em sequência, desenvolvemos uma atividade interdisciplinar que envolveu também o Domínio da Matemática, onde foi criada uma atividade conjunta com os restantes grupos do II, cujo principal objetivo foi a confeção de bolachas de canela e chocolate, com base numa receita ilustrada. Esta atividade proporcionou ao grupo a oportunidade de realizar contagens e pequenas medições, aplicando os conceitos matemáticos de forma prática. Além disso, no âmbito do Domínio da Matemática e do Domínio das Artes Visuais, foi concretizada uma atividade que desafiou as crianças a explorar o conceito de simetria de reflexão. Após compreenderem o conceito, era entregue

a cada criança uma figura que deveriam refletir simetricamente, permitindo-lhes experimentar um conceito de matemática novo de forma prática. Para dar sequência à atividade, as crianças começaram por traçar os contornos da figura com o lápis de carvão. Após a definição da figura, foi aplicada cola branca sobre os traços realizados, com o objetivo de criar um relevo que pudesse ser visivelmente destacado. Em seguida, as crianças polvilhavam sal grosso sobre a cola, promovendo a exploração de texturas e sensações táteis. O processo culminou com a aplicação de tinta diluída em água, utilizando pincéis, para colorir o sal assim que estivesse seco. Relativamente ao Domínio da EF, utilizámos o tema do inverno para criar uma sessão centrada na componente dos Jogos. Estes jogos, realizados individualmente, em pares ou em grupos, visavam o desenvolvimento das habilidades motoras, cooperação e trabalho em conjunto. No Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, foi introduzida uma atividade criativa para captar a atenção das crianças: foi apresentado um floco de neve construído a partir de materiais reutilizáveis, no qual o Elfo Malcomportado estava preso. Este personagem de forma lúdica e intrigante, segurava a obra literária *Floco de Neve* de Benji Davies, que seria lida e analisada com o grupo. Quanto ao Subdomínio da Música, foi realizada uma experiência de aprendizagem baseada na famosa *Marcha Turca* de Mozart, permitindo que as crianças se envolvessem de forma ativa no processo musical. A atividade teve início com uma exploração auditiva, na qual as crianças tiveram a oportunidade de identificar diferentes instrumentos musicais que tocavam ao longo da peça. Esta fase inicial focou-se no desenvolvimento da perceção auditiva das crianças e na sua capacidade de reconhecer os sons produzidos por vários instrumentos. Numa fase subsequente, as crianças foram desafiadas a experienciar de forma prática a forma correta de tocar os diferentes instrumentos musicais, experimentando as técnicas associadas ao manuseio e à execução desses instrumentos. A atividade culminou com a reprodução da *Marcha Turca*, na qual as crianças seguiram a posição dos instrumentos na pauta musical. Por fim, foi abordado o Domínio das Artes Visuais, através da criação de diversos elementos decorativos de Natal utilizando materiais reutilizáveis.

A **quarta semana de implementação** foi dedicada à exploração da temática dos Reis Magos.

Para introduzir o tema, foi desenvolvida uma atividade conjunta entre o Domínio da Matemática e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da apresentação de um puzzle literário e de um jogo da memória. O principal intuito destas atividades foi permitir que o grupo compreendesse a temática a ser trabalhada ao longo da semana, bem como recordar as personagens da obra que lhe seria apresentada. Ainda dentro do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi dada a conhecer a obra *A Estrela Brilhante e os Três Reis Magos*, da autoria da EE. Após a leitura da história, seguiu-se um diálogo orientado, no qual exploraram não só os acontecimentos do enredo, mas também algumas curiosidades sobre os Reis Magos e o seu simbolismo. No âmbito do Subdomínio das Artes Visuais, foram concretizadas atividades que estimularam a criatividade e a motricidade fina das crianças. Utilizando pratos de papel, as crianças criaram e decoraram coroas de reis, recorrendo a diversos materiais disponíveis como tintas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores e recortes. Ainda neste domínio, foram produzidos instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, posteriormente decorados com tintas acrílicas. Estes instrumentos foram utilizados para cantar as Janeiras, promovendo assim uma experiência musical e cultural enriquecedora. No Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, foram elaboradas pequenas máscaras representando os personagens da história, nomeadamente os Reis Magos, Maria, José e alguns animais. Esta atividade teve como intuito permitir que as crianças recriassem a narrativa, promovendo o desenvolvimento da expressão corporal e verbal. Além disso, foi-lhes dada a liberdade de representar a história na íntegra ou de a improvisar, utilizando os seus conhecimentos prévios e imaginação. Relativamente ao Subdomínio da Música, foi dinamizada uma atividade rítmica em que se utilizaram coroas de tecido dispostas aleatoriamente pelo chão. Ao som da melodia *Baile da Chapada*, as crianças tiveram de executar os movimentos previamente ensaiados pela EE. Esta atividade exigiu uma elevada concentração, para que estas conseguissem acompanhar corretamente a sequência de movimentos. No que concerne ao Domínio da EF, foi concebido um circuito motor temático, intitulado “O caminho dos Reis Magos”. Este percurso foi estruturado em forma de estações, onde foram trabalhadas diferentes competências motoras, nomeadamente: Deslocamentos e Equilíbrios como correr, saltar a pés juntos e a um só pé, saltar sobre obstáculos; e Perícias

e Manipulações como lançar, lançar em precisão e transportar. Por último, com base na Área do Conhecimento do Mundo, integrando o Domínio da Abordagem às Ciências e no Domínio de Introdução à Metodologia Científica, foi dinamizada uma experiência intitulada “Dissolve ou Não Dissolve”, fundamentada na metodologia POER. A atividade teve início com um momento de previsão, no qual as crianças formularam hipóteses sobre os materiais utilizados, associando-os aos conceitos de “dissolve” e “não dissolve”, bem como “solúvel” e “não solúvel”. Posteriormente, passaram para a fase de observação, onde, de forma autónoma, conduziram a experiência, manipulando os materiais e verificando os resultados. A fase de explicação e reflexão foi conduzida oralmente e registada através de desenhos em pequenos cartões, uma vez que as crianças ainda não dominavam a escrita. O facto de serem as próprias crianças a executar todo o processo experimental promoveu um envolvimento ativo significativo, consolidando a compreensão dos fenómenos científicos explorados.

Na **quinta semana de implementação**, foi introduzida a temática dos animais, explorada de forma transversal em diferentes domínios de aprendizagem.

Para iniciar o tema, no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e do Domínio das Artes Visuais, foi proposta uma atividade destinada a estimular a criatividade e a imaginação. As crianças foram desafiadas a refletir sobre o possível sabor da lua, partilhando as suas ideias e opiniões. Posteriormente, representaram-nas num pequeno cartão, onde desenharam a lua que imaginaram e ilustraram o seu sabor recorrendo a lápis de cor. Ainda no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi trabalhada a obra *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec, promovendo a escuta ativa, a interpretação da narrativa e o desenvolvimento da expressão verbal. No Domínio da Matemática, em articulação com o Domínio do Jogo Dramático, foi realizada uma atividade de ordenação das personagens da história pela sua ordem de aparecimento. Para tal, as crianças foram convidadas a participar num jogo de mímica, onde, de forma aleatória, retiravam de um saco a imagem de uma personagem sem que os restantes colegas a vissem. De seguida, representavam-na corporalmente até que fosse identificada corretamente pelo grupo, sendo depois posicionada num modelo visual que respeitava a sequência da história. Na Área de Conhecimento do Mundo, em consonância com o Domínio da Matemática,

promoveu-se um diálogo sobre os animais presentes na história. No final, as crianças foram desafiadas a agrupá-las em conjuntos com base nas suas características, tais como habitat, alimentação e revestimento corporal. Ainda dentro da Área de Conhecimento do Mundo, no Domínio da Abordagem às Ciências, foi desenvolvida uma atividade integrada com o Domínio da EF. Esta consistiu num percurso motor dividido em zonas de atividades, combinando com as componentes de Deslocamentos e Equilíbrios e Perícias e Manipulações. O percurso incluía quatro etapas distintas, nas quais as crianças, além dos desafios físicos, tinham de associar diferentes características dos animais, nomeadamente o tipo de revestimento e a sua alimentação. Relativamente ao Domínio das Artes Visuais, propôs-se uma atividade de registo gráfico da história, utilizando materiais variados como lápis de cera, tinta-da-china e palitos, incentivando a exploração de diferentes técnicas e texturas. Ainda no Domínio da Matemática, trabalhou-se a organização e interpretação de dados através da construção de um gráfico de barras sobre os animais de estimação das crianças. Inicialmente, fez-se um levantamento dos diferentes animais possuídos pelo grupo, seguido da representação gráfica dos dados. No final, realizou-se uma análise do gráfico, comparando o número de animais mais e menos frequentes. Por fim, no Domínio da Música, dinamizou-se uma atividade sensorial em que as crianças foram convidadas a ouvir atentamente os sons ao seu redor. Posteriormente, criaram uma pauta não convencional, primeiro inventando sons que representassem os estímulos sonoros percecionados e, em seguida, organizando-os de forma ordenada, promovendo assim a exploração sonora e o desenvolvimento da perceção auditiva.

A **sexta e última semana** culminou com a temática animais mamíferos, abordada de forma interdisciplinar.

No Domínio da Matemática, em articulação com a Área do Conhecimento do Mundo, no Domínio da Abordagem às Ciências, foi dinamizada uma atividade de caça ao tesouro no espaço exterior. As crianças seguiram diversas pistas preparadas pela EE, que as conduziram a diferentes baús. No interior destes baús encontravam-se representações de animais mamíferos, o que possibilitou um diálogo enriquecedor sobre as suas características distintivas. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a temática foi introduzida através da leitura e análise da obra *O Cuquedo*, de Clara Cunha e Paulo

Galindro. Foram ainda dinamizados três jogos com base na componente da Consciência Linguística, nos quais as crianças foram desafiadas a contar o número de palavras presentes em diferentes frases, identificar o número de sílabas de várias palavras e, ainda, a associar imagens à primeira sílaba mencionada pela EE. No Domínio da EF, em articulação com o Subdomínio da Dança, foi elaborada uma coreografia, iniciada com um jogo de aquecimento, seguido de uma dança baseada na componente de Deslocamentos e Equilíbrios, e finalizada com um exercício de relaxamento. Por sua vez, o Subdomínio das Artes Visuais foi introduzido através de uma atividade plástica inspirada na obra trabalhada. Aqui, as crianças criaram o registo da história ou de algumas das suas personagens utilizando tinta diluída em água e palhinhas. Para tal, colocaram pequenas gotas de tinta na folha de desenho e sopraram com a palhinha, criando formas espontâneas que deram origem às suas representações gráficas. No âmbito do Subdomínio da Música, foi explorada a melodia *Marcha Turca* de Mozart, através de duas atividades: numa primeira fase, as crianças representaram graficamente, com lápis de carvão, os sentimentos despertados por diferentes trechos musicais e, posteriormente, através da audição desta melodia, utilizavam um musicograma para marcar o ritmo da mesma. Por fim, no âmbito da Área de Conhecimento do Mundo, tendo por base o Domínio da Abordagem às Ciências, foi proposta uma atividade sensorial e exploratória que permitiu às crianças relacionarem-se diretamente com a natureza. Utilizando elementos naturais como terra e água para formar lama, foram desafiadas a modelar figuras de animais mamíferos e os seus respetivos habitats. Esta atividade foi um momento de celebração, marcado por grande entusiasmo, criatividade e interação, encerrando com sucesso o percurso de aprendizagens desta semana temática.

Por sua vez, tive a oportunidade de intervir e colaborar em diversas atividades extracurriculares organizadas pelo JI, como saídas ao Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental, à Associação Cultural e de Educação Popular, onde as crianças assistiram a várias peças de teatro e participaram em atividades culturais, e à Quinta da Brejuinha, para desenvolverem atividades relacionadas com a natureza e o desenvolvimento motor. Além disso, tive a oportunidade de acompanhar as crianças numa saída à Biblioteca Municipal de Viana do Castelo para a audição da obra *Frederico*, seguida

de uma análise, e participar em atividades de baixa visão na Escola EB23 de Viana do Castelo. Essas experiências, realizadas fora do recinto escolar, proporcionaram-me uma vivência desafiadora, já que além da responsabilidade de garantir a segurança das crianças, tive de assegurar que aproveitavam ao máximo as atividades, promovendo uma experiência enriquecedora. Em várias destas ocasiões, a EC confiou-me a responsabilidade de liderar algumas atividades, permitindo-me vivenciar de forma prática as funções que, futuramente, terei de desempenhar.

De uma forma geral, ao refletir sobre estas doze semanas, torna-se evidente a importância de trabalhar todas as áreas de conteúdo, garantindo um leque diversificado de experiências e aprendizagem tanto para as crianças como para a EE. Contudo, o Subdomínio da Música revelou-se a componente mais desafiante, exigindo uma abordagem mais estruturada, diversificada e criativa para garantir a sua implementação eficaz. A principal dificuldade prendeu-se com a falta de experiência na planificação de atividades musicais, uma vez que até então, não tinham sido desenvolvidas tantas tarefas com base neste subdomínio. Esse fator tornou o processo de elaboração mais complexo, exigindo uma pesquisa aprofundada de estratégias, metodologias e recursos adequados à faixa etária das crianças. Além disso, a necessidade de integrar a música de forma transversal às diferentes áreas de conteúdo representou outro desafio, exigindo uma adaptação constante para que a aprendizagem fosse significativa e envolvente para o grupo. Neste parâmetro, considero que a falta de formação contínua específica nesta área revelou-se um entrave, visto que a criação e execução de atividades musicais requerem não apenas conhecimentos técnicos, mas também confiança na condução das mesmas. Portanto, torna-se fundamental refletir que investir tempo em formação contínua no âmbito da Educação Musical, promove a criação de um repositório mais alargado de atividades musicais previamente testadas e adaptadas à realidade do grupo de trabalho, o que poderia ser uma solução viável para facilitar futuras planificações.

Posteriormente, é relevante destacar que o trabalho desenvolvido em colaboração com a EC e com toda a equipa pedagógica do JI, contribuiu para o sucesso destas semanas de implementação. O apoio, a partilha de conhecimentos e a orientação recebida permitiram que a experiência fosse enriquecedora e completa, proporcionando não apenas

um crescimento profissional, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e sociais essenciais para a prática educativa.

Em suma, o balanço deste percurso pelo Pré-Escolar é extremamente positivo, tendo sido um período de intensa aprendizagem, crescimento e superação de desafios. A oportunidade de integrar e participar ativamente no processo educativo das crianças revelou-se gratificante e inspiradora, reforçando a importância da prática pedagógica no desenvolvimento integral da criança. Foi, sem dúvida, um privilégio contribuir para a construção das suas aprendizagens e vivências.

Capítulo II – Caracterização do Contexto Educativo do 1.ºCEB

Caracterização do Contexto e do Meio Local

A PES, desenvolvida durante o 2.º semestre, teve lugar, novamente, numa das 27 freguesias no concelho de Viana do Castelo estando, por este motivo, todas as informações sobre a cidade contidas no parâmetro relativo ao contexto educativo anterior.

A freguesia onde decorreu a PES situa-se numa vila localizada na margem esquerda do Rio Lima, nos arredores de Viana do Castelo. Insere-se num meio suburbano, num Agrupamento Administrativo Vertical e é caracterizado por um tecido habitacional composto por vivendas e edifícios, sendo do ponto de vista sociocultural uma vila bastante heterogénea, pois resulta de lacunas ao nível da formação/escolarização e de problemas socioeconómicos que, em alguns casos, redundam em profundas desigualdades. Contudo, a maioria da população apresenta um nível mínimo e médio de vida, havendo uma minoria com nível médio/alto.

De acordo com os Censos de 2021 (INE,2021), esta união de freguesias ocupa uma área de 7,02km² e possui aproximadamente 8002 habitantes, resultando numa densidade populacional de 881,69 hab./km². Da população total, 24,99% corresponde a jovens, 47,50% a indivíduos em idade adulta e 27,51% a pessoas com 65 ou mais anos.

A economia local assenta principalmente na indústria, construção Naval, comércio, pesca fluvial e hotelaria. O território destaca-se pelo seu valioso património cultural e arquitetónico, no qual se incluem a Igreja Paroquial, a Capela da Senhora das Areias, a praia do Cabedelo, a Quinta de Santinho e o Monte do Galeão. No que respeita ao domínio desportivo, salientam-se o Centro de Alto Rendimento de Surf, situado na praia do

Cabedelo, e o Centro de Canoagem, localizado no lugar do Cais Velho. As tradições culturais e religiosas mantêm-se vivas através das festividades em honra de São Sebastião, Nossa Senhora da Saúde, Nossa Senhora das Oliveiras, Nossa Senhora das Areias e São Brás. A vila conta ainda com uma feira quinzenal que se realiza aos domingos, contribuindo para a dinâmica local.

Em termos de associativismo, evidenciam-se diversas coletividades representativas, como a Sociedade de Instrução e Recreio Darquense, a Associação Desportiva Darquense e a Associação Columbófila, que desempenham um papel relevante na promoção do envolvimento comunitário (Dados Institucionais, 2024).

Caracterização do Agrupamento de Escolas

O contexto educativo no qual foi desenvolvida a PES, está integrado num Agrupamento de Escolas constituído em janeiro de 2013, resultante da agregação de três agrupamentos escolares distintos. Esta instituição integra o programa TEIP4 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, uma medida de política educativa dirigida a escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social, com o objetivo de garantir a inclusão, promover o sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar (DGE, s.d.).

O agrupamento é composto por 13 unidades orgânicas, distribuídas por diferentes tipologias, desde estabelecimentos com um único nível de educação e ensino, até outros que englobam três níveis. Especificamente, esta instituição integra 9 jardins de infância, 11 escolas básicas do 1º CEB, 2 escolas de ensino básico de 2º e 3º CEB e a Escola-Sede, que inclui o ensino secundário. As unidades orgânicas encontram-se distribuídas por sete freguesias do concelho de Viana do Castelo, abrangendo ainda duas freguesias agregadas, localizadas num raio de 9 km da escola-sede (Projeto Educativo, 2024). O meio envolvente é maioritariamente industrial, com ligação ao setor terciário, sendo predominantes as profissões ligadas à indústria, comércio e serviços. Algumas zonas mantêm, ainda, características rurais e piscatórias, que refletem a diversidade socioeconómica da comunidade escolar.

A instituição distingue-se pela sua participação em projetos de âmbito europeu, como o eTwinning e o Erasmus, que promovem o intercâmbio cultural e a cooperação

internacional. As suas infraestruturas incluem bibliotecas, refeitórios, ginásios, espaços ao ar livre e recursos tecnológicos, considerados essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Além disso, no domínio do apoio ao aluno, o agrupamento implementa diversas medidas de suporte, entre as quais se destaca a Ação Social Escolar, dirigida a crianças do 1.º e 2.º CEB, e um conjunto de respostas educativas adaptadas às necessidades dos alunos com NE.

Por sua vez, para responder aos desafios da inclusão, a instituição dispõe de um Centro de Apoio à Aprendizagem, estrutura que agrega recursos humanos e materiais destinados a apoiar todos os alunos, promovendo o acesso à formação, a participação social e a autonomia pessoal. Entre as suas valências, destacam-se os serviços especializados de apoio a alunos com multideficiência e os núcleos de ensino estruturado, particularmente dirigidos a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, distribuídos por três das escolas pertencentes ao agrupamento.

Caracterização do Estabelecimento

A EB onde foi implementada a PES é uma escola do tipo P3 Adaptado, ou seja, um edifício escolar adaptado para atender a necessidades específicas, como acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida ou a inclusão de espaços para alunos com NE. Este encontra-se em bom estado de conservação e a sua envolvente caracteriza-se por uma zona mista, composta por edifícios em betão armado que contrastam com moradias unifamiliares.

A escola é constituída por uma infraestrutura térrea de dois pisos e dispõe de um amplo espaço exterior. Funciona com valências de Educação Pré-Escolar e 1.ºCEB, acolhendo, no presente ano letivo, um total de 130 alunos: 45 na Educação Pré-Escolar e 85 no 1.º CEB. No que respeita ao espaço físico, a instituição dispunha, no seu interior, de um átrio de entrada com uma sala de arrumos; seis salas de aula, quatro destinadas ao 1.º CEB e duas à Educação Pré-Escola; dois *halls* (um em cada piso); uma sala multimédia; uma biblioteca; cinco instalações sanitárias, uma das quais adaptada a pessoas com mobilidade reduzida; uma sala de computadores e reuniões; uma cantina com cozinha; um gabinete de professores e um ginásio com balneário. Importa referir que o ginásio se destaca pela diversidade de materiais disponíveis, entre os quais se incluem raquetes de ténis e de

badminton, bolas de futebol, voleibol, basquetebol e ténis, bem como arcos, cones, sinalizadores e cordas, entre outros equipamentos.

Adicionalmente, em dias com condições meteorológicas adversas, este espaço era utilizado como alternativa ao recreio exterior. Para além das instalações sanitárias, dos balneários e dos armários de materiais, o ginásio dispunha de mesas, bancos, espaldares, um projetor e um computador, permitindo a realização de diversas atividades lúdico-pedagógicas, como a visualização de filmes didáticos e a execução de pequenos jogos rítmicos, nomeadamente danças.

Ao longo de toda a escola, existiam diversos armários e espaços de arrumação, alguns localizados nos *halls* de apoio às salas de aula, tanto no piso superior como inferior, onde estavam guardados, além de alguns materiais pertencentes aos alunos e crianças, diversos objetos e recursos das mais diversas áreas e disciplinas, como materiais de laboratório, jogos matemáticos, puzzles, tintas e pincéis, fitas métricas, tangrans, barras cuisenaire, réguas, etc. Todos estes materiais eram de uso comum, estando acessíveis tanto às educadoras e professoras como às estagiárias. Ademais, existia ainda um espaço de arrumação específico destinado aos instrumentos musicais.

Para além das zonas interiores, a escola dispunha de um espaço exterior vasto e rico em recursos. É importante refletir sobre o facto de que o espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser reproduzidas no interior. O maior grau de imprevisibilidade, a amplitude do espaço e o contacto direto com elementos naturais contribuem para a criação de um ambiente pedagógico singular, que deve ser devidamente valorizado. Por isso, o espaço exterior deve ser objeto de planeamento cuidado e receber o mesmo grau de atenção, rigor e investimento que é habitualmente dedicado ao espaço interior (Bento & Portugal, 2016).

Perante o exposto, considera-se que o espaço exterior, enquanto parte integrante do ambiente educativo, assume uma importância equivalente à do espaço interior, devendo ser compreendido como uma continuidade do mesmo, atendendo às múltiplas vantagens, oportunidades e experiências significativas que proporciona às crianças e aos alunos. Assim sendo, este espaço encontrava-se organizado em diversas zonas, predominando as áreas verdes e as superfícies em areia.

O recinto exterior incluía um campo de futebol com pavimento cimentado e um passeio que circundava todo o edifício, facilitando o acesso às várias portas de entrada.

As áreas de areia estavam divididas em três partes distintas.

Na zona de areia junto à entrada principal do edifício, encontrava-se uma mesa de ténis de mesa em cimento, três mesas de piquenique em madeira com os respetivos bancos, dois bancos de jardim com encosto distribuídos pelo espaço, três pneus de grandes dimensões enterrados na areia, utilizados pelas crianças e alunos para trepar ou atravessar, uma casinha de madeira fixa e uma casinha de plástico móvel.

Na segunda zona de areia, localizada junto à área da floresta, estavam instalados baloiços, escorregas, balancés e uma estrutura concebida para atividades de escalada. Por sua vez, na terceira zona de areia, situada na parte posterior do edifício, numa área mais vocacionada para a Educação Pré-Escolar, existia um espaço com escorregas e pneus fixos ao solo.

Figura 13 –

Zona de areia – Área da Floresta



A denominada área da floresta era composta por um grande número de árvores, nomeadamente, pinheiros e medronheiros. Nela estavam instaladas duas salas de aula ao ar livre, equipadas com quadros de giz fixados nas paredes e mesas de piquenique com proteções adequadas, proporcionando aos alunos condições confortáveis para escreverem. Este espaço incluía ainda diversos materiais naturais como troncos de madeira, paus finos, pedras, folhas e pinhas, que os alunos utilizavam para realizar pequenas construções, promovendo aprendizagens ligadas à natureza e à criatividade.

Figura 14 –

Sala de aula ao ar livre



Além disso, nesta área localizava-se também a horta da escola, onde os alunos tinham a oportunidade de participar em atividades de cultivo, acompanhando as diferentes fases do crescimento das plantas. Este espaço estava dividido equitativamente por todas as salas da EB.

O pavimento cimentado do recreio integrava, como referido, um campo de futebol, equipado com duas balizas, que era utilizado tanto para a realização de atividades ao ar livre como para as aulas de EF. O restante espaço cimentado encontrava-se decorado com diversos desenhos e jogos pintados no chão. Em torno de todo o edifício escolar, era visível a presença de relvado, flores e várias árvores, contribuindo para um ambiente exterior agradável e enriquecedor.

A instituição organizava o seu funcionamento diário em duas componentes distintas: a componente letiva, que decorria entre as 9h00 e as 15h30min; e a componente não letiva, correspondente às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que se realizavam entre as 16h00 e as 17h00. A escola facultava ainda aos Encarregados de Educação a possibilidade de recolherem os seus educandos até às 17h30min. É necessário ter em conta que, durante a manhã, antes das 9h00, embora os alunos se encontrassem em período não letivo, a escola permitia que os mesmos fossem entregues mais cedo, ficando à responsabilidade de uma das assistentes operacionais (AO), já que existiam diversos Encarregados de Educação que necessitavam desse apoio. Já durante a tarde, permaneciam, regra geral, apenas os alunos que frequentavam as AEC.

Sendo uma escola pública, a EB seguia o horário estabelecido para os estabelecimentos de ensino do ensino básico.

De acordo com o apresentado, podemos considerar que o horário da turma era bastante diversificado, abrangendo ao longo do dia distintas disciplinas. Às sextas-feiras, entre as 10h30min e as 11h30min, os alunos frequentavam a aula de Música, dinamizada pelo professor responsável por esta área, sendo esta lecionada na sala de aula. Durante estas sessões, a presença da Professora Titular (PT) era obrigatória. Para além disso, quinzenalmente, a turma beneficiava de uma aula de Atletismo, orientada por uma professora especializada, entre as 15h00 e as 15h30min. Nas semanas em que esta atividade não se realizava, a aula de EF era dinamizada pela PT ou pela professora estagiária (PE).

A equipa da escola era constituída por pessoal docente e não docente. O corpo docente integrava duas educadoras de infância, uma das quais desempenhava igualmente funções de Coordenadora de Escola, cinco professoras do 1.º CEB (quatro delas titulares de turma), uma professora de Educação Especial e uma psicóloga. No que se refere ao pessoal não docente, este era composto por nove AO, três das quais com horário pós-letivo, e duas cozinheiras. As AO estavam distribuídas pelas diferentes salas: duas por cada sala da Educação Pré-Escolar e quatro destinadas às salas do 1.º CEB.

Adicionalmente, a escola contava com a colaboração de duas professoras cedidas em parceria com a Câmara Municipal de Viana do Castelo: uma professora de Atletismo e um professor de Música.

Caracterização da Sala de Atividades

A sala de aula onde foi desenvolvida a PES caracteriza-se por ser um espaço amplo, bem organizado e funcional, favorecendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas em condições confortáveis e estimulantes.

Apresenta uma excelente iluminação natural, garantida pela presença de duas janelas de grandes dimensões, localizadas numa das paredes laterais. Estas janelas permitiam a entrada abundante de luz solar, sendo possível regular a sua intensidade através de estores instalados para esse efeito, promovendo um ambiente visualmente confortável ao longo do dia. Junto às janelas, encontravam-se dispostas as mesas de apoio destinadas aos alunos com NE. Estes espaços eram utilizados para a realização de atividades de carácter lúdico-pedagógico, desenvolvidas em articulação entre a PT e a AO. Importa

referir que, no presente contexto, havia uma AO especificamente afeta à sala, cuja função, para além do apoio geral, incluía também o acompanhamento permanente dos alunos com NE, uma vez que por indicação técnica e pedagógica, não podiam permanecer sozinhos em momento algum durante o horário escolar.

Nesta etapa, revela-se pertinente refletir criticamente sobre a prática adotada e implementada, tanto pela EB como pela PT, no que respeita à organização do espaço e às estratégias educativas direcionadas aos alunos NE. É fundamental reconhecer que o trabalho com alunos com NE, para além de profundamente enriquecedor do ponto de vista humano e profissional, constitui também um desafio exigente. Este decorre da necessidade constante de conciliar o cumprimento do currículo com a promoção de aprendizagens verdadeiramente significativas, tanto para os alunos com NE como para a restante turma.

Neste sentido, torna-se relevante destacar as estratégias adotadas pela PT, que implementava atividades com intencionalidade pedagógica claramente orientadas para o envolvimento ativo destes alunos. As dinâmicas propostas revelavam-se eficazes, evidenciando progressos notórios não só nos alunos com NE, mas também na turma em geral, promovendo uma cultura de inclusão e cooperação. Contudo, importa salientar que esta abordagem, embora exemplar, não se encontra universalmente implementada em todos os contextos educativos. Por isso, torna-se cada vez mais urgente reforçar a formação contínua dos docentes, dotando-os de competências específicas para responder adequadamente à diversidade em sala de aula. Só assim será possível garantir a inclusão plena, assegurando que todos os alunos beneficiam de oportunidades equitativas de aprendizagem, ainda que através de estratégias diferenciadas e ajustadas às suas necessidades individuais.

Por sua vez, na mesma parede, situava-se um armário onde eram armazenados os diversos materiais escolares pertencentes aos alunos, tais como lápis de cor, cadernos suplentes, capas organizadoras, entre outros recursos de uso quotidiano. O espaço interior da sala permitia uma circulação fluida, tanto dos alunos como da docente, facilitando a mobilidade e a interação pedagógica. A secretária da PT encontrava-se posicionada junto à parede frontal, adjacente ao quadro interativo e ao quadro branco, equipamentos

essenciais para o desenvolvimento das práticas letivas, que conjugam metodologias tradicionais e recursos tecnológicos.

Na parede oposta à das janelas, onde se localiza a porta de entrada, encontrava-se afixado um grande painel de cortiça que funcionava como expositor dos trabalhos realizados pelos alunos, projetos de turma ou informações relevantes, contribuindo para a valorização das aprendizagens e para o reforço da identidade do grupo. Junto a essa parede, próxima da secretária do docente, estava colocada uma mesa de apoio de grandes dimensões, na qual se encontravam organizados alguns materiais, como o computador da escola, régua, furador, marcadores, canetas e lápis de carvão. Acima dos materiais referidos, estava afixado um pequeno quadro de cortiça que servia de suporte à exposição de diversos trabalhos realizados coletivamente pela turma, bem como de pequenos desenhos e produções espontâneas entregues pelos alunos à PT.

Figura 15 –

Mesa da PT



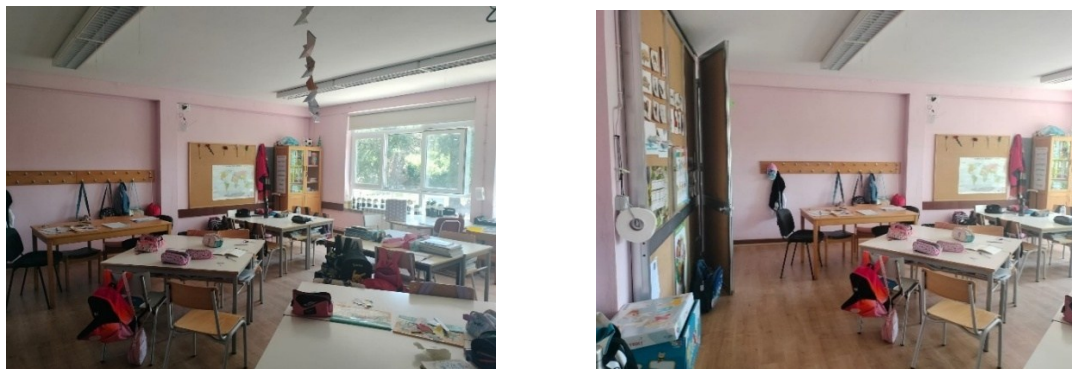
Adicionalmente, nesse mesmo lado da sala, encontrava-se instalado um quadro branco de menores dimensões, cuja função principal era servir de suporte às apresentações orais realizadas semanalmente pelos alunos, habitualmente à sexta-feira. Neste quadro, eram registados os nomes dos pares ou grupos responsáveis por cada apresentação, funcionando como elemento de organização e visibilidade do trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito das competências de comunicação e expressão oral.

Na parede posterior da sala, encontravam-se dois contentores destinados à separação seletiva de resíduos, um caixote para lixo indiferenciado e ainda uma mesa suplementar que servia de apoio logístico, onde estavam dispostos materiais auxiliares.

Por fim, ao lado da porta de entrada, estava instalado um cabide funcional, onde os alunos penduravam os seus casacos e outros pertences pessoais.

Figura 16 –

Disposição da sala de aula e respetivo painel

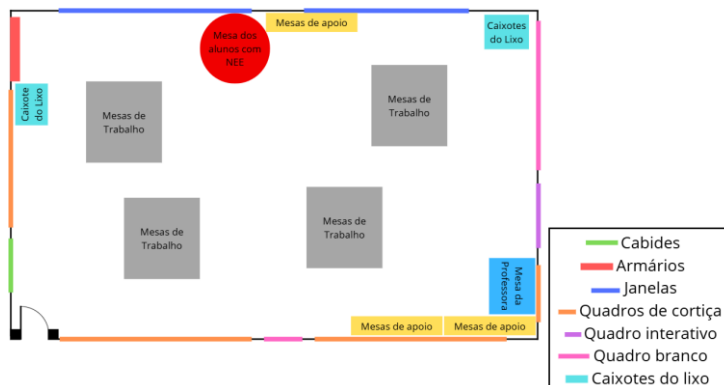


De acordo com Teixeira e Reis (2012), planificar e gerir os espaços, de um modo coerente com os nossos métodos, é bastante importante dado que o ambiente se revela como um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem. Deste forma, importa reconhecer que o espaço constitui um recurso fundamental, cuja planificação e gestão são da responsabilidade dos professores. Mais do que a sua configuração física, é essencial refletir sobre a forma como o espaço é utilizado, já que este parâmetro interfere diretamente na dinâmica de sala de aula, influenciando os processos de comunicação, o clima relacional e, simultaneamente, os estados emocionais e os níveis de envolvimento cognitivo dos alunos.

Tendo em consideração o exposto, importa referir que as secretárias dos alunos se encontravam organizadas em quatro grupos de quatro elementos e um grupo de dois elementos, totalizando treze mesas. Destas, cinco estavam destinadas a trabalho em par, enquanto as restantes permitiam a utilização individual. Além disso, a grande maioria das mesas continha uma prateleira, para que os alunos organizassem os seus materiais. Nas mesas em que esse compartimento não existia, os alunos colocavam os materiais em cima das mesas, no período de aulas e, ao final do dia, organizavam-nos em cima das cadeiras.

Cumprе salientar que esta disposição não era estática, sendo frequentemente reajustada em função das necessidades identificadas no quotidiano escolar, com o objetivo de assegurar um ambiente de aprendizagem mais funcional, dinâmico e coerente. De forma a ser mais compreensível a divisão da sala, segue-se a planta da mesma:

Planta da sala



Perante o exposto, é necessário aferir que a rotina do grupo se estruturava da seguinte forma:

- 7h30min às 9h00 – Acolhimento.
- 9h00 às 9h05min – A PT desloca-se até à porta de entrada da escola, onde, batendo palmas, chama a turma. De imediato, os alunos organizam-se em fila e acompanham a docente até à sala de aula, mantendo uma deslocação ordeira e orientada.
- 9h05min às 10h25min – Atividades em sala de aula.
- 10h25 às 10h30min – Rotina de higiene e lanche da manhã.
- 10h30min às 11h00 – Brincadeiras no espaço exterior, sempre que as condições meteorológicas o permitissem, caso contrário, os alunos eram encaminhados para o ginásio.
- 11h às 12h30min - Atividades em sala de aula.
- 12h30min às 14h00 – Rotina de higiene e almoço, seguido de recreio no exterior ou, em caso de mau tempo, no ginásio.
- 14h00 às 15h30min – Atividades em sala de aula.
- 15h30min às 16h00 – Rotina de higiene e lanche da tarde, seguido de recreio no exterior ou, em caso de mau tempo, no ginásio.
- 16h00 às 17h00 – AEC.
- 17h00 às 17h30min – Prolongamento.

Caracterização da turma

A turma onde foi desenvolvida a PES era constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, dos quais oito do sexo masculino e doze do sexo feminino, todos de nacionalidade portuguesa. Além disso, dois alunos beneficiavam de subsidio/escalão A e três alunos beneficiavam de subsidio/escalão B. Entre os discentes, encontravam-se dois alunos com NE: um com diagnóstico de Síndrome de Down e outro com Síndrome de GRIN2B. Ambos beneficiavam de Medidas Universais, Seletivas e Adicionais, nos termos previstos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estes alunos dispunham de acompanhamento permanente por parte de uma assistente operacional em contexto de sala de aula, sendo ainda apoiados por uma professora de Educação Especial, que assegurava intervenções educativas especializadas duas vezes por semana.

Para além destes dois alunos, existiam ainda cinco outros alunos a beneficiar de Medidas Universais, dois deles com transtorno do défice de atenção e hiperatividade, previstas igualmente no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo estas ajustadas às suas necessidades de aprendizagem, com vista à promoção da equidade e da inclusão no processo educativo. Por este motivo, ao longo da semana, era frequente a entrada e saída de diferentes profissionais na sala de aula, uma vez que os alunos com NE necessitavam de realizar diversas atividades fora do contexto da turma, em espaços diferenciados e adequados às suas necessidades específicas. Estas saídas visavam proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem mais individualizadas e ajustadas, permitindo um acompanhamento mais próximo e eficaz, sem comprometer, não apenas, o ritmo da restante turma, como também, o ritmo desses mesmos alunos.

No que diz respeito à pontualidade, a turma revelava, de um modo geral, um comportamento exemplar. Salvo situações pontuais e devidamente justificadas, os alunos apresentavam-se sempre a horas, demonstrando sentido de responsabilidade e respeito pelo horário escolar. Quanto à assiduidade, esta era igualmente satisfatória, verificando-se que os alunos apenas se ausentavam por motivos devidamente fundamentados, nomeadamente por razões de doença ou compromissos inadiáveis. É importante refletir que esta postura dos alunos e, até mesmo dos próprios Encarregados de Educação, evidenciava o compromisso com o percurso escolar e com a valorização do processo de

ensino-aprendizagem. Esta atitude demonstrava um envolvimento responsável e colaborativo no contexto educativo, essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para o sucesso das práticas pedagógicas implementadas.

As interações estabelecidas entre os adultos (PT e AO) e os alunos eram bastante positivas, baseando-se na confiança, no carinho e no conforto. Tanto a PT como as restantes profissionais procuravam criar um ambiente acolhedor e seguro para todos os alunos, de forma que estes se sentissem confortáveis e à vontade para partilhar os seus sentimentos, conhecimentos, histórias e receios.

De acordo com o Projeto Curricular de Turma (2024/2025), de uma forma geral, o agregado familiar apresentava uma média de idade de 40 anos e habilitações literárias com frequência escolar entre o 9.º ano de escolaridade e o Ensino Superior, salientando-se o facto de existirem várias famílias monoparentais. Do ponto de vista da ocupação profissional, o agregado familiar dividia-se por vários setores de atividade, nomeadamente funcionalismo público (Administração, Supervisor, Professor, Assistente Social, Capitão, Enfermeira) serviços (Restauração, Contabilidade, Diretor Planeamento, Técnico Desportivo, Técnica Apoio Social, Técnica Farmácia, Psicóloga, Cabeleireiro/Esteticista), atividade de construção (Operador Máquinas, Soldador, Operador de Loja) e desempregados. Quanto ao número de irmãos a preponderância é de apenas um irmão.

Tendo por base o perfil previamente diagnosticado, a turma demonstrava diversas potencialidades em múltiplos domínios, nomeadamente ao nível da Expressão e Compreensão Oral e Escrita; da capacidade de pesquisa, seleção, organização e comunicação da informação; da capacidade de criar/produzir; da competência de questionar/problematizar/resolver problemas; bem como na geração de ideias e na procura de soluções criativas. Destacava-se, ainda, o interesse e a participação nas atividades letivas, assim como a mobilização e gestão de conhecimentos adquiridos. Todavia, foram igualmente identificadas algumas fragilidades em determinados aspetos, designadamente no domínio de Expressão Oral e Escrita (com menor fluência e clareza em alguns alunos); na responsabilidade quanto ao cumprimento de tarefas e atividades; nas competências de relacionamento interpessoal; e na adequação de comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração. Verificaram-se também dificuldades ao

nível da motricidade fina e da destreza motora, do cumprimento das normas de conduta estabelecidas; da atenção e concentração, bem como na gestão de conflitos fora do contexto da sala de aula.

Relativamente ao comportamento da turma, esta evidenciava, de forma geral, uma postura adequada e participativa, pautada pelo respeito mútuo entre os colegas e pela colaboração ativa nas dinâmicas propostas. Tal atitude contribuía significativamente para o bom desenrolar das atividades letivas e para a manutenção de um ambiente propício à aprendizagem.

No que diz respeito à concentração e à capacidade de manter o foco, verificaram-se progressos, embora esta continue a ser uma necessidade transversal a todas as disciplinas. Ainda assim, os alunos revelavam-se participativos, demonstravam gosto pela aprendizagem e apresentavam, nas restantes áreas curriculares, um desempenho global bastante positivo. Contudo, importa salientar que a turma apresentava diferentes ritmos de aprendizagem, verificando-se que dois alunos revelavam dificuldades significativas no domínio da disciplina de Português, enquanto outros quatro demonstravam um ritmo de trabalho mais lento em comparação com os restantes colegas. A estes alunos era frequentemente proporcionado um acompanhamento mais individualizado, com o propósito de garantir que alcançavam os objetivos previamente definidos para a tarefa a desenvolver.

De forma mais detalhada, importa referir que, quando iniciei o meu percurso com a turma, foi possível identificar cinco alunos cujo ritmo de aprendizagem, nível de participação e capacidade de atenção e foco se encontravam significativamente distintos dos restantes colegas. Esta constatação, resultante tanto do período de observação como da primeira fase de implementação, foi tida em consideração nas minhas planificações. Além disso, identificou-se uma maior consistência destas dificuldades na disciplina de Português, sendo menos evidentes nas áreas de Matemática e Estudo do Meio. Em EF, os alunos em questão mantinham uma postura adequada e mantinham-se ao ritmo da restante turma. Com o decorrer das semanas, verificou-se uma evolução significativa no âmbito da disciplina de Português por parte de todos os alunos, com exceção de um, que se encontra ainda numa fase inicial do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Os

restantes demonstram já alguma autonomia, conseguindo ler e escrever com apoio. No que respeita às disciplinas de Estudo do Meio e de Matemática, os alunos mostravam-se confiantes e confortáveis com os conteúdos, embora solicitassem, por vezes, ajuda na leitura e interpretação de enunciados, sobretudo em tarefas que envolviam a resolução de problemas.

Importa salientar que a PT possuía uma perspetiva muito clara e refletida relativamente ao processo de avaliação dos alunos, a qual, após análise, se revelou profundamente pertinente e ajustada às reais necessidades da turma. A docente defendia e implementava uma abordagem centrada na avaliação formativa, acreditando que esta promovia um percurso de aprendizagem mais justo, contínuo e significativo. Neste modelo avaliativo, o erro era encarado como parte integrante do processo de aprendizagem, possibilitando ao aluno a oportunidade de refletir, reformular e tentar novamente, desenvolvendo competências de autorregulação e persistência. Assim, a avaliação não se centrava exclusivamente nos momentos formais e pontuais, como os testes de final de período. Pelo contrário, integrava uma multiplicidade de instrumentos e evidências recolhidas ao longo do tempo. Além do mais, a PT recorria com regularidade a fichas de trabalho diversificadas, atividades desenvolvidas em pequenos grupos, produção individual, registos de observação sistemática, bem como à organização dos cadernos diários e dos dossiês pessoais dos alunos. Cada um destes elementos era valorizado como indicador do progresso e envolvimento do aluno, sendo criteriosamente analisado para compor a avaliação global. Na minha perspetiva, esta abordagem revela-se profundamente adequada e pedagógica, pois reconhece que os testes tradicionais não refletem, por si só, todas as capacidades e aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Ao permitir que cada criança demonstre o seu percurso e evolução de forma contínua, fomenta-se uma avaliação mais justa, inclusiva e centrada na valorização do processo e não apenas do produto final. Além disso, promove-se o desenvolvimento de competências transversais, como a responsabilidade, o espírito crítico, a autonomia e a capacidade de reflexão.

O envolvimento das famílias no processo educativo foi, de um modo geral, bastante evidente e importante para a turma, com exceção de um aluno pertencente à comunidade cigana, relativamente ao qual, apesar das várias tentativas de aproximação e colaboração,

não foi possível estabelecer um contacto eficaz. Por este motivo, no final do ano letivo, apresentam uma menção de “Suficiente” e, no próximo ano, continuarão a beneficiar de acompanhamento individualizado e direto.

De acordo com Alves et al.(2022) a autonomia é compreendida como processo de liberdade e produção histórica e social, baseada em experiências nas quais o educando possa fazer escolha e tomar decisões, para aprimorar sua capacidade de autogovernar-se. Neste sentido, a PT valorizava significativamente o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, promovendo práticas pedagógicas que favoreciam a responsabilidade individual e a autorregulação. A cada aluno era confiada a tarefa de organizar e gerir o seu próprio material escolar, bem como de se deslocar de forma autónoma dentro da sala de aula sempre que necessário, fosse para ir buscar materiais, entregar trabalhos ou colaborar com os colegas.

Deste modo, importa refletir que esta prática não apenas fomentava a independência dos alunos, como também incentivava a construção de um sentido de responsabilidade e pertença ao grupo, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais. Além disso, a promoção da autonomia era visível na forma como os alunos eram encorajados a tomar decisões no decorrer das atividades, a gerir o seu tempo e a resolver pequenos conflitos com base no diálogo e na cooperação, sempre sob orientação e supervisão da docente. Este ambiente educativo, pautado pela confiança e respeito mútuo, favorecia a criação de condições propícias à formação de cidadãos ativos, críticos e responsáveis.

Percurso de Intervenção Educativa no 1.ºCEB

O percurso de intervenção educativa no 1.ºCEB teve início no segundo semestre, a 24 de fevereiro de 2025, e terminou a 18 de junho de 2025. Este percurso desenvolveu-se ao longo de quinze semanas e estruturou-se em duas fases distintas: a primeira, dedicada à observação, com duração de três semanas; e a segunda, centrada na implementação criteriosa de atividades, ao longo de doze semanas entre as 9h00min e as 15h30min, à exceção de duas semanas de regência intensiva que decorreram de segunda-feira a sexta-feira. Contudo, atendendo à especificidade da minha situação, já que não integrava um par de estágio, a intervenção assumiu uma organização distinta, repartindo-se em duas

vertentes complementares: seis semanas de implementação direta de atividades pedagógicas e seis semanas de colaboração estreita com a Professora Titular (PT), em regime de coadjuvação e apoio à prática docente.

A fase inicial do estágio, centrada na observação e na integração gradual no ambiente educativo, revelou-se fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais enquanto futura docente. Este período permitiu-me não apenas familiarizar-me com o contexto escolar e com a dinâmica de sala de aula, mas também desenvolver uma postura reflexiva e crítica face às práticas pedagógicas e metodologias adotadas pela PT.

Apesar do carácter predominantemente observacional, a oportunidade concedida pela PT permitiu-me, desde o início, um envolvimento ativo na sala de aula, favorecendo uma crescente proximidade com a turma e um acompanhamento regular da atividade letiva. Além disso, esta participação proporcionou-me uma visão mais abrangente dos processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente no que respeita à gestão do tempo e do espaço, à diferenciação pedagógica e à promoção da participação ativa dos alunos. Paralelamente, esta etapa possibilitou a observação direta de estratégias de motivação, resolução de conflitos, gestão do comportamento e identificação de diferentes níveis de autonomia e necessidades de apoio – elementos fundamentais para a construção de um ambiente educativo positivo e inclusivo.

Paralelamente, o contacto e a proximidade constante com a PT permitiram-me compreender a importância do trabalho colaborativo no contexto docente, assim como a relevância da escuta ativa, da flexibilidade e da capacidade de adaptação face a imprevistos e necessidades emergentes. Este acompanhamento contribuiu, não só, para a consolidação da minha identidade profissional, mas, também, revelou-se crucial para a planificação das atividades subsequentes, possibilitando a sua adequação às necessidades e aos ritmos de aprendizagem do grupo.

Ao refletir sobre estas semanas, destaco, em particular, as estratégias pedagógicas adotadas pela PT, sobretudo no apoio prestado a alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como por adaptações curriculares. Foi notória a forma serena, assertiva e profissional com que a docente enfrentava os diversos desafios do

contexto, promovendo um ambiente equilibrado, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Entre os aspetos que mais me marcaram, saliento o modo como a PT assegurava a plena integração destes alunos na dinâmica da turma, já que em nenhum momento foram excluídos ou separados da mesma, pelo contrário, a docente demonstrava um empenho contínuo na definição de estratégias e na planificação de atividades diferenciadas, ajustadas às suas necessidades, garantindo a sua participação efetiva em todas as experiências de aprendizagem. Além disso, o recurso ao abraço e a palavras especiais como estratégia de regulação emocional revelou-se uma prática profundamente significativa, tendo sido, aliás, uma das que mais valorizei ao longo do estágio. Sempre que um aluno evidenciava distração, desmotivação ou comportamentos inadequados, a PT procurava, num primeiro momento, compreender as causas subjacentes, incentivando depois, de forma discreta, a verbalização dos sentimentos, acompanhada de abraço. Este gesto criava um momento de acolhimento, empatia e segurança emocional, com um impacto notório no bem-estar da turma, que se sentia compreendida e reconfortada. A adoção de práticas deste tipo evidenciou a importância de integrar o cuidado emocional na rotina educativa, reforçando o papel do docente enquanto mediador afetivo e promotor do desenvolvimento integral dos alunos.

Adicionalmente, a abordagem pedagógica da PT revelava uma visão holística do ensino, articulando de forma natural os conteúdos das diferentes áreas disciplinares e valorizando as curiosidades espontâneas dos alunos como ponto de partida para novas aprendizagens. Esta metodologia revelou-se profundamente inspiradora, ao demonstrar que não é necessário seguir rigidamente os manuais escolares para alcançar os objetivos educativos. Pelo contrário, a flexibilidade, a escuta ativa e a valorização dos interesses dos alunos promovem uma aprendizagem mais significativa, eficaz e motivadora.

Concluído o período de observação, encontrava-me devidamente preparada para iniciar a regência, tendo já estabelecido vínculos sólidos com os alunos e adquirido um conhecimento aprofundado da dinâmica da sala de aula.

Assim, durante as seis semanas de implementação, procedeu-se à elaboração criteriosa e rigorosa das planificações semanais desenvolvidas individualmente e fundamentadas nos conteúdos estabelecidos nos documentos curriculares oficiais,

designadamente as “Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico” (ME-DGE, 2018). Ao longo deste processo, a reflexão, a partilha de ideias e a ponderação revelaram-se essenciais para a construção de práticas pedagógicas diversificadas e significativas, privilegiando uma abordagem lúdica, interdisciplinar e participativa, sempre adaptada às necessidades da turma. Simultaneamente, com o objetivo de combater a desmotivação frequentemente associada a métodos de carácter excessivamente expositivos, privilegiou-se um ambiente de aprendizagem mais envolvente e centrado no aluno, recorri a materiais de carácter lúdico e a estratégias que promovessem a concentração e o envolvimento ativo da turma. Além disso, as tarefas e atividades pensadas foram desenhadas para serem realizadas individualmente e em grupo, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Importa mencionar que todos os conteúdos e temas a desenvolver foram previamente discutidos e validados em articulação com a PT, sendo posteriormente apresentados e analisados em conjunto com os docentes supervisores da Escola Superior de Educação. Este trabalho colaborativo, assente na partilha de saberes e na reflexão conjunta, foi determinante para o aperfeiçoamento das planificações, permitindo a construção de sessões pedagógicas dinâmicas.

De acordo com Buescu et al., (2015), o 1.º CEB constitui uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos, já que é nesta fase que são desenvolvidas competências essenciais, não só ao nível académico e científico, mas também ao nível pessoal e social, que servirão de alicerce para a aprendizagem futura e para a integração plena na sociedade. Esta etapa inicial tem, por isso, um papel determinante na construção do conhecimento, na formação de valores e no desenvolvimento global dos alunos, preparando-os para os desafios subsequentes do seu percurso educativo e para a sua participação ativa enquanto cidadãos. Perante isto, importa considerar que ao longo das seis semanas de regência, foram lecionadas diversas áreas do currículo, nomeadamente Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Artística, com especial incidência nas Artes Visuais e EF. Todas estas áreas e disciplinas foram abordadas de forma equilibrada e sem exceção, não tendo sido identificado qualquer conteúdo que causasse desconforto ou preocupação em ser lecionado, sendo as atividades, sempre que possível, organizadas em torno de um tema comum, funcionando como um fio condutor entre as várias aulas e promovendo uma

aprendizagem mais integrada e significativa. Além destas, a turma tinha incluída no horário a disciplina de Música, que era ministrada por um professor externo.

No que concerne à disciplina de Português, destacam-se os domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Educação Literária e da Gramática. Os domínios da Leitura e da Educação Literária foram explorados e desenvolvidos semanalmente de forma articulada, mediante a leitura e análise de textos variados, incluindo excertos literários e obras completas. Estas atividades realizaram-se em voz alta, tanto em grande como em pequenos grupos, promovendo a autonomia, fluência e expressividade dos alunos, já que esta era uma das áreas que suscitava uma maior preocupação em alguns dos alunos da turma. Este trabalho conjunto permitiu aprofundar a compreensão textual, estimular o gosto pela leitura e consolidar competências comunicativas fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. No que se refere ao domínio da Escrita, este era trabalhado diariamente, através da construção de diversos tipos de textos, formulação de frases e transcrições para o caderno diário. Esta prática constante visava consolidar as competências escriturais dos alunos, promovendo a organização do pensamento, a correta utilização da linguagem escrita e o desenvolvimento da autonomia na expressão escrita.

De acordo com a minha experiência prática, torna-se cada vez mais evidente que um bom professor não é aquele que se limita à transmissão de conteúdos, mas sim aquele que promove aprendizagens significativas, ativas e centradas no aluno. Um verdadeiro professor deve ser capaz de adaptar as suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno, assegurando que todos, independentemente das suas dificuldades, tenham oportunidade de evoluir.

Neste sentido, importa refletir sobre o papel desempenhado pela PT, à luz de um caso concreto de um aluno que apresentava dificuldades severas ao nível da leitura e da escrita, não sendo, no início do ano letivo, capaz de decifrar ou escrever palavras simples. Reconhecendo que o seu papel enquanto docente passa não apenas pela consolidação de aprendizagens, mas também pela criação de condições para que estas possam ocorrer, a PT revelou uma atitude pedagógica exemplar, assumindo uma postura inclusiva e persistente. Apesar dos desafios acrescidos, foi notório o empenho da docente na implementação de

estratégias diferenciadas e adequadas ao perfil do aluno, procurando aproximar os conteúdos lecionados da sua realidade e dos seus interesses.

As estratégias adotadas incluíram a aplicação de exercícios ajustados ao nível de aprendizagem do 1.º ano de escolaridade, uma vez que se verificava a necessidade de consolidação de diversas competências básicas. Desta maneira, a PT optou por utilizar atividades que exigiam a escrita de frases curtas e objetivas, evitando a produção de textos extensos, de forma a respeitar as limitações do aluno e exercícios de leitura frequentes, sempre com o acompanhamento da docente, permitindo uma correção imediata e orientada. Adicionalmente, a mesma recorreu à utilização de jogos didáticos simples, como puzzles, que contribuíram para o reconhecimento e discriminação dos fonemas, facilitando a compreensão da estrutura das palavras. Além do mais, sempre que necessário, a PT procedia à leitura dos enunciados das atividades, com o objetivo de garantir que o aluno compreendia as tarefas propostas, possibilitando, assim, o alcance dos objetivos estabelecidos, inclusive em outras áreas disciplinares.

Numa perspetiva mais pessoal e reflexiva, esta experiência assumiu uma relevância particular ao evidenciar o impacto profundo que as atitudes e decisões pedagógicas dos professores e professoras do 1.º CEB podem ter na vida dos seus alunos, sobretudo daqueles que enfrentam maiores dificuldades no seu processo de aprendizagem. O empenho demonstrado na adaptação das estratégias educativas às necessidades específicas do aluno, fez-me refletir sobre o papel transformador da escola e, em particular, do professor. Atitudes como a empatia, a escuta ativa, a paciência e a personalização do ensino são fundamentais para promover o sucesso educativo e o bem-estar emocional dos alunos, que muitas vezes enfrentam obstáculos acrescidos no seu percurso escolar. Compreendi que pequenas adaptações, como o uso de linguagem simplificada, o apoio constante na leitura ou a valorização de progressos individuais, podem ter um efeito profundamente motivador, ajudando os alunos a construir a sua autoestima e a acreditar nas suas capacidades. Sendo assim, importa reforçar que o docente não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas também um mediador de afetos e um agente facilitador de inclusão, sendo determinante na construção de trajetórias escolares mais justas, equitativas e humanas.

Tal como defendido por diversos estudos em educação, quanto mais o conhecimento estiver relacionado com o contexto de vida do aluno, mais significativa e facilitada será a sua aquisição. Esta abordagem revelou-se particularmente eficaz neste caso, permitindo ao aluno, progressivamente, ganhar autonomia e realizar algumas das atividades propostas à restante turma. Este exemplo demonstra que, embora o caminho possa ser mais exigente, nunca se deve deixar nenhum aluno para trás. A atenção individualizada, a valorização das pequenas conquistas e a crença no potencial de cada criança são pilares fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e equitativa.

A Oralidade esteve presente em todas as sessões, não se restringindo apenas às aulas de Português, mas estendendo-se a outras áreas curriculares. Promoveu-se de forma contínua a participação ativa dos alunos, incentivando a expressão oral clara, coerente e adequada a diferentes contextos comunicativos, contribuindo assim para o desenvolvimento das suas competências comunicativas e sociais.

Neste âmbito, importa refletir sobre a prática diária adotada pela PT, que, através de variados contextos, incentivava os alunos a discutirem oralmente as suas ideias, utilizando um vocabulário adequado e específico ao conteúdo abordado. Considerando a minha experiência ao longo de todo o estágio, torna-se evidente a importância destes pequenos momentos e exigências na vida dos alunos, pois contribuíram para que se tornassem capazes de falar em público, utilizar uma linguagem correta e apropriada, expressar-se de forma natural e sem constrangimentos, e, sobretudo, construir textos orais fundamentados e coerentes do início ao fim.

Por último, o domínio da Gramática foi igualmente trabalhado de forma transversal ao longo de praticamente todas as semanas, estando integrado na análise da maioria dos textos explorados e nas atividades desenvolvidas. A sua importância para os alunos do segundo ano é fundamental, uma vez que nesta etapa se consolidam conhecimentos essenciais sobre as classes de palavras, a estrutura das frases e as regras gramaticais básicas, que são imprescindíveis para o desenvolvimento da competência linguística, a correta expressão escrita e oral, bem como para a compreensão e produção de textos mais complexos nas etapas seguintes do percurso escolar.

No âmbito da disciplina de Matemática, foram explorados diversos domínios fundamentais, nomeadamente as Capacidades Matemáticas, a Comunicação Matemática, os Números, a Álgebra, os Dados, assim como a Geometria e a Medida. Com frequência, esta disciplina é percecionada pelos alunos como um “bicho-de-sete-cabeças”, gerando um sentimento negativo que pode conduzir à desmotivação e à construção de conceções erróneas relativamente à sua importância e aplicabilidade no quotidiano. Perante esta realidade, procurou-se implementar atividades dinâmicas e envolventes, adotando uma abordagem integrada que ultrapassasse a simples apresentação isolada dos conteúdos, promovendo antes a interligação de conceitos e competências matemáticas, proporcionando uma aprendizagem mais significativa, que estimulasse o interesse e a curiosidade dos alunos, tornando a Matemática mais acessível e próxima das suas experiências diárias. Sendo assim, no domínio das Capacidades Matemáticas, o foco incidiu no desenvolvimento do pensamento lógico e do raciocínio, essenciais para a resolução de problemas e para a construção de estratégias eficazes de cálculo. A Comunicação Matemática foi igualmente estimulada, incentivando os alunos a expressar ideias, a justificar procedimentos e a partilhar resultados de forma clara, rigorosa e com a utilização adequada da linguagem matemática. Relativamente ao domínio dos Números, foram realizadas atividades que favoreceram a fluência numérica e a agilidade no cálculo, competências imprescindíveis nesta etapa escolar. Quanto à Álgebra, foi introduzido o reconhecimento de padrões e regularidades, preparando os alunos para aprendizagens mais avançadas nos anos seguintes. No domínio dos Dados, os alunos desenvolveram a capacidade de recolher, organizar, interpretar informação e tomar decisões fundamentadas. E, por fim, no âmbito da Geometria e da Medida, foram desenvolvidas atividades que contribuíram para a perceção espacial e para a compreensão do ambiente físico que os alunos habitam.

Refletindo sobre a prática, de um modo geral, os alunos demonstraram um elevado interesse e empenho nas tarefas propostas, especialmente quando estas incorporavam metodologias ativas. Além disso, a turma evidenciou um perfil competitivo, o que contribuiu para um maior envolvimento nas atividades com componente lúdica, mantendo elevados níveis de participação e motivação ao longo das sessões.

No que respeita à disciplina de EF, as sessões decorriam semanalmente, às segundas-feiras, no período da tarde, e abrangeram todos os domínios definidos nas Aprendizagens Essenciais para o 2.º ano de escolaridade, nomeadamente: Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos. Neste contexto, a escola dispunha de um conjunto diversificado de materiais e equipamentos desportivos, o que facilitou a implementação de atividades variadas e adaptadas às necessidades e níveis de desenvolvimento dos alunos. No entanto, um dos aspetos mais distintivos e potenciadores da qualidade da prática pedagógica nesta disciplina foi, sem dúvida, a existência de um espaço exterior amplo, diversificado e funcional, que desempenhou um papel fundamental na dinamização das sessões. Este espaço, composto por áreas verdes, zonas com diferentes tipos de piso, como areia, terra batida ou pavimentado, circuitos naturais, estruturas fixas e móveis e áreas amplas para corrida e jogos em grupo, favoreceu a realização de atividades ao ar livre, criando um ambiente mais apelativo e estimulante para os alunos. De um modo geral, os alunos demonstravam um grande entusiasmo e interesse nestas aulas. Contudo, reflito que a possibilidade de realizar estas sessões neste contexto contribuiu não só para o desenvolvimento das competências motoras básicas, como também para o bem-estar físico e emocional dos alunos, promovendo o contacto com a natureza e o respeito pelo meio envolvente. Além disso, o espaço exterior permitiu diversificar as estratégias pedagógicas, possibilitando a exploração de jogos tradicionais, circuitos motores naturais, estafetas e atividades de exploração livre com objetivos definidos.

No âmbito da disciplina de Estudo do Meio, foram explorados domínios fundamentais relacionados com a Natureza e a Sociedade, permitindo aos alunos adquirir conhecimentos essenciais sobre o mundo que os rodeia, tanto ao nível físico e natural como ao nível social e cultural. Apesar de esta disciplina dispor de uma carga horária significativamente mais reduzida face a outras áreas curriculares, a sua importância é inquestionável, na medida em que promove o desenvolvimento de competências transversais indispensáveis, como a observação crítica, o pensamento científico, a curiosidade investigativa, o respeito pelo ambiente e a valorização das dinâmicas sociais e comunitárias. Tendo em conta esta limitação horária, foi fundamental adotar uma abordagem pedagógica dinâmica e eficaz. Assim, optou-se por estratégias de ensino que se

afastassem do modelo expositivo tradicional, promovendo atividades inovadoras, interativas e diferenciadoras, que colocassem o aluno no centro da aprendizagem. Foram privilegiadas metodologias ativas, como a exploração de ambientes naturais, trabalhos de campo, investigações experimentais, utilização de recursos tecnológicos, bem como momentos de diálogo aberto e partilha de experiências, permitindo aos alunos aprender através da experiência, da colaboração e da reflexão. Estas práticas contribuíram para que os alunos não apenas adquirissem os conteúdos previstos no currículo, mas também desenvolvessem uma visão crítica e consciente sobre os fenómenos naturais e sociais, reconhecendo o seu papel enquanto cidadãos ativos e informados.

É importante refletir que, embora a disciplina de Estudo do Meio possua menos tempo letivo formal, o seu potencial educativo é imenso, sobretudo quando integrada de forma interdisciplinar com outras áreas, como Português, Matemática, Educação Artística ou, até mesmo, EF. Tal articulação permite alargar os contextos de aprendizagem, reforçar os conteúdos e consolidar competências essenciais, promovendo uma formação mais sólida e significativa. Por isso, defendo que todas as disciplinas devem ser valorizadas de forma equitativa, não em função do número de horas atribuídas, mas sim pela qualidade das experiências de aprendizagem que proporcionam e pelo impacto que podem ter no desenvolvimento global dos alunos.

Por último, no que respeita à disciplina de Educação Artística, com enfoque nas Artes Visuais, foram dinamizadas diversas atividades e projetos, tanto de carácter individual como colaborativo, que proporcionaram experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras para os alunos. As propostas desenvolvidas permitiram explorar diferentes materiais, técnicas e formas de expressão plástica, incentivando a sua criatividade, imaginação e capacidade de experimentação. Foram trabalhados conteúdos como a cor, a forma, a textura e a composição, tendo sempre em consideração os parâmetros do currículo e os interesses das crianças. As atividades realizadas estimularam não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também habilidades sociais e comunicacionais, uma vez que muitos dos projetos implicaram trabalho em grupo, fomentando a entajuda, o respeito por diferentes opiniões e a valorização da expressão individual dentro de um contexto coletivo.

Importa ainda destacar o papel atribuído a esta disciplina na visão da PT, que a valorizava não apenas como um espaço de expressão artística, mas também como uma ferramenta pedagógica para promover a concentração, a atenção e o autocontrolo dos alunos. Neste sentido, foram frequentemente propostas atividades minuciosas, cuidadosamente pensadas para estimular o foco, a paciência e a precisão, competências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos da turma. Através destas práticas, foi possível observar melhorias significativas na capacidade de autorregulação dos alunos, nomeadamente na gestão do tempo e na execução de tarefas com maior cuidado e empenho. Assim, a Educação Artística foi encarada não só como um momento de criação e liberdade expressiva, mas também como um instrumento estratégico de apoio ao desenvolvimento global dos alunos, refletindo uma visão integrada do processo educativo.

Tendo em consideração os domínios referidos, ao longo de cada semana foram desenvolvidas atividades cuidadosamente planeadas com o intuito de os explorar de forma sistemática e intencional.

Assim sendo, no âmbito da **primeira semana de implementação**, a disciplina de Português foi desenvolvida de forma a integrar todos os domínios previstos nas AE, nomeadamente a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática. A obra *“O Gato do Chapéu”*, da autoria de Dr. Seuss, foi o ponto de partida para a realização de diversas atividades pedagógicas, estruturadas em torno das fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Neste contexto, os alunos participaram numa atividade baseada numa cesta literária, realizaram leituras de excertos do livro —em grande grupo e individualmente— e responderam a questões de compreensão sobre a narrativa. Paralelamente, foi introduzido o conceito de guião de leitura, tendo os alunos sido orientados a identificar e a compreender os seus elementos fundamentais, contribuindo assim para o reforço da sua autonomia e da competência leitora. No domínio da gramática, foi criado e implementado o jogo *“Adjetivos Divertidos”*, concebido com o objetivo de consolidar o conhecimento da turma sobre os adjetivos e promover a formulação de frases que os integrassem de forma contextualizada. Na disciplina de Matemática, foram explorados os domínios das Capacidades Matemáticas, da Comunicação Matemática e dos Números, com especial

ênfoque nas tabuadas e nas operações de multiplicação, em articulação com a resolução de problemas. Para além da realização de exercícios escritos, foi dinamizado o jogo “Bingo da Multiplicação”, permitindo aos alunos praticar a multiplicação de forma lúdica e desenvolver simultaneamente competências de cálculo mental. Para reforçar os conteúdos matemáticos trabalhados, a aula de Educação Artística – focada nas Artes Visuais e no parâmetro de Experimentação e Criação – propôs a realização de uma pintura codificada, em que a correspondência entre os resultados das multiplicações e as cores a utilizar estabeleceu uma articulação interdisciplinar entre a Matemática e a expressão plástica, promovendo o raciocínio lógico, a criatividade e o sentido estético. Na disciplina de Estudo do Meio, realizou-se uma aula ao ar livre dedicada ao tema das plantas, durante a qual os alunos exploraram as suas partes constituintes, as características de diferentes espécies e algumas curiosidades associadas, promovendo o contacto direto com o meio natural. Relativamente à EF, a sessão incidu no domínio das Perícias e Manipulações. Iniciou-se com o jogo “Corrente Humana” como forma de aquecimento e, na parte principal, os alunos, organizados em pequenos grupos, praticaram o drible, o passe picado e participaram em estafetas. A aula terminou com uma fase de relaxamento, que incluiu alongamentos, um exercício de descontração com o recurso a uma bola colorida e um momento de reflexão conjunta a partir de algumas questões previamente preparadas sobre a aula.

Na **segunda semana de implementação**, na disciplina de Português, foram trabalhados os domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita e da Educação Literária, a partir da exploração de um excerto da obra *“Porque é que os animais não conduzem”*, da autoria de Pedro Seromenho. Esta leitura permitiu aos alunos identificar e compreender as diferentes partes constituintes de um livro, bem como as suas respetivas funções. Além disso, este tipo de atividades promoveu a partilha de opiniões, ideias e emoções por parte dos alunos, criando espaço para o pensamento crítico e a valorização das experiências individuais. No seguimento da atividade, responderam a questões de compreensão textual, realizaram uma apresentação da leitura destinada aos restantes anos de escolaridade do contexto educativo e, num momento de escrita criativa, redigiram frases alusivas ao tema do excerto, inspiradas em diversos animais por eles selecionados. Essas frases foram, posteriormente, ilustradas e reunidas num pequeno cartaz expositivo, que foi apresentado

à turma. Adicionalmente, em grande grupo, os alunos elaboraram um texto narrativo, com base em imagens selecionadas aleatoriamente, tendo como guia as questões-chave da construção textual: “Quem?”, “Como”, “O quê?”, “Quando?” e “Onde?”. Estes momentos de escrita criativa proporcionaram oportunidades diversificadas, onde os alunos tiveram a possibilidade de dar asas à sua imaginação, criando histórias a partir de personagens, lugares, espaços, tempos e emoções. Na disciplina de Estudo do Meio, promoveu-se uma articulação interdisciplinar com a disciplina de Português, aproveitando o tema dos animais para introduzir conceitos fundamentais como cadeia alimentar, produtores e consumidores. As atividades decorreram ao ar livre, através de diálogos orientados e dinâmicas lúdicas. Os alunos, inicialmente organizados em pequenos grupos e, numa fase posterior, individualmente, construíram diferentes cadeias alimentares com base nos animais selecionados. Na disciplina de EF, foram trabalhados o Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios e o Bloco 4 – Jogos. A sessão teve início com o jogo “Rabinho da Raposa” e com exercícios de mobilização corporal como forma de aquecimento. Na parte principal da aula, foi dinamizado um percurso motor no espaço exterior, permitindo aos alunos explorar diferentes desafios físicos, incluindo saltos de um plano superior com recurso a bancos de jardim, escalada do espaldar e da corda suspensa, saltos de coelho e corridas com obstáculos. A sessão foi concluída com a fase de relaxamento, onde foram efetuados diversos alongamentos, um exercício de yoga temático, no qual os alunos reproduziam posturas inspiradas em animais, e um momento de reflexão conjunta a partir de algumas questões previamente preparadas sobre a aula. No âmbito da disciplina de Matemática, os alunos construíram e interpretaram tabelas de frequências absolutas, a partir do número de patas de alguns dos animais referidos no excerto literário. Foram também propostos e resolvidos problemas matemáticos, incentivando a utilização de estratégias visuais, como desenhos e esquemas. Por fim, foi trabalhada uma questão de aula com base em conteúdos lecionados até ao momento, nomeadamente: resolução de problemas, frações, cálculo mental, algoritmos, decomposição de números, sólidos geométricos e representações através do material estruturado multibásico (MAB). Por fim, na aula de Educação Artística, com incidência nas Artes Visuais e no parâmetro de Experimentação e Criação, foi

promovida uma atividade centrada no desenvolvimento da atenção e da motricidade fina, através da concretização de origamis com formas de animais.

Na terceira semana de regência, no âmbito da disciplina de Português, foi trabalhado o tema do Dia da Mãe, tendo como ponto de partida a leitura e interpretação do livro “*A minha mãe é um bicho*”, de Victor Le Foll. A sessão iniciou-se com atividades de pré-leitura, recorrendo à estratégia do *BookTalk*, que fomentou um diálogo interpretativo sobre as ilustrações e incentivou os alunos a formular hipóteses sobre o conteúdo, promovendo a antecipação e a curiosidade leitora. Após a leitura, os alunos realizaram uma atividade em que, utilizando cartões A5, redigiram uma frase descritiva sobre a sua mãe, associando-a simbolicamente a um animal representativo da figura materna. Complementarmente, foi aplicada uma ficha de compreensão leitora baseada no texto, bem como uma atividade de gramática criativa, na qual os alunos adjetivaram e categorizaram as suas mães utilizando um adjetivo ou nome para cada letra do alfabeto. Esta tarefa teve como objetivo reforçar o vocabulário e consolidar a classificação gramatical de nomes e adjetivos num contexto afetivamente significativo. Por último, e a partir de uma sugestão dos próprios alunos, realizaram-se diversas apresentações orais preparadas pela turma, nas quais partilharam com os colegas as suas produções escritas, danças e leituras de excertos. Estes momentos de exposição oral estiveram presentes não apenas nesta disciplina, como também nas restantes, com o intuito de desenvolverem a expressão oral e o entusiasmo para o desenvolvimento da fluência. No âmbito da disciplina de EF, foram dinamizadas diversas corridas de estafetas ao ar livre, com diferentes níveis de complexidade, incluindo corridas simples, corridas com obstáculos e corridas *Slalom* com objetos verticais, promovendo o desenvolvimento da agilidade, coordenação motora e espírito de cooperação entre os alunos. A sessão teve início com um momento de aquecimento lúdico, recorrendo ao jogo “Congela e Descongela”, seguindo-se a realização de movimentos corporais inspirados em figuras reproduzidas pela estagiária, com o intuito de preparar o corpo para a atividade física. Para a fase de relaxamento, foi proposta a atividade do espelho, durante a qual, os alunos, organizados em pares, reproduziam mutuamente os alongamentos realizados pelo parceiro, promovendo a atenção, a

concentração e a consciência corporal. Além disso, foi concretizada, em grande grupo, uma pequena reflexão sobre a aula dinamizada, tendo por base algumas questões orientadoras.

Na disciplina de Matemática, foram abordados diversos conteúdos como as sequências de crescimento, as sequências de repetição, os números até 1000, os sucessores e antecessores e a representação de números através do MAB. No desenvolvimento destas temáticas, os alunos começaram por elaborar listas de ideias relativas aos conceitos e características das diferentes sequências, promovendo a reflexão e a sistematização dos conhecimentos. Em seguida, realizaram fichas de trabalho, exercícios do manual e participaram num *Quiz* interativo em Kahhot, realizado em grande grupo, com questões dinâmicas que incentivaram a participação e facilitaram a consolidação dos conteúdos. Complementarmente, foi desenvolvida uma atividade prática com copos de papel, através da qual os alunos representaram sequências de crescimento, de acordo com as instruções fornecidas, permitindo-lhes explorar os conceitos de forma concreta e lúdica. Por último, foram organizadas estações de trabalho, onde os alunos, distribuídos por grupos, rodavam entre diferentes atividades num determinado período. As estações incluíram: o Dominó do 1000, atividades de identificação do antecessor e sucessor de números e desafios relacionados com as sequências de crescimento. Na disciplina de Estudo do Meio, foi dada continuidade à exploração do tema relativo aos animais, com especial enfoque na classificação dos seres vivos com base em semelhanças e diferenças observáveis. Neste âmbito, foram abordados critérios como o tipo de revestimento, a alimentação, a locomoção, a reprodução e o habitat. A abordagem ao tema foi iniciada através de uma atividade interativa na plataforma Genially, nomeadamente um EscapeRoom, realizada com recurso aos seus computadores pessoais. Esta atividade funcionou como momento introdutório, de motivação e ativação de conhecimentos prévios, sendo complementada por um diálogo oral em grande grupo, orientado por questões-chave que permitiram consolidar os conteúdos abordados. Para consolidarem os conhecimentos, os alunos desenvolveram um caderno de identificação de animais, no qual registaram informações acerca das diferentes espécies selecionadas aleatoriamente. Para cada animal, foram assinaladas características como o nome, o tipo de alimentação, o modo de reprodução, o tipo de revestimento, a locomoção e algumas curiosidades, permitindo o desenvolvimento

de competências de pesquisa, organização da informação e sistematização do conhecimento. Ainda no âmbito desta área, e tendo como referência um projeto pedagógico em desenvolvimento pela escola, os alunos realizaram uma visita a um pequeno jardim contíguo à instituição, onde foram incentivados a observar e analisar diferentes espécies de plantas, com o objetivo de identificar as suas principais características e fomentar a ligação entre o meio natural e os conteúdos curriculares. Por último, na aula de Educação Artística, com incidência nas Artes Visuais, os alunos construíram e decoraram um animal tridimensional em cartão.

Na **quarta semana**, no âmbito da disciplina de Português, foi introduzido o assunto literário relativo ao Texto informativo. Contrariamente às restantes implementações, onde foram utilizados textos de obras para introduzir os temas, desta vez, o assunto foi trabalhado com base nas ideias prévias dos alunos, onde foi construído um mapa de ideias que reuniu as definições e as características associadas a este tipo de texto. Para consolidar as aprendizagens, os alunos realizaram duas fichas de trabalho com exercícios simples, com o intuito de uniformizar os conhecimentos adquiridos. No domínio da gramática, e com o objetivo de relembrar as classes de palavras, foi dinamizado o jogo “Stop das Classes de Palavras”, inspirado no jogo tradicional do “Stop”. Neste sentido, os alunos, num tempo previamente estipulado, escreviam palavras de acordo com uma letra sorteada, respeitando as classes gramaticais indicadas em cada coluna. Dado que a interdisciplinaridade constituía um dos parâmetros a desenvolver, foi dinamizada uma atividade conjunta entre as disciplinas de Português e Estudo do Meio, centrada na elaboração de um protocolo original para uma experiência laboratorial a realizar numa fase posterior. Para esse fim, os alunos analisaram diversos exemplos de protocolos relativos a diferentes atividades experimentais, o que lhes permitiu identificar e compreender os principais componentes que um protocolo deve conter. Com base na exploração inicial, os alunos foram desafiados a elaborar o seu próprio protocolo experimental, aplicando os conhecimentos adquiridos. No âmbito da disciplina de Estudo do Meio, foram trabalhados conceitos essenciais relacionados com a estrutura de um protocolo, culminando na realização de uma atividade laboratorial em grande grupo, orientada pelo documento previamente construído. A temática abordada incidiu sobre os estados físicos da água,

tendo-se iniciado com a análise do ciclo da água e dos seus diferentes estados — líquido, sólido e gasoso -, onde os alunos identificaram, a partir de imagens, a presença da água nas distintas fases e, posteriormente, realizaram uma atividade laboratorial com materiais reais, observando os fenómenos e relacionando-os com as propriedades físicas, o que contribuiu para uma aprendizagem mais ativa, significativa e contextualizada. Na disciplina de EF, a sessão teve início com exercícios de mobilização corporal e com o jogo de aquecimento “Coelhinho sai da toca”. Na parte principal da aula, visando desenvolver o espírito de equipa e a entreaajuda em pequenos e grandes grupos, foram dinamizados jogos tradicionais, como a corrida dos sacos, o jogo dos três pés e o jogo da colher com pinha, proporcionando momentos lúdicos e cooperativos. Como relaxamento, foram realizados alguns alongamentos e as questões de reflexão habituais. No âmbito da disciplina de Matemática, foram trabalhados os domínios de Números e de Geometria e Medida. No primeiro, centrado em estratégias de cálculo mental, os alunos realizaram diversos exercícios escritos individuais, com o objetivo de reforçar competências nesta área, dada a identificação de dificuldades generalizadas. Paralelamente, foi dinamizado um jogo de carácter lúdico, “Cartas do Cálculo Mental”, no qual os alunos tinham de resolver mentalmente a operação indicada pela estagiária e verificar se o resultado correspondia a uma das cartas que possuíam. No domínio da Geometria e Medida, com foco nas unidades de medida e usos do comprimento, realizou-se uma aula prática ao ar livre. Nesta atividade, os alunos, munidos de fitas métricas, mediram diferentes objetos no espaço exterior da escola, registando os dados recolhidos e, posteriormente, analisando-os em grande grupo, através da comparação e discussão dos resultados obtidos. Por fim, na Educação Artística, com enfoque nas Artes Visuais e nos parâmetros de Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, bem como Experimentação e Criação, os alunos foram organizados em pequenos grupos, tendo cada grupo elaborado um esboço representativo do ciclo da água, o qual, após as devidas revisões, serviu de base à construção de um modelo tridimensional. Para tal, recorreram a materiais disponíveis, como papel reciclado, algodão, talheres de plástico, marcadores, tintas e lápis de cor, promovendo a criatividade, a colaboração e a consciencialização para a reutilização de materiais.

Na quinta semana, no âmbito da disciplina de Matemática, foram abordados os domínios de Números, Sistema de Numeração Decimal, Relações Numéricas e Cálculo Mental. Com base nas necessidades identificadas nas semanas anteriores, foi dada continuidade ao desenvolvimento de exercícios de consolidação de cálculo mental, tendo em vista o reforço das competências nesta área. Além disso, com o objetivo de explorar os números até 1000, os alunos, organizados em grande grupo, construíram de raiz uma tabela do mil, em papel cenário e em formato de grandes dimensões. Esta atividade permitiu não só a compreensão visual da sequência numérica, mas também a identificação e discussão, em grupo, de regularidades e padrões entre os números, com especial destaque para a revisão dos conceitos de antecessor e sucessor. Ainda no âmbito desta disciplina, os alunos realizaram uma ficha de consolidação relativa ao tema abordado, redigiram uma lista de características acerca da tabela do mil e participaram numa atividade prática com o ábaco. Nesta última, os alunos foram desafiados a representar diferentes números ditados pela estagiária, identificando corretamente as unidades, dezenas e centenas. De salientar o papel ativo dos alunos com necessidades específicas que colaboraram na demonstração do uso do ábaco perante a turma, promovendo a inclusão e a valorização das suas competências individuais.

Com o intuito de promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Português e Estudo do Meio, os alunos dialogaram sobre os órgãos dos sentidos e outros órgãos do corpo humano, numa abordagem inicial centrada na exploração oral dos conhecimentos prévios. Numa fase posterior, e já no âmbito da disciplina de Português, os alunos realizaram uma ficha de compreensão leitora, baseada num texto informativo elaborado pela estagiária sobre o corpo humano e os seus órgãos. Esta atividade foi acompanhada por um conjunto de questões orientadoras e culminou na produção de um texto informativo, elaborado de acordo com instruções específicas previamente fornecidas. Adicionalmente, foi aplicada uma ficha de avaliação que integrou os conteúdos trabalhados ao longo do terceiro período, permitindo aferir o grau de consolidação das aprendizagens. De maneira a reforçar o vocabulário, os alunos construíram ainda uma lista de palavras que consideraram mais complexas, promovendo o seu reconhecimento, leitura, significado e escrita correta. Por sua vez, no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, foi dinamizada uma

aula articulada com a valência da Educação Pré-escolar, envolvendo os alunos do 2.º ano e os mais novos. Nessa sessão, os alunos mais velhos prepararam e realizaram pequenos diálogos com os colegas do pré-escolar, explicando-lhes, de forma simples e acessível, os conteúdos anteriormente trabalhados sobre o corpo humano. Posteriormente, organizados em pequenos grupos, participaram em jogos lúdicos, tais como puzzles e jogos de associação, com o objetivo de reforçar os conceitos abordados, promovendo, simultaneamente, a cooperação interpares e a aprendizagem ativa. Na disciplina de EF, os alunos foram novamente articulados com o Pré-escolar. A sessão iniciou-se com o jogo “Melodia dos Movimentos” como aquecimento, seguido de alguns exercícios de mobilização corporal. Na fase principal, os alunos foram organizados em grupos e, com o objetivo de trabalhar a estafeta, realizaram uma corrida e participaram num jogo designado por “Caça Objetos”, no qual tinham de recolher o maior número possível de objetos. Este momento apresentou uma articulação interdisciplinar, relacionando-se com a Matemática, uma vez que os alunos do Pré-escolar, com o apoio dos alunos mais velhos, foram convidados a contar o número de elementos recolhidos pela sua equipa. Para o relaxamento, foram efetuados alongamentos e realizados movimentos suaves pelo corpo, utilizando bolas de espuma. A sessão terminou com um diálogo em grande grupo, orientado por questões previamente preparadas. Por fim, na disciplina de Educação Artística, os alunos desenvolveram a técnica do origami para a construção de uma flor e a elaboração de um postal. Esta atividade esteve diretamente articulada com a disciplina de Português, visto que, para além da decoração do postal, os alunos tiveram de escrever uma mensagem sob a forma de ditado mudo, uma vez que o postal seria oferecido como presente aos alunos do Pré-escolar.

Na **sexta e última semana de implementação**, no âmbito da disciplina de Português, os alunos desenvolveram aprendizagens integradas, articulando os domínios da Gramática, Oralidade, Leitura, Escrita e Educação Literária. A atividade centrou-se no estudo dos nomes comuns coletivos, iniciando-se com a elaboração de expressões como “conjunto de porcos” ou “conjunto de lobos”, às quais associaram, posteriormente, os respetivos nomes coletivos (“vara” e “alcateia”), através de uma pesquisa orientada. Este processo promoveu a autonomia na utilização do dicionário, permitindo aos alunos verificar a correção das

palavras e enriquecer o vocabulário. A consolidação da aprendizagem foi feita com a construção e leitura expressiva de frases com os nomes coletivos identificados, potenciando também competências de escrita criativa, leitura em voz alta e partilha oral em grupo. Na disciplina de Matemática, foi introduzido o tema da área, o último conteúdo previsto para o período. A abordagem iniciou-se com um diálogo orientado a partir das ideias prévias dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre o conceito e os métodos de cálculo da área. Seguiram-se exercícios de consolidação, onde aplicaram os conhecimentos adquiridos e, utilizando a “tabela do mil” — material criado pela turma — compreenderam que a área pode ser medida de formas distintas, consoante a unidade de medida. Nesta semana, realizaram ainda a ficha de avaliação trimestral, aplicando de forma autónoma os conteúdos trabalhados ao longo do trimestre, com destaque para o tema das áreas. Na disciplina de Estudo do Meio, os alunos realizaram a leitura de um pequeno texto que abordava a temática do ar, tendo posteriormente desenvolvido, de forma individual e em pares, diversas atividades experimentais relacionadas com o tema. Para tal, recorreram à utilização de materiais simples, do quotidiano dos alunos, promovendo uma abordagem prática e acessível ao conteúdo. Na disciplina de EF, os alunos iniciaram a aula com exercícios de aquecimento, seguidos da realização do jogo “Muro do Chinês”, que exigia a colaboração entre os participantes para alcançar o objetivo proposto. Na fase principal da aula, os alunos foram organizados em três grupos e participaram num circuito composto por três estações, rodando entre elas de acordo com o tempo estipulado, de modo a garantir a participação de todos nas diferentes tarefas. A primeira estação consistia no “Passe da bola de voleibol”; a segunda, em “Toques de sustentação”; e a terceira, no “Passe entre pares”. Estas estações tinham como finalidade trabalhar a técnica de lançamento da bola de voleibol na vertical, bem como o controlo da raquete ao sustentar uma bola de espuma. Por fim, na fase de relaxamento, os alunos realizaram exercícios de alongamento e participaram numa breve reflexão orientada, respondendo às questões habituais com o intuito de promover a avaliação crítica das atividades realizadas e das aprendizagens adquiridas. Por último, no que diz respeito à disciplina de Educação Artística, na vertente das Artes Visuais, foi realizada uma atividade interdisciplinar com base no tema abordado na disciplina de Matemática, as áreas. Para tal, foi proposto aos alunos a criação de um

painel coletivo, cuja construção teve como objetivo não só o desenvolvimento da criatividade, mas também a consolidação do conceito de área. Assim, cada aluno recebeu uma folha de papel com uma forma geométrica distinta (quadrado, retângulo ou triângulo), que deveria ser inicialmente colorida com lápis de cera. Em seguida, foi aplicada uma camada de tinta preta misturada com sabão, simulando o efeito da tinta da China e, após a secagem, os alunos utilizaram um palito para raspar a superfície e desenhar livremente, revelando as cores subjacentes. Concluídas todas as produções individuais, estas foram reunidas e organizadas num painel comum. No final, os alunos foram convidados a calcular a área total do painel, considerando as formas geométricas utilizadas, relacionando, assim, a expressão artística com a aprendizagem matemática.

Posteriormente, importa destacar o papel fundamental do trabalho colaborativo desenvolvido com a PT e com toda a equipa pedagógica do contexto educativo, o qual se revelou determinante para o sucesso da implementação das atividades ao longo das semanas. Esta colaboração traduziu-se num apoio constante, numa partilha genuína de saberes e práticas pedagógicas e numa orientação sólida e reflexiva, que proporcionaram um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional e pessoal.

A troca de experiências e a abertura ao diálogo permitiram não só consolidar aprendizagens no âmbito da formação inicial, como também fortalecer competências transversais, tais como a comunicação, a empatia, a capacidade de adaptação e o trabalho em equipa. Este envolvimento ativo e partilhado reforçou a importância de uma prática docente assente na cooperação e na ajuda mútua, promovendo uma intervenção educativa mais eficaz, consciente e humanizada. Assim, esta experiência revelou-se verdadeiramente enriquecedora, contribuindo para uma formação mais completa, alicerçada em valores essenciais à profissão docente.

Enquanto estagiária, a relação estabelecida com a PT teve um impacto profundamente positivo e significativo ao longo de toda a minha experiência formativa. Para além da necessária relação profissional entre estagiária e orientadora, foi possível construir uma ligação baseada no respeito mútuo, na partilha constante e num verdadeiro espírito de companheirismo. Esta proximidade permitiu criar um ambiente de trabalho colaborativo, onde me senti valorizada, ouvida e apoiada em cada etapa do percurso. A

abertura da PT à partilha de experiências, conselhos e estratégias pedagógicas revelou-se essencial para o meu crescimento, não só enquanto futura profissional da educação, mas também a nível pessoal. O ambiente de confiança e empatia que se foi construindo ao longo das semanas possibilitou uma maior liberdade para experimentar, errar e aprender, sem receios nem julgamentos, mas sempre com orientação crítica e construtiva. Esta relação de parceria ultrapassou os limites da supervisão formal, assumindo contornos de amizade, o que contribuiu de forma determinante para que o estágio decorresse de forma serena, motivadora e enriquecedora.

Em suma, o balanço deste percurso pelo 1.º CEB revelou-se extremamente positivo, configurando-se como um período de intensa aprendizagem, amadurecimento profissional e superação de múltiplos desafios. A oportunidade de integrar uma equipa educativa, participar ativamente no quotidiano escolar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma próxima e contínua foi profundamente gratificante e inspiradora. Esta vivência permitiu-me compreender, com maior clareza, a complexidade e a riqueza do papel do professor na formação integral da criança, não apenas ao nível cognitivo, mas também social, emocional e relacional.

Ao longo deste percurso, fui consolidando saberes, desenvolvendo competências pedagógicas, didáticas e humanas, e reafirmando a importância de uma prática reflexiva, intencional e centrada no aluno. Contribuir para a construção das aprendizagens e vivências dos alunos, mesmo que de forma breve, foi um verdadeiro privilégio, deixando uma marca indelével no meu trajeto enquanto futura profissional da educação. Esta experiência reforçou, de forma inequívoca, o meu compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e significativa, que respeite os ritmos e as necessidades de cada criança.

Parte II – Componente Investigativa

No presente capítulo, procede-se, em primeiro lugar, à exposição da contextualização e da pertinência do estudo, assim como à definição da problemática e dos objetivos da investigação. Desenvolve-se, posteriormente, a revisão da literatura relacionada com o tema em análise, seguida da descrição da metodologia adotada, bem como da apresentação e análise dos dados recolhidos. Por último, são discutidas as conclusões alcançadas, bem como as limitações identificadas ao longo do estudo.

Capítulo I - Enquadramento do Estudo

Contextualização e Pertinência do Estudo

De acordo com Costa e Faria (2019), o avanço técnico e científico das sociedades contemporâneas tem proporcionado transformações sociais amplamente positivas. Todavia, esta evolução tem também imposto maiores exigências aos indivíduos, em particular no que se refere ao desenvolvimento e à constante atualização de competências, em especial das competências socioemocionais, essenciais para uma adaptação eficaz a um contexto caracterizado por mudanças permanentes.

Neste enquadramento, tem-se verificado um aumento preocupante dos níveis de desgaste da saúde mental e de desajustamento psicológico em várias faixas etárias, com incidência nas idades mais precoces. Portugal, à semelhança de outros países, não tem ficado imune a esta tendência global, sendo notório um declínio significativo nos indicadores de saúde psicológica e física entre os jovens (Costa & Faria, 2019). Diante deste cenário, a emergência de programas direcionados para a promoção de competências socioemocionais em Portugal decorre de necessidades identificadas por diversas entidades, tendo como principal intuito o desenvolvimento destas competências, a fim de responder de forma eficaz aos desafios emergentes no domínio educativo e social (Antunes, 2020).

Perante isto, segundo Coelho et al., (2016), é correto afirmar que a saúde mental e o bem-estar emocional têm-se vindo a afirmar, nas últimas décadas, como questões de extrema relevância no contexto do desenvolvimento infantil. Atualmente, observa-se um aumento significativo de problemas emocionais e psicológicos entre crianças e jovens, sobretudo nas idades mais precoces e, por este motivo, esta realidade impõe uma reflexão profunda sobre a importância de promover competências socioemocionais desde os

primeiros anos de vida, contrariando uma tradição educativa que, durante muito tempo, negligenciou este domínio fundamental (Carvalho, et al., 2016).

Durante décadas, o foco do sistema educativo e das práticas parentais centrou-se quase exclusivamente no desenvolvimento cognitivo e académico, relegando para segundo plano a componente emocional. (Mendes et al., 2024) No entanto, estudos recentes têm demonstrado que a saúde mental não só influencia diretamente o sucesso escolar, como também determina a forma como os jovens lidam com os desafios da vida, constroem relações saudáveis e se adaptam às exigências do mundo moderno (Fernandes, 2020). É, pois, imperativo reconhecer que o desenvolvimento de competências emocionais, como a empatia, a autorregulação, a resiliência, a comunicação assertiva ou a capacidade de lidar com a frustração, devem ser uma prioridade (Fornazieri, 2024). Estas competências não são inatas, mas aprendidas e reforçadas através de contextos educativos positivos, relações seguras e políticas públicas que coloquem a saúde mental no centro das suas preocupações (Costa & Faria, 2019).

A inclusão da educação emocional nos currículos escolares, o investimento na formação de professores e educadores nesta área, bem como o reforço dos serviços de apoio psicológico nas escolas, constituem passos decisivos para a construção de uma sociedade mais equilibrada, onde o bem-estar das crianças e jovens seja promovido de forma holística (Pessoa, 2023). Assim, torna-se fundamental considerar que, tendo em conta a sua natureza própria, dinâmica e relacional, a EF assume-se como uma disciplina privilegiada para o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar.

Segundo Cesário (2023), o seu carácter transversal e a abertura pedagógica que lhe é inerente colocam-na numa posição estratégica dentro da matriz curricular, permitindo-lhe ir além da promoção da saúde física, desempenhando também um papel fundamental na formação integral dos alunos. Deste modo, partindo da ideia de Teles (2024), ao proporcionar experiências corporais e sociais em contextos de cooperação, competição saudável e superação pessoal, a EF favorece o desenvolvimento de competências como a empatia, o respeito pelas diferenças, o trabalho em equipa, a gestão das emoções, a resiliência e a autodisciplina. Estes momentos práticos, muitas vezes vividos com intensidade emocional, constituem oportunidades únicas para que crianças e jovens

aprendam a lidar com o sucesso e o fracasso, com a frustração e o esforço, com o apoio mútuo e a responsabilidade partilhada (Teles, 2024; Carvalho et al., 2016).

Neste sentido, a EF deve ser encarada não apenas como uma disciplina promotora do bem-estar físico, mas também como uma ferramenta pedagógica essencial para a promoção da saúde mental e do equilíbrio emocional. O desenvolvimento motor e físico não pode ser dissociado do desenvolvimento afetivo e social, uma vez que o corpo é, desde os primeiros anos de vida, um mediador da relação com o outro e com o mundo (Resende, 2020). Além disso, numa era marcada pelo sedentarismo, pela digitalização e pelo aumento dos níveis de ansiedade e isolamento entre os mais jovens, a prática regular de atividade física em contexto educativo adquire uma importância ainda mais acentuada, já que ao estimular o movimento, o contacto interpessoal e a vivência de regras e valores, a EF contribui para criar ambientes de aprendizagem mais saudáveis, inclusivos e humanizados (Fernandes, 2020).

Em vista disso, é fundamental que esta disciplina, embora reconhecida pelo currículo, seja valorizada e promovida pelo seu verdadeiro potencial educativo e formativo. (Rodrigues & Neves, 2017). Sendo assim, de acordo com Pinto et al., (2025), promover uma EF aberta, consciente e intencionalmente orientada para o desenvolvimento das competências socioemocionais é investir na construção de indivíduos mais equilibrados, autónomos e preparados para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

Objetivos da Investigação

O presente estudo teve como objetivo geral: compreender de que forma a EF pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças de 1.ºCEB. Por sua vez, perante a necessidade de explorar este tema, de forma a orientar esta investigação, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever e comparar o nível das competências socioemocionais das crianças antes e após a intervenção pedagógica levada a cabo nas aulas de EF.
- Descrever e comparar o nível das competências socioemocionais na perspetiva da professora titular antes e após a intervenção pedagógica levada a cabo nas aulas de EF.

Capítulo II - Fundamentação Teórica

1. A Educação Física no 1.º CEB

A EF representa uma das mais eficazes vias de interação e desenvolvimento pessoal, assumindo um papel determinante no crescimento integral dos alunos. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), esta disciplina integra o currículo escolar como elemento essencial para a formação dos alunos, promovendo não só competências físicas e motoras, mas também competências de natureza social, emocional e cognitiva.

Segundo Sousa et al., (2024), a EF não se restringe à simples prática de exercícios físicos ou à aquisição de competências motoras e psicomotoras. Trata-se, antes, de uma prática pedagógica abrangente e interdisciplinar, que promove o respeito mútuo entre alunos e professores, permitindo que os discentes expressem livremente as suas ideias e opiniões sem constrangimentos. Além disso, esta disciplina assume um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos, principalmente ao nível cognitivo e emocional. Tal como referem os autores, através de atividades, jogos coletivos e brincadeiras estruturadas, nas quais os alunos são desafiados a tomar decisões, desenvolvem-se competências essenciais relacionadas com o processo de aprendizagem e o crescimento pessoal. Estes contextos promovem, assim, o respeito pelo outro, construção de relações de confiança, o espírito de entreatajuda e a colaboração em equipa, proporcionando simultaneamente momentos de interação lúdica e significativa entre colegas.

A EF deve, deste modo, entender-se como parte relevante do processo educativo, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, fomentando uma cultura alicerçada no respeito, na solidariedade e na diversidade (Bego & Anjos, 2020). Afirmar-se, assim, como uma área educativa que enriquece a relação do indivíduo consigo mesmo e com o ambiente que o rodeia, assumindo-se igualmente como um veículo privilegiado de informação e formação para as gerações futuras, pautado por princípios de humanização e inclusão (Maia et al., 2023).

Por outras palavras, a EF pode ser definida como uma área disciplinar e uma prática educativa estruturada e orientada, cuja finalidade central reside no desenvolvimento integral do indivíduo por via do movimento e da atividade física. A sua importância no

âmbito do 1.º CEB evidencia-se enquanto componente curricular de destaque, assumindo-se como uma área determinante para a formação global e equilibrada de cada aluno (AE, 2018). Enquanto área curricular presente nas escolas, a EF pauta-se por normas e referenciais que orientam tanto o processo de ensino como a avaliação das aprendizagens, podendo assim definir-se como um programa estruturado e sequenciado, alicerçado em padrões e destinado a promover competências motoras, conhecimento técnico e atitudes associadas a um estilo de vida ativo e saudável (Pereira et al., 2020; AE, 2018).

Deste modo, como foi possível constatar, a EF não se reduz ao simples desenvolvimento de competências desportivas, pelo contrário, abrange uma dimensão mais ampla e global, promovendo o crescimento motor, crítico, social e cultural dos alunos. No contexto escolar, esta disciplina visa também a aquisição de competências socioemocionais e atitudinais, como o espírito desportivo, a autoeficácia e a inteligência emocional, sendo que através de uma abordagem abrangente e adaptada às diferentes etapas do desenvolvimento infantil e juvenil, esta disciplina assume uma importância central para sensibilizar e capacitar os alunos para uma vida ativa, saudável e equilibrada (Branquinho, et al., 2022).

Em Portugal, a disciplina de EF integra, de forma estruturada e obrigatória, a matriz curricular dos diferentes níveis e ciclos de ensino, abrangendo a generalidade das crianças e jovens em idade escolar (DL n.º 139/2012, 2012).

Neste contexto, esta disciplina assume uma importância particularmente relevante no 1.º CEB, uma vez que este ciclo integra a idade que é considerada um marco do desenvolvimento motor da criança. Por volta dos 7/8 anos é esperado que as crianças atinjam o estado maturo das habilidades motoras fundamentais, habilidades estas que constituem a base da prática desportiva, mas também para a adoção de um estilo de vida ativo ao longo da vida (Goodway et al., 2019). No mesmo sentido, Dezani et al., (2014), consideram que as atividades físicas experienciadas durante a infância assumem uma importância central no desenvolvimento de hábitos e atitudes que poderão influenciar positivamente a adoção de um estilo de vida ativo e saudável ao longo da vida adulta. A prática regular de exercício físico nestas etapas iniciais não só contribui para a consolidação de competências motoras e para a promoção do bem-estar físico e psicológico, como

também para a formação de uma cultura pessoal e social pautada pela valorização da saúde e pela prática desportiva (Dezani et al., 2014).

Em contexto escolar, a EF é a área curricular responsável por promover estas habilidades através de atividades lúdico-pedagógicas que proporcionam aos alunos a exploração do seu corpo e das suas potencialidades, promovendo a autonomia, a criatividade, a cooperação e o respeito pelo outro, abrangendo uma dimensão mais ampla e abrangente do desenvolvimento integral do aluno enquanto cidadão ativo e responsável, em plena sintonia com as finalidades preconizadas pela escola pública portuguesa e com as diretrizes para uma educação de qualidade para todos (Rodrigues, 2023).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Souto et al., (2023), afirmam que a EF tem como propósito fundamental incentivar, nos alunos, o interesse pela participação em atividades e exercícios de índole corporal, proporcionando vivências de convivência harmoniosa e construtiva com os seus pares. Além disso, visa, igualmente, o desenvolvimento da capacidade de reconhecer e valorizar tanto as próprias características físicas e o respetivo desempenho, como os dos outros, cultivando uma cultura de respeito mútuo. Este processo, deve ocorrer num ambiente livre de qualquer forma de discriminação ou desvalorização, seja por atributos físicos, identidade sexual ou condição social, contribuindo, assim, para uma vivência escolar inclusiva e promotora da diversidade.

Assim sendo, de acordo com Souto e Saito (2022), o movimento, no contexto da educação infantil, assume um significado multifacetado e pode ser explorado de diversas formas, devendo estar presente de forma contínua e integrada nos diferentes momentos do quotidiano educativo. É fundamental compreender que, ao movimentar-se, a criança não está apenas a desenvolver competências motoras, está igualmente a trabalhar dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Desta forma, ao promovermos atividades que envolvem o corpo em movimento, estamos a contribuir para que a criança adquira um conhecimento mais aprofundado do seu próprio corpo, enquanto descobre, ainda que de forma implícita, que o movimento é um meio privilegiado de exploração, comunicação, criatividade, memória, atenção e concentração.

Partindo desta ideia, o movimento torna-se uma ferramenta essencial no processo de desenvolvimento global da criança, entendendo-o não como uma estrutura técnica e

isolada, mas como uma prática educativa interdisciplinar e emancipatória, pautada pela relação intersubjetiva entre o sujeito e os demais elementos do seu contexto histórico e social. Sendo assim, mesmo quando a criança experiencia movimentos que lhe são familiares e revestidos de significados socialmente construídos, esta prática não se limita à reprodução mecânica de gestos predefinidos, mas conduz à compreensão crítica e reflexiva do consenso cultural (Souto & Saito, 2022).

Por outro lado, a EF deve também pautar-se por uma lógica inclusiva e democrática, garantindo a todas as crianças a oportunidade de desenvolverem as suas potencialidades de maneira equitativa e sem discriminação (Correia & Leite, 2019).

Assim sendo, importa salientar que a EF assume uma importância vital no desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos (Pinto et al., 2025; Silva et al., 2020). Através de situações de prática e de jogo coletivo, potenciam-se a interação e a comunicação entre pares, promovendo-se a cooperação, o espírito de equipa e a solidariedade, enquanto se proporcionam contextos significativos para a compreensão e aplicação de regras e normas essenciais à convivência em sociedade (Pinto et al., 2025; Rodrigues et al., 2023).

De acordo com Rocha (2009), é legítimo afirmar que a disciplina de EF pode gerar consequências positivas na vida dos alunos, especialmente quando estes se encontram motivados para participar ativamente nas atividades propostas. Esta motivação contribui para que a experiência na EF seja enriquecedora e desafiante, promovendo um desenvolvimento integral. Contudo, importa reconhecer que, embora para muitos esta vivência seja significativa e positiva, para outros poderá revelar-se indiferente ou até desconfortável. Ainda assim, os benefícios desta disciplina manifestam-se ao nível motor, cognitivo, social e emocional, sendo fundamental garantir que as práticas pedagógicas adotadas favoreçam a inclusão, o envolvimento e o bem-estar de todos os alunos.

Deste modo, de acordo com Luna et al., (2021), é possível reconhecer que a EF, para além do seu contributo para o desenvolvimento físico e motor, assume um papel essencial na promoção de competências emocionais, cognitivas e sociais nos alunos, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais positivo, inclusivo e significativo. Assim, ao nível emocional, a EF proporciona oportunidades para a gestão de emoções, o fortalecimento da

autoestima e o desenvolvimento da autoeficácia, através da superação de desafios, do reconhecimento dos próprios limites e da valorização dos progressos individuais, promovendo competências intrapessoais fundamentais para o bem-estar psicológico e para a construção de uma identidade pessoal sólida. Já no plano motor e cognitivo, esta disciplina estimula o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção espacial, da atenção e da tomada de decisões em contextos de jogo ou cooperação, sendo estas experiências, além de cognitivamente exigentes, um mote para a contribuição de uma boa consolidação do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas (Luna et al., 2021).

Em linha com as considerações apresentadas e à luz da experiência adquirida, torna-se evidente que a EF tem vindo a assumir uma importância crescente no contexto escolar, destacando-se face às demais áreas curriculares. Esta relevância não decorre apenas das oportunidades que proporciona para o desenvolvimento de competências motoras, de comunicação, cooperação e interdisciplinaridade, mas também do contributo significativo que oferece para o crescimento integral dos discentes e para a consolidação de uma prática educativa pautada pela partilha e pela colaboração entre docentes e discentes (Rachid et. al., 2025). Desta forma, a EF afirma-se como uma disciplina estruturante e potenciadora de aprendizagens significativas, promovendo uma dinâmica de trabalho mais integrada e participada por todos, onde os alunos, através da prática desportiva e de atividades físicas diversificadas, têm a oportunidade de conhecer e reconhecer as suas capacidades e dificuldades, adquirindo uma maior autonomia e confiança para enfrentarem desafios e lidarem, de modo construtivo, tanto com a frustração como com a vitória (Auer et al., 2012).

Assim, é crucial manifestar a ideia de que a EF desempenha uma importante função crítica e social, ao proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir e questionar determinados padrões e valores promovidos pela sociedade atual, nomeadamente no que se refere aos estereótipos ligados à imagem corporal, à performance e à competitividade exacerbada, contribuindo para uma formação cidadã assente no respeito, na solidariedade e no entendimento das diferenças, promovendo uma cultura educativa inclusiva e livre de discriminação social (Kist, 2016).

Perante o exposto, importa concluir o investimento numa prática educativa de qualidade nesta área representa, assim, uma aposta clara no desenvolvimento de cidadãos mais conscientes, participativos e capacitados para transformar positivamente o seu presente e o seu futuro.

2. O papel da escola na promoção do desenvolvimento integral dos alunos

De acordo com Armesto e Bispo (2022), a escola contemporânea encontra-se perante um cenário de profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que desafiam a sua estrutura tradicional. As exigências de uma sociedade globalizada, marcada pelo surgimento de novas culturas sociais e pela constante inovação tecnológica, impõem à escola a necessidade de repensar o seu papel e a natureza dos saberes que transmite. Neste contexto, torna-se imperativo que a escola se reposicione como um espaço dinâmico de construção coletiva do conhecimento, alinhado com os desafios e exigências do presente, de forma a serem trabalhados os valores essenciais e a sua relação com os saberes que, necessariamente, devem ser desenvolvidos para o momento social e motor a que o aluno possa vir a estar sujeito (Armesto & Bispo, 2022).

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018,

“as escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.”

Em vista disso, segundo Lima e Barros (2024), a escola tem como missão fundamental compreender o contexto social em que está inserida e formar cidadãos críticos, autónomos e conscientes dos seus direitos e deveres, aptos a participar ativamente na vida social, política e económica, visando contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, onde o respeito pela dignidade e integralidade do ser humano seja valorizado. Para tal, a escola deve centrar-se no desenvolvimento integral do aluno, criando um ambiente acolhedor que motive a aprendizagem e o pensamento crítico, onde o ensino não se cinja exclusivamente aos conteúdos cognitivos, sendo imprescindível inserir no processo

educativo a aprendizagem de competências emocionais e sociais, visto que uma educação limitada ao conhecimento técnico-científico se revela insatisfatória (Lima & Barros, 2024).

Por outro lado, tendo em conta as ideias de Linhares et al., (2014), a escola desempenha uma função primordial ao acolher todas as camadas da população e ao difundir o conhecimento, de maneira a garantir que todos adquiram uma formação social e técnico-científica sólida, alicerçada nas diferentes culturas e assente no entendimento de que a aquisição de conteúdos, competências e valores essenciais à socialização constitui a função basilar do sistema educativo.

Sendo assim, importa reconhecer que a escola desempenha uma função insubstituível no desenvolvimento integral do ser humano, não só enquanto espaço de formação académica, mas também enquanto ambiente vital para a consolidação de hábitos de vida saudáveis e para a prática regular de atividade física, já que num contexto social, marcado pela crescente sedentarização e pela prevalência de hábitos prejudiciais à saúde, esta instituição assume uma importância crítica enquanto promotora de uma cultura de movimento e de saúde para todos os alunos (Kist, 2016).

A escola assume, também, uma importância central no desenvolvimento das competências interpessoais dos alunos, visto que constitui o contexto privilegiado para a formação e consolidação de atitudes e comportamentos pautados pelo respeito e pela colaboração (Domus, 2021).

Segundo Pervez e Galea (2024), as interações e as relações estabelecidas entre pares são amplamente reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos. A capacidade de gerir adequadamente os aspetos emocionais envolvidos nestas relações desempenha um papel determinante no sucesso das interações sociais. Assim, à medida que os alunos amadurecem e as suas relações interpessoais se tornam mais complexas, exigindo respostas emocionais mais elaboradas e uma compreensão mais profunda, o desenvolvimento destas competências socioemocionais assume uma importância crescente (Pervez & Galea, 2024).

Deste modo, podemos afirmar que quando a escola privilegia a construção de um ambiente educativo alicerçado no respeito mútuo e na solidariedade, contribui para a consolidação de um clima escolar seguro e inclusivo, no qual todos os alunos se sentem

reconhecidos e integrados. Esta atmosfera de compreensão e empatia não só potencia o desenvolvimento pessoal e social dos discentes, como também exerce uma influência positiva no seu percurso escolar, associando-se a melhores níveis de sucesso e ao fortalecimento da autoestima (Teles, 2024).

Paralelamente, a promoção de relações interpessoais pautadas pelo respeito e pela cooperação contribui para a diminuição de comportamentos disruptivos e para a mitigação de situações de conflito, nomeadamente de bullying e de violência escolar, promovendo uma cultura de cidadania, respeito e convivência democrática no seio da comunidade educativa (Frick et al., 2013).

Perante o exposto, torna-se pertinente destacar que existem diversas estratégias que a escola pode adotar para promover e consolidar o desenvolvimento das relações interpessoais, contribuindo para uma formação integral e humanista dos alunos. A realização de projetos de trabalho em grupo constitui uma prática particularmente eficaz para o desenvolvimento de competências relacionais, uma vez que requer comunicação clara, partilha de responsabilidades e capacidade de resolução de conflitos (Eisenberg et al., 1993; Smith, 2001).

Esta abordagem não só estimula a cooperação e o entendimento entre pares, como também potencia uma aprendizagem interdisciplinar, promovendo uma cultura assente na solidariedade e no compromisso coletivo. Do mesmo modo, as dinâmicas de grupo e os jogos cooperativos assumem uma importância especial no contexto escolar, ao colocarem o trabalho em equipa e a empatia no centro do processo educativo, promovendo um ambiente pautado pelo respeito e pela colaboração mútua e privilegiando o sucesso coletivo em detrimento do desempenho meramente individual (Eisenberg et al., 1993; Smith, 2001). A realização de eventos escolares e de projetos com impacto direto na comunidade, tais como feiras culturais, competições desportivas ou atividades de voluntariado, configura, igualmente, uma estratégia eficaz para congregar alunos com interesses comuns e promover a cooperação e o entendimento entre os diversos membros da comunidade educativa.

Através destas iniciativas, os alunos alargam a sua rede de relações interpessoais, fortalecendo simultaneamente o seu sentido de pertença e de cidadania ativa, adquirindo

competências fundamentais para a vida em comunidade e para uma participação crítica e responsável na sociedade contemporânea (Domus, 2021).

Posto isto, as escolas assumem-se como um dos principais agentes de aprendizagem social e académica para todas as crianças, desempenhando um papel determinante no seu desenvolvimento integral. Para além de garantirem a aquisição de competências curriculares específicas, oferecem igualmente um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências socioafetivas e para a consolidação de valores essenciais à vida em comunidade. É no ambiente escolar que as crianças têm a oportunidade de interagir com pares e adultos, vivenciando situações diversificadas de comunicação, cooperação e partilha, que contribuem para a formação de uma personalidade empática e responsável. Deste modo, a escola não se limita à transmissão de conteúdos e competências académicas, mas cria as condições para que cada aluno experimente e consolide competências tão relevantes como a pró-socialidade, promovendo relações assentes no respeito, na solidariedade e no entendimento mútuo (Pervez & Galea, 2024).

2.1 A valorização da Educação Física pela Escola e pela Comunidade Escolar

A EF, pelas suas características específicas e únicas, afirma-se como um veículo privilegiado para transformar comportamentos, atitudes e valores. Nesse sentido, esta disciplina apresenta-se como uma área interdisciplinar e ampla, com potencial para contribuir de maneira decisiva para o desenvolvimento global do aluno (Rodrigues et al., 2023). Por esta razão, torna-se crucial que o docente procure diversificar e atualizar as suas abordagens, estratégias e práticas, de maneira a oferecer uma formação abrangente e adaptada às exigências do século XXI, preparando as crianças para uma cidadania ativa, responsável e participativa (Bego & Anjos, 2020).

No entanto, importa alertar para o facto de que os avanços socioeconómicos e tecnológicos das sociedades industrializadas têm conduzido a uma redução drástica da atividade física e ao aumento do sedentarismo, promovendo uma alteração significativa no estilo de vida das famílias e das comunidades (Rodrigues, 2012). As mudanças nas rotinas diárias, associadas à escassez de espaços lúdicos e à inadequação de muitos contextos

urbanos para a prática de atividade física, prejudicam o desenvolvimento motor e social de milhares de crianças e jovens (Rodrigues, 2012).

Desta forma, atendendo a que a maioria dos alunos passa uma parte significativa do seu dia no ambiente escolar, esta assume-se como uma instituição de destaque para a promoção de hábitos de atividade física e para a consolidação de competências motoras, socioafetivas e cognitivas (Moreira, 2023).

Neste âmbito, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2014), salienta que, para muitos alunos, a escola constitui a única oportunidade de aceder a práticas desportivas regulares e adaptadas às suas características e capacidades. As aulas de EF tornam-se, assim, essenciais para garantir níveis mínimos de atividade física e para contrariar uma tendência generalizada para o sedentarismo e para o aparecimento de patologias associadas (Cidadania e Igualdade de Género, 2014). Tendo isto em conta, a escola assume-se como um ambiente privilegiado para a promoção da EF e do desporto escolar, uma vez que todos os alunos, independentemente das suas origens socioeconómicas e culturais, têm acesso às oportunidades educativas proporcionadas por esta instituição.

Perante isto, em conformidade com Saraiva et al., (2023) os jogos e as atividades físicas desenvolvidas no âmbito da EF, enquanto fenómenos de carácter social, proporcionam uma ampla diversidade de experiências interpessoais associadas a distintas vivências emocionais. Estas experiências podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da personalidade dos participantes, dado que a natureza e a intensidade do impacto estão condicionadas pelas emoções suscitadas pelas atividades físicas — sejam elas positivas, negativas ou ambíguas.

Por último, tendo em conta que a EF escolar desempenha uma função central no desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e socioemocionais dos alunos, promovendo hábitos de vida saudáveis e incentivando a prática desportiva regular, torna-se cada vez mais importante que as autoridades educativas implementem e promovam políticas eficazes para a prática de atividade física no contexto escolar, através de uma oferta diversificada de modalidades e conteúdos adaptados às diferentes faixas etárias e níveis de habilidade.

A formação contínua e especializada dos docentes titulares constitui uma alavanca fundamental para garantir uma prática pedagógica de qualidade e uma intervenção educativa sólida e abrangente. Contudo, para que todas estas ações sejam eficazes, a escola não se pode limitar a oferecer momentos de prática desportiva isolada, devendo assumir um papel estratégico enquanto veículo de sensibilização para a importância de uma vida ativa e para a prática desportiva ao longo da vida.

Perante o exposto, podemos considerar que a promoção de comportamentos socioemocionais através da EF reveste-se de particular importância no contexto escolar, sobretudo no 1.º CEB, visto que estas atividades, enquanto estratégias pedagógicas, não se limitam ao desenvolvimento de competências motoras ou cognitivas, assumindo também um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional dos alunos, ao fomentar uma cultura baseada no respeito, na empatia e na cooperação (Saraiva et al., 2023).

De forma significativa, esta é a missão que a escola deve cumprir junto dos alunos e da sociedade em geral: formar cidadãos autónomos, críticos e aptos a contribuir para a melhoria do mundo contemporâneo, sem descurar a importância que a EF desempenha ao longo de toda a sua vida.

3. Competências socioemocionais em crianças do 1.ºCEB

Segundo Oliveira et al., (2018) e Junior et al., (2025), as competências socioemocionais referem-se à capacidade do indivíduo para gerir as suas emoções, estabelecer relações interpessoais saudáveis e ajustar os seus comportamentos de acordo com os diferentes contextos em que se insere. Estas competências favorecem o desenvolvimento da empatia, da inteligência interpessoal, da resolução de conflitos, da tomada de decisões responsáveis e da definição de objetivos positivos, sendo, por isso, consideradas fundamentais para uma atuação equilibrada e consciente nas dimensões pessoal, social e profissional (Oliveira, 2018).

Perante isto, é possível afirmar que entre as competências consideradas essenciais para a educação infantil destacam-se o Otimismo, a Responsabilidade, a Curiosidade, o Autocontrolo, o Controlo Emocional, a Cooperação, a Sociabilidade, a Assertividade, a Criatividade, a Resiliência/Resistência, a Persistência/Perseverança, a Empatia, a Tolerância

e a Confiança. Sendo assim, considerando o exposto, as capacidades anteriormente referidas podem ser definidas pelos seguintes conceitos:

- Otimismo → Capacidade que os indivíduos têm de criar expectativas favoráveis, generalizadas e positivas sobre si próprios e sobre a vida e o seu futuro (Ribeiro, 2012).
- Responsabilidade → Condição ou qualidade de alguém ser responsável, ou seja, cumprir os compromissos para consigo e com os outros, tendo consciência quanto aos atos que pratica voluntariamente (Normando, 2010).
- Curiosidade → Caracteriza-se por um interesse contínuo e renovado pelas ideias, pela paixão pelo conhecimento e pela exploração intelectual, tendo em consideração a constante mudança do mundo que nos rodeia e a diversidade de novas possibilidades que dele emergem (Unger, 2022).
- Autocontrolo → Capacidade extremamente refinada em proporcionar o controlo do sujeito sobre determinadas questões, de forma a controlar os impulsos, adiar a gratificação e manter a concentração.
- Controlo Emocional → Capacidade de regular emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em diversas situações, incluindo a gestão do stress e o controlo dos impulsos (Casel, 2015).
- Cooperação → Refere-se à relação estabelecida entre indivíduos, grupos e categorias sociais, caracterizada pela capacidade de coexistirem em harmonia e cooperação (Jardim, 2019).
- Sociabilidade → Forma livre e espontânea de interação, com preferência por interações sociais (Doré, 2019).
- Assertividade → Capacidade do indivíduo se afirmar em interações sociais, defendendo seus direitos, opiniões, ideias, necessidades e insatisfações, solicitando mudanças de comportamento das outras pessoas, sem desrespeitar os direitos dos outros (Bosquetti & Souza, 2020).
- Criatividade → Capacidade que faz parte da inteligência geral e permite ao sujeito recolher informação, organizá-la e transformá-la, gerando novas ideias ou produtos (Mendes, 2021).

- Resiliência/Resistência ao Stress → Capacidade de superação diante de um comportamento adverso, que conduz à eficácia na modulação da ansiedade e na resposta ao stress (Oliveira, 2021).
- Persistência/Perseverança → Capacidade de persistir em tarefas e atividades, dificilmente se distraindo e desistindo (Costa, 2015).
- Empatia → Capacidade de conhecer a consciência de outra pessoa, tendo uma perspectiva e preocupação empática pelo bem-estar dos outros (Sampaio et al., 2009).
- Tolerância → Caracteriza-se por um pensamento e um comportamento voltado para as diferenças da relação e aceitação do outro, permitindo a abertura a diferentes pontos de vista e valorização da diversidade (Cossetin, 2017).
- Confiança → Sentimento baseado em relações interpessoais, assumindo que os outros, de modo geral, têm boas intenções (Formiga & Vasconcelos, 2021).

Neste sentido, pode afirmar-se que o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui significativamente para a expressão adequada de sentimentos, atitudes e opiniões, promovendo uma convivência social harmoniosa, uma participação ativa e responsável na comunidade e um maior bem-estar pessoal e coletivo (Oliveira, 2018).

De acordo com Santos (2016), a qualidade dos vínculos interpessoais revela-se um fator determinante no bem-estar subjetivo dos indivíduos. Pessoas que se sentem felizes tendem a valorizar e a investir tempo nas suas relações sociais, mantendo laços próximos e satisfatórios com a família, amigos, parceiros românticos e colegas. A evidência empírica aponta para uma correlação clara entre a profundidade dessas relações e os níveis de satisfação pessoal, demonstrando que relações sociais positivas e significativas são indispensáveis para o alcance de uma vida emocionalmente equilibrada e plena (Santos, 2016).

Por sua vez, ainda segundo Santos (2016), os indivíduos que dispõem de uma ampla rede de amigos e familiares, sustentada por relações seguras e gratificantes, tendem a apresentar níveis superiores de bem-estar. Aqueles que dedicam uma parte significativa do seu tempo à interação social, manifestam uma maior satisfação e uma vivência mais rica

nas suas relações interpessoais. Por outro lado, as rápidas transformações e exigências sociais dos últimos anos, levaram à crescente relevância atribuída à regulação emocional, uma vez que se verifica um aumento do número de crianças com dificuldades em controlar as suas emoções, apresentando frequentemente estados emocionais predominantemente negativos ou desregulados (Shanker, 2012). Contudo, conforme referem Alzahrani et al. (2019), o desenvolvimento socioemocional é fundamental durante a primeira infância, uma vez que estas competências estão diretamente ligadas à capacidade de comunicação com os outros, tanto no contexto escolar como fora dele. Para além disso, as competências socioemocionais condicionam de forma determinante a maneira como as crianças estabelecem relações sociais, regulam as suas emoções e reagem aos diferentes eventos do seu dia a dia (Alzahrani et al., 2019).

Assim, podemos considerar, em primeiro lugar, que a partilha de experiências e sentimentos no ambiente escolar ajuda as crianças a reconhecer e a interpretar as próprias emoções, assim como as dos colegas. Esta competência de empatia e compreensão emocional é fundamental para a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e socialmente adaptáveis (Isik & Taskin, 2024). Adicionalmente, as interações socioemocionais fomentam competências fundamentais para uma comunicação eficaz e para a resolução construtiva de conflitos. A aptidão para escutar, comunicar de forma assertiva e cooperar na concretização de objetivos comuns constitui a base das relações interpessoais, fortalecendo, simultaneamente, o espírito de equipa e a solidariedade (Pillow, 2009).

Sendo assim, para Alzahrani et al., (2019), a competência socioemocional é caracterizada como a utilização de comportamentos aceitáveis para socializar com os outros e promover uma interação positiva e de confiança.

Segundo Crisan e Maduta (2025), a competência socioemocional, em todas as suas formas teóricas, está positivamente correlacionada com a motivação académica, o envolvimento escolar, a competência social e o desempenho educativo. Estas descobertas corroboram a integração explícita do desenvolvimento emocional no currículo escolar, particularmente nos primeiros anos de escolaridade, quando se estão a formar mecanismos de autorregulação e autoconsciência do outro. Por isso, a idade escolar inicial configura-se

como uma fase crucial na construção da identidade emocional e das competências relacionais (Crisan & Maduta, 2025),

Por este motivo, muitos professores procuram, de forma contínua, apoiar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos seus alunos. Contudo, Lippard et al. (2018) argumentam que as crianças tendem a envolver-se mais em comportamentos positivos e a manifestar menos comportamentos inadequados quando experienciam, no contexto da sala de aula, um apoio consistente por parte dos docentes.

Além disso, tendo em conta que as competências socioemocionais estão intimamente relacionadas com a capacidade de expressar, de forma adequada, emoções como a felicidade, a tristeza, o nervosismo ou a raiva, estas competências contribuem significativamente para que as crianças desenvolvam a consciência emocional necessária para reconhecerem os seus estados afetivos e para decidirem como agir perante tais emoções. Através da prática regular destas competências nas interações com colegas e professores, as crianças têm a oportunidade de conhecer melhor os seus próprios sentimentos e de construir gradualmente a sua identidade pessoal (Alzahrani et al., 2019).

Da mesma forma, Alzahrani et al., (2019), indicaram que as relações positivas entre professor e aluno melhoram as competências psicossociais das crianças e a sua motivação para comunicar na sala de aula. Deste modo, é importante ter em conta que o desenvolvimento destas competências não ocorre isoladamente, mas sim num ambiente que valoriza a diversidade e a inclusão.

Os professores e demais agentes educativos desempenham um papel fundamental na mediação e orientação destas interações, fomentando um ambiente pautado pelo respeito e pela compreensão mútua. Assim, as interações socioemocionais no 1.º CEB não se configuram como uma mera componente acessória do processo educativo, mas sim como uma dimensão estruturante para a formação de indivíduos íntegros, capazes de contribuir de forma positiva para a sociedade (Rosa et al., 2019). Torna-se, pois, imprescindível investir nesta área, dado que esta não só fortalece as competências socioemocionais das crianças, como também assenta os alicerces para uma cidadania ativa e responsável no futuro.

Perante este facto, podemos concluir que as interações interpessoais entre os alunos do 1.º CEB desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento global e integral e, a escola, enquanto contexto privilegiado para a socialização, constitui uma plataforma para a aquisição e consolidação de competências emocionais e sociais que perdurarão ao longo de toda a vida.

4. A Educação Física como promotora de competências socioemocionais nas crianças do 1.ºCEB

De acordo com Campos et al., (2021), as relações interpessoais desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, proporcionando-lhe oportunidades para adquirir competências de intervenção, cooperação e entreaajuda. Através da interação com os outros, o aluno desenvolve a sua capacidade de agir de forma consciente e solidária no contexto social, fortalecendo laços de convivência que contribuem para a construção de uma cidadania ativa e responsável (Campos, 2021).

Num contexto educativo, marcado pela diversidade social e pela crescente relevância das competências transversais, torna-se crucial refletir e considerar que as competências socioemocionais no contexto escolar têm vindo a ganhar um grande destaque nos últimos anos, sendo consideradas uma dimensão-chave para a formação integral e humanista do aluno (Peres et al., 2024). O desenvolvimento de competências relacionais e socioafetivas inicia-se nos primeiros anos de escolaridade e assume um impacto significativo não só no sucesso educativo, mas também no crescimento pessoal e social de cada aluno. Desta forma, a EF, enquanto componente curricular do 1.º CEB, assume também um papel único na formação de competências socioafetivas e contribui para a consolidação de relações interpessoais significativas e saudáveis (Teles, 2024).

Contudo, de acordo com Lopes (2024), no contexto educativo atual, podemos considerar que os professores e educadores enfrentam um grande desafio: alcançar o desenvolvimento cognitivo dos alunos para fortalecer as suas competências socioemocionais. Desta maneira, podemos considerar que o desenvolvimento destas habilidades é crucial para o crescimento geral dos alunos, já que contribuem significativamente para a forma como as mesmas comunicam e colaboram umas com as outras (Lopes, 2024).

Segundo Purnomo et al., (2024), as competências de comunicação interpessoal desempenham um papel essencial no contexto da EF, ao capacitar os alunos para a resolução eficaz de conflitos, a expressão clara das suas ideias e a promoção de um ambiente de apoio, inclusão e respeito mútuo.

De acordo com Neves (2020), a EF no 1.º CEB é estruturada em diversos blocos que frequentemente requerem competências como o trabalho em equipa, a resiliência, a cooperação entre pares e a empatia. O desenvolvimento destas competências não ocorre simplesmente através da exposição oral do professor ou da observação de um vídeo interessante. A experiência real e ativa das situações próprias da EF — como a constante interação social, o domínio de habilidades motoras, o desenvolvimento de capacidades, o autoconhecimento, o trabalho em grupo e a cooperação ou oposição — constitui um contexto privilegiado para o crescimento pessoal dos alunos no seio da turma. Por esta razão, cada um destes blocos oferece uma oportunidade valiosa para a criação de situações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a promoção destas competências socioemocionais essenciais (Neves,2020).

Assim, ao proporcionar situações de prática desportiva e de interação social, esta disciplina contribui para a consolidação de atitudes e valores como o respeito, a empatia, a solidariedade e a cooperação, promovendo uma cultura escolar pautada pela comunicação e pelo entendimento entre pares (Wang, 2022).

Por sua vez, de acordo com Rebelo (2022), a área dos relacionamentos interpessoais destaca que as competências associadas a esta dimensão estão intrinsecamente ligadas às interações estabelecidas com os outros, abrangendo não só o plano social, mas também o emocional, entendendo-se que a capacidade de comunicar, colaborar, respeitar e compreender o próximo não se restringe ao simples convívio social, mas integra igualmente uma vertente emocional que contribui para a formação de indivíduos mais empáticos, responsáveis e sensíveis às necessidades e perspetivas alheias.

De acordo com este autor, o significado da palavra competências remete para um conjunto de combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma ação humana eficaz em contextos diversificados. Deste modo, essas competências facultam às crianças, nas suas relações interpessoais, uma progressiva

capacidade para adequar os seus comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; para trabalhar em equipa e utilizar diversos meios de comunicação, tanto presencialmente como em rede; para ouvir, interagir, argumentar, negociar e, igualmente, para aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. Esta disciplina, como já mencionado, distingue-se pela sua natureza prática e dinâmica, distingue-se como uma área curricular particularmente fértil para a consolidação de hábitos de comunicação, cooperação e respeito pelos outros, promovendo uma cultura de entendimento e solidariedade entre pares (Rebelo, 2022). Assim, as relações interpessoais, enquanto processos de interação e comunicação entre indivíduos, assumem-se assim como uma base estruturante para o desenvolvimento global da criança, influenciando dimensões tão essenciais como a autoestima, a empatia e a regulação emocional.

No 1.º CEB, a escola e, em especial, as aulas de EF tornam-se contextos privilegiados para a prática e o desenvolvimento de competências associadas à convivência social e à compreensão do outro (Merello et al., 2022). A comunicação com os outros não se resume a uma simples troca imediata de informações, mas configura uma experiência ampla e multifacetada, com um impacto significativo e duradouro no percurso de vida de cada aluno. A interação social promove a participação crítica e responsável da criança na vida em comunidade, incentivando-a a considerar e respeitar as opiniões e sentimentos alheios (Soares et al., 2019).

Por este motivo, segundo Purnomo et al., (2024), é importante que os professores titulares promovam e incentivem ativamente o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal entre os seus alunos, já que podem, para isso, incorporar atividades em grupo, exercícios em dupla e atividades coletivas que exijam comunicação e cooperação eficazes. Sendo assim, torna-se fundamental comunicar de forma clara, cuidadosa e adaptada ao contexto, já que as atitudes e comportamentos vão ganhando sentido e adquirindo importância à luz das situações e das relações estabelecidas. Quando um aluno interage com outro, não se limita a comunicar verbalmente, mas passa igualmente a interpretar e a considerar as ações e reações alheias, reconhecendo nelas uma

dimensão essencial para a realização das atividades e para a concretização dos objetivos propostos (Purnomo et al., 2024).

Nesse contexto, o aluno aprende a reconhecer-se enquanto membro de um grupo e a interpretar normas e regras de maneira crítica e participada, contribuindo para uma socialização eficaz e para a formação de um cidadão responsável e ativo. A EF distingue-se, assim, das demais áreas do currículo pela primazia da prática corporal e do movimento enquanto veículos privilegiados de comunicação e de relação entre as crianças e à medida que os educadores e professores continuam a priorizar o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças através da EF, os alunos estarão bem preparados para se envolver em relacionamentos saudáveis e produtivos, tanto dentro quanto fora de campo (Hacicaferoğlu, 2022; Sutherland & Parker, 2020). O jogo e as atividades físicas tornam-se, desta maneira, contextos naturais para a interação e para a compreensão de normas e regras partilhadas, promovendo uma comunicação verbal e não verbal eficaz e contribuindo para uma cultura de respeito e solidariedade, tão necessária para uma formação integral e humanista do aluno (Silva et al. 2020).

Rodrigues et al. (2023), salientam também que esta área curricular desempenha uma função determinante enquanto potenciadora da transformação de comportamentos, atitudes e valores, apresentando uma estrutura interdisciplinar e abrangente que contribui para o desenvolvimento global e integrado do aluno. A EF assume, assim, o papel de uma autêntica “escola de relações interpessoais” no contexto escolar, promovendo competências essenciais para a vida em comunidade e transcendente dos simples benefícios ligados à saúde e ao desenvolvimento físico”.

Perante o exposto, podemos considerar que a prática de EF não só contribui para o bem-estar físico e mental, como constitui também uma via privilegiada para a consolidação de relações interpessoais significativas, potenciando a amizade, a solidariedade e a cidadania enquanto pilares estruturantes da vida em sociedade (Sindiani et al., 2025). Em especial nos alunos, as atividades motoras coletivas ou realizadas em pares tornam-se contextos privilegiados para a internalização e prática de valores essenciais, como o respeito, a amizade e a ajuda mútua, promovendo o entendimento e a aceitação das diferenças, assim como a capacidade de atuar de acordo com regras e normas partilhadas.

Dessa forma, a prática da atividade física contribui para a aquisição de competências socioafetivas que acompanharão as crianças ao longo de toda a vida, promovendo uma integração social plena e responsável.

Estudos Empíricos

Apesar de existirem diversos estudos empíricos centrados na EF e nos Comportamentos Interpessoais — nomeadamente no que respeita à promoção das competências emocionais e sociais entre as crianças e os alunos e à forma como estas devem ser trabalhadas no contexto educativo, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB — são ainda limitadas as investigações que se debruçam especificamente sobre o modo como as competências socioemocionais podem ser promovidas através da disciplina EF.

Neste sentido, apresentam-se, de seguida, alguns resultados de estudos cujos focos de investigação se articulam, total ou parcialmente, com os objetivos delineados no presente relatório.

Rodrigues (2016), proporcionou uma investigação de carácter quase-experimental, com o objetivo de avaliar o impacto de uma sessão dedicada à empatia, inserida num programa de promoção de competências socioemocionais, e analisar se a participação nesse programa influenciava a adoção de comportamentos empáticos por parte das crianças. A investigação partiu da premissa, amplamente sustentada na literatura sobre inteligência emocional, de que o desenvolvimento de competências socioemocionais contribui significativamente para a construção de relações sociais saudáveis e positivas. A amostra foi constituída por 176 crianças, provenientes de seis escolas básicas da ilha de São Miguel e o estudo adotou uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), sendo estruturado em três estudos complementares:

- No Estudo 1, procedeu-se à avaliação da sessão sobre empatia, que se revelou adequada, bem estruturada e pertinente face às características do público-alvo. Este primeiro estudo permitiu validar a pertinência do conteúdo programático e da metodologia da intervenção.
- O Estudo 2, teve como finalidade caracterizar os níveis de empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva entre os participantes, verificando-se que os níveis de empatia geral variavam em função do género, mas não se observavam diferenças

significativas quanto à empatia afetiva e cognitiva. Os dados também demonstravam a inexistência de influência do nível socioeconómico nos níveis empáticos das crianças.

- O Estudo 3, permitiu verificar a eficácia da intervenção, evidenciando um impacto positivo significativo nos níveis de empatia geral e cognitiva dos participantes. Estes resultados destacaram a importância da implementação de programas de promoção de competências socioemocionais no contexto educativo.

De acordo com Rodrigues (2016), os resultados desta investigação confirmaram a importância de promover o desenvolvimento emocional e social das crianças desde os primeiros anos escolares, justificando-se, assim, a integração de programas estruturados no currículo escolar, que visassem o fortalecimento da empatia e de outras competências socioemocionais, fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Fernandes (2020) realizou um estudo no âmbito do Mestrado em Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, subordinado ao tema *“Práticas de Ensino e Aprendizagem Socioemocional”*. O principal objetivo deste estudo, consistiu em investigar as concepções e práticas de ensino adotadas por professores do 1.º CEB no que respeita à aprendizagem socioemocional. Deste modo, Fernandes (2020) seguiu uma abordagem qualitativa, com procedimentos de natureza interpretativa, analítica e descritiva, orientada por uma questão central: *“Quais são as concepções e práticas educativas implementadas pelos professores do 1.º CEB no âmbito da aprendizagem socioemocional?”*. Para a recolha de dados, foram aplicados questionários a diversos docentes a lecionar em instituições de ensino públicas e privadas, o que permitiu identificar as suas representações sobre a aprendizagem socioemocional, as práticas educativas por si desenvolvidas, bem como as ações concretas implementadas em contexto de sala de aula. Através deste estudo, Fernandes (2020) destacou que os resultados obtidos permitiram concluir que os professores do 1.º CEB demonstravam uma clara consciência da importância das competências socioemocionais no percurso formativo das crianças. No entanto, a autora reforçava a necessidade da formação contínua dos docentes nesta área, como forma de garantir práticas pedagógicas intencionais, consistentes e eficazes, que promovessem o bem-estar emocional e social dos alunos em contexto escolar.

Vicente (2020) desenvolveu uma investigação no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar, centrando-se na problemática: *“Desenvolver as habilidades sociais e emocionais nas crianças/alunos do 4.º ano do 1.ºCEB, através de um Programa de Intervenção de educação para as emoções, de modo a melhorar o seu rendimento escolar, relações e resolução de conflitos no ambiente educativo.”* Este tema reveste-se de especial relevância no atual panorama da intervenção social escolar, permitindo um aprofundamento do conhecimento e da aplicação de programas, estratégias e modelos pedagógicos orientados para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais no meio escolar. A autora optou por seguir uma metodologia qualitativa, inserida no paradigma interpretativo e sócio-crítico, tendo sido desenvolvido um estudo de caso com cariz de investigação-ação. A intervenção consistiu na aplicação de um Programa de Inteligência Emocional, direcionado a alunos de duas turmas do 4.º ano, no âmbito de um protocolo entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) e a Universidade da Extremadura onde, através de sete sessões, foram estruturadas diferentes dinâmicas como contos, dramatizações, atividades práticas e fichas de autoavaliação. Os dados foram recolhidos através de múltiplos instrumentos como, por exemplo, entrevistas semiestruturadas a professores titulares, observação documental e de campo (não participativa), teste sociométrico de amizade, teste de habilidades emocionais, notas de campo e *focus-group* realizado após as implementações das sessões. A análise dos dados, suportada em instrumentos pré e pós-teste, evidenciou a manutenção das relações interpessoais (amizade), mas revelou melhorias significativas nas competências sociais e emocionais dos alunos. Com base na investigação realizada, Vicente (2020) refere que os resultados demonstraram que o programa contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento do autoconhecimento emocional, da empatia e da gestão emocional nas interações entre pares, apesar de a intervenção ter sido condicionada por limitações temporais decorrentes do calendário escolar.

Felgueiras (2021) desenvolveu uma investigação centrada na temática *"O jogo como estratégia de ensino e aprendizagem"*. A motivação para a escolha deste tema resultou da perceção da necessidade de promover um maior envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens, recorrendo a práticas mais dinâmicas e motivadoras. A investigação foi

orientada pela seguinte questão-orientadora: *“Que oportunidades de aprendizagem podem ser proporcionadas às crianças ao utilizar o jogo como estratégia para a exploração de conteúdos?”*, definindo os seguintes objetivos: i) compreender de que forma o jogo contribui para o desenvolvimento social e pessoal das crianças; ii) refletir sobre as práticas de jogo aplicadas nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico; iii) utilizar o jogo como recurso promotor de estratégias de aprendizagem; e iv) avaliar o impacto do jogo na motivação das crianças durante o processo de ensino-aprendizagem. Através deste estudo, Felgueiras (2021) considerou o jogo como um recurso pedagógico fundamental, com potencial para transformar as aulas em momentos significativos e estimulantes. A metodologia adotada baseou-se numa abordagem qualitativa, utilizando diversos instrumentos de recolha de dados, tais como observação direta e participante, notas de campo, registos fotográficos, produções das crianças e inquéritos de autoavaliação relativos às atividades lúdicas propostas. Os resultados evidenciaram que o jogo não deve ser encarado unicamente como um momento de lazer ou intervalo, mas sim como uma ferramenta pedagógica essencial, uma vez que ao proporcionar oportunidades de aprendizagem mais envolventes e interativas, o jogo contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo os domínios cognitivo, social, afetivo e motor.

Aguiar (2023), desenvolveu um projeto com uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB do Instituto Politécnico de Setúbal, com o objetivo de compreender de que forma a cooperação entre pares poderia contribuir para a promoção de relações interpessoais mais positivas entre os alunos. Recorrendo a uma abordagem qualitativa, centrada na investigação sobre a prática, a autora procurou refletir criticamente sobre o papel do docente e a influência das atividades cooperativas no desenvolvimento social e emocional das crianças. O estudo foi implementado ao longo de várias sessões, nas quais se realizaram atividades cooperativas em diferentes áreas curriculares, organizadas em pequenos grupos formados aleatoriamente, com o intuito de observar a adaptação e a interação dos alunos em diversas dinâmicas. Esta metodologia permitiu analisar os comportamentos e atitudes manifestados pelas crianças face aos desafios propostos, revelando uma evolução significativa ao nível da comunicação, da entreajuda e da autonomia na resolução de conflitos. Aguiar (2023), destaca que os

resultados evidenciaram progressos claros nas competências interpessoais dos alunos, que se tornaram mais autônomos na resolução de problemas e mais disponíveis para a colaboração com os colegas. Além disso, concluiu que a implementação de estratégias cooperativas no contexto do 1.º CEB contribuiu não apenas para a aquisição de conhecimentos académicos, mas também para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, fundamentais para o bem-estar e o sucesso educativo dos alunos. A autora destaca, assim, o potencial das aprendizagens cooperativas enquanto instrumentos pedagógicos promotores de relações interpessoais saudáveis no ambiente escolar.

Torrão (2023), desenvolveu um projeto no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Universidade do Minho. A investigação centrou-se no tema *“Educação em Valores na Formação e Desenvolvimento de Competências Emocionais e Sociais das Crianças”* e foi realizada em dois contextos distintos. Os objetivos desta investigação foram: i) analisar se as crianças são sensíveis à importância dos valores; ii) avaliar o contributo das atividades realizadas nas relações entre pares; iii) refletir sobre o desenvolvimento emocional e social das crianças. O projeto teve como propósito promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais através de uma abordagem centrada na educação em valores, tendo a metodologia adotada seguido os princípios da Investigação-Ação, articulando ciclos contínuos de observação, planeamento, intervenção e reflexão. Esta abordagem possibilitou não só a construção de uma prática pedagógica consciente e fundamentada, como também o desenvolvimento metacognitivo da identidade profissional da autora. Perante isto, Torrão (2023) refere que os resultados obtidos evidenciaram que a implementação de práticas educativas baseadas em valores humanos promoveu a consciência emocional e social das crianças, verificando-se uma evolução significativa na gestão de conflitos, na empatia e na capacidade de cooperação. Além disso, constatou-se que o ambiente educativo se tornou mais propício à construção de relações interpessoais saudáveis, pautadas pelo respeito mútuo e pela valorização da diversidade.

Por sua vez, Vai et al., (2023) realizaram uma investigação centrada na aprendizagem socioemocional no contexto da EF, com o propósito de compreender de que forma esta área disciplinar pode contribuir para o desenvolvimento físico e mental dos alunos. A

investigação consistiu numa revisão sistemática da literatura, respeitando critérios rigorosos de inclusão e exclusão. Após uma análise preliminar de 42 artigos, foram selecionados 6 estudos que se enquadravam nos objetivos definidos e, ao longo da análise dos artigos selecionados, constatou-se que a aprendizagem socioemocional na disciplina de EF promove o desenvolvimento de cinco competências fundamentais: autoconsciência, autogestão, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. A investigação permitiu verificar que os alunos, ao envolverem-se em atividades de EF orientadas para estas dimensões, aprendem a identificar e a gerir as suas emoções, a resolver conflitos interpessoais, a estabelecer objetivos pessoais e coletivos, bem como a tomar decisões éticas e responsáveis. Os resultados desta análise sugerem que a EF, para além do seu contributo tradicional para o bem-estar físico, tem um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo a construção de relações saudáveis, a promoção do bem-estar emocional e a prevenção de comportamentos de risco concluindo, assim, que a integração da aprendizagem socioemocional no currículo da EF representa uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento equilibrado dos alunos, contribuindo para uma formação mais holística, alinhada com os desafios do século XXI.

Por fim, Silva (2022) concretizou uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, na ESE de Coimbra, onde explorou o tema: *“Práticas de educação emocional em contexto de 1º CEB”*. Este estudo foi realizado com uma turma do 3.º ano, composta por 21 alunos, e a investigação enquadrou-se numa abordagem de investigação-ação, tendo como objetivo central a promoção da autorregulação emocional dos alunos em contexto de sala de aula, através da implementação de um conjunto de estratégias pedagógicas focadas no desenvolvimento socioemocional. A escolha desta problemática emergiu da observação inicial do clima emocional da sala de aula, onde se identificaram comportamentos inadequados às dinâmicas escolares. Este diagnóstico motivou a aplicação de estratégias específicas de regulação emocional, visando fomentar a empatia, a sociabilidade entre pares e a melhoria das interações no grupo-turma. A análise dos dados assentou na observação participante, registos reflexivos e na análise contínua das atitudes e comportamentos dos alunos, tanto dentro como fora da sala de aula. Embora as mudanças tenham ocorrido de forma gradual,

verificaram-se alterações significativas nos comportamentos, nomeadamente uma redução clara da agressividade verbal e física, assim como uma menor incidência de comportamentos disruptivos, contribuindo para um clima escolar mais harmonioso. Assim, de acordo com Silva (2022), no final do processo, os alunos demonstraram progressos significativos na gestão das suas emoções e no desenvolvimento de competências pró-sociais, evidenciando um impacto positivo na qualidade do ambiente de aprendizagem.

Capítulo III - Metodologias de Investigação

Neste capítulo, serão apresentadas as opções metodológicas delineadas e implementadas para a concretização do presente estudo.

Numa primeira fase, procede-se à caracterização geral da amostra, seguida da descrição e justificação dos instrumentos e procedimentos de recolha dos dados selecionados, considerados adequados aos objetivos da investigação. Posteriormente, será também incluída a calendarização e a descrição das diferentes fases da intervenção pedagógica que compuseram o desenvolvimento deste estudo.

Opções Metodológicas

De acordo com Spaller (2022), a pesquisa e a investigação académica assumem uma importância crescente para o desenvolvimento da sociedade, na medida em que visam aprofundar o conhecimento dos indivíduos sobre temáticas que, frequentemente, se revelam problemáticas no contexto do quotidiano social. Numa outra perspetiva, a investigação em educação constitui um campo de ação e reflexão caracterizado pela multiplicidade de referências, atendendo à diversidade de perspetivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que a integram (Alves & Azevedo, 2010).

Tendo isto em conta, a metodologia para além de constituir uma disciplina académica, representa uma porta de entrada para o universo dos procedimentos sistemáticos e racionais, essenciais à formação do estudante e do futuro profissional (Oliveira & Holmes, 2022). Ambos, no exercício das suas funções, não se limitam à dimensão prática, mas intervêm igualmente no domínio das ideias, afirmando-se que a prática resulta de uma conceção prévia sobre o que se deve realizar, sendo que qualquer tomada de decisão se alicerça naquilo que é entendido como mais lógico, racional e eficaz.

Saccol (2009), define o conceito de paradigma de investigação como o conjunto de crenças, pressupostos e concepções fundamentais que orientam a forma como o investigador compreende a realidade, a natureza do conhecimento e os processos através dos quais esse conhecimento é construído. Trata-se de uma estrutura conceptual que determina a visão do mundo do investigador, influenciando a escolha dos métodos, das técnicas e das abordagens utilizadas na produção do conhecimento científico. Já para Coutinho (2013), o paradigma de investigação corresponde a um conjunto estruturado de valores, pressupostos teóricos, crenças epistemológicas e regras metodológicas que são partilhados e aceites pela comunidade científica num determinado momento histórico, funcionando como um referencial comum que orienta a forma como os investigadores definem problemas, selecionam métodos e interpretam os resultados, representando, assim, um compromisso coletivo que permite a construção de consensos, a partilha de experiências e a consolidação do conhecimento científico dentro de uma determinada área. Importa ainda considerar que, no âmbito de uma investigação, é possível adotar duas abordagens distintas, as quais podem ser utilizadas de forma isolada ou articulada entre si.

Neste sentido, e de acordo com Machado (2023), a abordagem quantitativa caracteriza-se pela quantificação dos dados, sendo frequentemente utilizada nas ciências sociais com o propósito de compreender e resolver um determinado problema, através da análise estatística e da identificação de relações entre variáveis. Esta abordagem assenta na recolha de dados mediante a aplicação de instrumentos estruturados, compostos por questões de resposta fechada, cujas respostas são convertidas em dados mensuráveis ou numéricos.

Por sua vez, a abordagem qualitativa emergiu como uma resposta às limitações da investigação quantitativa, tendo-se desenvolvido, sobretudo, a partir segunda metade do século XIX. Esta abordagem centra-se na subjetividade dos fenómenos, adotando uma postura interpretativa e recorrendo frequentemente à análise de estudos de caso, bem como à revisão de literatura (Machado, 2023). Devido à diversidade de fontes utilizadas para a sua fundamentação, a investigação qualitativa é, por vezes, incorretamente associada à investigação quantitativa. No entanto, distingue-se por privilegiar uma análise compreensiva e contextualizada dos fenómenos estudados. Segundo Machado (2023), esta

abordagem assume, na sua expressão escrita, um discurso de natureza dialética, uma vez que a construção teórica decorre de uma interpretação progressiva dos dados.

Assim, o presente estudo, desenvolvido no âmbito da intervenção educativa e considerando os objetivos previamente delineados, apresenta uma metodologia mista, com abordagens quantitativa e qualitativa, de natureza descritiva e comparativa. O principal objetivo consistiu em compreender de que forma a disciplina de EF pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças 1.ºCEB, procurando-se descrever, interpretar e comparar os dados recolhidos antes e após a intervenção pedagógica realizada no contexto das aulas da referida disciplina.

A fase descritiva da investigação assenta na recolha de dados habitualmente materializados através de descrições de situações e atividade, bem como na análise comparativa desses mesmos dados. Esta característica confere ao estudo um espaço de análise interpretativa, cujo principal objetivo é compreender o que ocorre no ambiente natural. Para tal, o investigador procura, numa fase inicial, descrever os acontecimentos observados, para, posteriormente, interpretar e conceptualizar os modos de agir e de pensar dos participantes envolvidos no estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Por último, após a fase descritiva, procedeu-se a uma reflexão mais aprofundada sobre o estudo, através da comparação dos resultados obtidos antes e depois da sua implementação, com o objetivo de avaliar a sua eficácia e pertinência no contexto da aprendizagem dos alunos.

Caracterização da Amostra

O presente estudo foi desenvolvido com uma turma do 2.º ano de escolaridade, de uma EB do concelho de Viana do Castelo. Esta turma era composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Das vinte crianças, 12 eram do sexo feminino (60%) e 8 eram do sexo masculino (40%). Importa salientar que o presente estudo não contou com a participação de duas crianças do grupo com o qual foi desenvolvido, visto que ambas apresentavam ausências frequentes na sala de atividades e possuíam dificuldades a nível cognitivo, que comprometiam a sua capacidade para concretizar os objetivos definidos no âmbito da investigação.

Por sua vez, importa salientar que, numa fase inicial e com vista ao cumprimento dos princípios éticos inerentes à realização de uma investigação, foram disponibilizados os documentos de assentimento e de consentimento informado aos alunos e respetivos EE. Cumpre referir que estes documentos foram devidamente aceites e autorizados tanto pelos EE como pela própria turma.

Adicionalmente, ao longo do desenvolvimento do estudo, foram observadas diversas questões de índole ética, destacando-se, em particular, a salvaguarda do anonimato dos participantes. Assim, garantiu-se o anonimato de todos os intervenientes, não sendo divulgados os nomes reais das instituições, educadoras cooperantes, auxiliares, técnicas de ação educativa, crianças ou das respetivas famílias, bem como quaisquer outras informações que pudessem, de alguma forma, comprometer a confidencialidade ou a identidade dos participantes.

Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados

A escolha das técnicas a empregar ao longo do processo de investigação constitui uma fase crucial que o investigador não pode desvalorizar, uma vez que delas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo (Aires, 2015). Deste modo, segundo a autora referida, podemos considerar que a utilização de múltiplas técnicas de recolha de dados revela-se fundamental para uma compreensão mais aprofundada da situação em estudo, uma vez que a combinação de diversos instrumentos permite complementá-los mutuamente, possibilitando uma abordagem enriquecida e sustentada em diferentes perspetivas metodológicas.

Posto isto, para a presente investigação, durante a prática foram recolhidos dados através da utilização de diversos instrumentos e técnicas, tais como: diário de campo e inquéritos por questionário dirigidos aos alunos e à professora titular da turma. Com estes instrumentos, procurou-se assegurar que os diferentes dados recolhidos possibilitassem uma análise mais aprofundada e abrangente do fenómeno em estudo.

➤ Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é a técnica de recolha de dados que melhor se alinha com a racionalidade instrumental, tendo sido amplamente utilizada nas ciências e na sociedade em geral, onde as questões formuladas refletem os objetivos a verificar, ou seja, as

hipóteses ou questões inerentes à investigação (Caixeiro, 2014). Por conseguinte, este tipo de instrumento é concebido com o propósito de ser aplicado a um grupo de indivíduos, permitindo que cada participante responda a um conjunto de questões específicas relacionadas com uma determinada realidade que podem abranger opiniões e experiências pessoais, atitudes face a determinadas opções, bem como expectativas ou conhecimentos relativos ao tema em análise (Pombal et al., 2008).

Tendo isto em consideração, e com o objetivo de identificar as conceções e perspetivas das crianças e da professora titular relativamente às competências socioemocionais, antes e após a intervenção pedagógica, foi utilizado o questionário intitulado “*Study on Social and Emotional Skills*” (OCDE, 2021). O questionário sobre competências sociais e emocionais, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e adaptado e validado para a população portuguesa pela Equipa de Monitorização e Avaliação das Academias Gulbenkian do Conhecimento (Castro et al., 2023). É composto por três versões, uma para crianças, outra para professores e, por fim, uma versão para pais. Neste estudo, serão utilizadas as versões para crianças e professores.

A versão destinada a crianças consiste num instrumento de autorrelato composto por 120 itens. Estes são avaliados numa escala de Likert de cinco pontos, variando entre (1) (Discordo totalmente) e (5) (Concordo totalmente), permitindo aferir um conjunto de 15 competências socioemocionais em crianças e jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos. Este instrumento inclui as seguintes 15 subescalas, nomeadamente, Otimismo (OPT), Responsabilidade (RES), Curiosidade (CUR), Autocontrolo (SEL), Controlo Emocional (EMO), Cooperação (COO), Sociabilidade (SOC), Assertividade (ASS), Criatividade (CRE), Resiliência/Resistência ao Stress (STR), Persistência/Perseverança (PER), Empatia (EMP), Tolerância (TOL), Confiança (TRU) e Energia (ENE), sendo cada uma composta por oito itens. Contudo, importa salientar que, em casos específicos, algumas questões são assinaladas com a letra “R”, indicando que se trata de itens cuja cotação é invertida. Nestes casos, a escala de resposta é interpretada de forma inversa, ou seja, a opção “Concordo totalmente” corresponde à cotação mínima (1), enquanto “Discordo totalmente” assume a cotação máxima (5). Importa ainda referir que estas questões reversas não são uniformemente

distribuídas entre as subescalas, variando entre elas. Este instrumento inclui as 15 subescalas mencionadas anteriormente.

Por sua vez, foi igualmente aplicado um questionário dirigido aos professores titulares, com o intuito de avaliar as competências socioemocionais dos alunos. Este instrumento, embora baseado nos mesmos pressupostos do questionário destinado a crianças, apresenta diferenças relativamente ao número de subescalas e aos itens incluídos.

O principal objetivo deste questionário consistiu em proporcionar ao professor titular a oportunidade de refletir sobre a evolução de cada aluno ao longo da intervenção, desde o início até ao seu término, permitindo, posteriormente, a comparação dos resultados obtidos.

O questionário em causa é composto por 14 subescalas, cada uma contendo três itens, avaliados numa escala de Likert de (1) (Discordo totalmente) a (5) (Concordo totalmente). Importa mencionar que todas as competências avaliadas anteriormente se mantêm à exceção da subescala “Confiança”. Tal como anteriormente, nas questões assinaladas com a letra “R” correspondiam a itens cuja cotação era invertida, ou seja, a resposta “Concordo totalmente” correspondia ao valor (1), enquanto “Discordo totalmente” correspondia ao valor (5). Importa mencionar que todas as competências avaliadas anteriormente como questões de cotação invertida se mantêm à exceção das subescalas “Otimismo”, “Sociabilidade”, “Assertividade”, “Criatividade”, “Persistência/Perseverança”, “Empatia”, “Tolerância” e “Confiança”.

A aplicação dos questionários foi realizada em formato impresso, em papel, no decorrer de dois períodos letivos, mais concretamente, no início do 2.º período e no final do 3.º período. As questões incluídas no questionário foram lidas em grande grupo. Contudo, embora o preenchimento do questionário fosse realizado de forma individual, a leitura oral das questões servia para estabelecer um determinado ritmo de trabalho para a turma. Assim, caso algum aluno não conseguisse responder à totalidade das questões durante a leitura, era disponibilizado um tempo adicional no final, após a leitura completa da respetiva tabela, para que pudesse concluir as suas respostas. Durante esse período, solicitava-se aos restantes alunos que procedessem à verificação das questões respondidas, de forma a garantir que nenhuma das questões apresentava mais do que uma resposta

assinalada — situação que invalidaria a resposta — ou que todas as questões se encontravam efetivamente respondidas.

Além disso, uma vez que, por vezes, surgiam dúvidas relativamente ao significado de determinadas palavras ou frases presentes no questionário, eram fornecidos exemplos específicos, adequados ao sentido das mesmas, com o intuito de facilitar a compreensão por parte da turma e esclarecer aquilo que estava a ser solicitado.

Desta maneira, num primeiro momento, os questionários foram entregues aos alunos, para serem devidamente preenchidos e posteriormente recolhidos. De igual forma, o mesmo procedimento foi realizado com a professora titular.

➤ **Diário de campo**

De acordo com Oliveira et al., (2017), o diário de bordo é entendido como um instrumento de investigação elaborado ao longo do processo de desenvolvimento das atividades de aprendizagem dos alunos, sendo utilizado com o intuito de registar e acompanhar, de forma contínua, o percurso diário de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, importa referir que foram realizados diversos registos diários, que vieram a constituir um pequeno diário de bordo, integrando episódios significativos ocorridos dentro e fora da sala de aula, não apenas durante as aulas de EF, mas também noutros contextos do quotidiano escolar. Este instrumento revelou-se essencial para o planeamento de todas as aulas de EF, permitindo uma adaptação mais eficaz das mesmas, com o objetivo de promover momentos em que os alunos fossem confrontados com situações que implicassem o desenvolvimento das competências em questão.

Estes registos assumiram-se como elementos fundamentais para a análise e comparação de comportamentos e atitudes manifestadas pelos alunos, permitindo, assim, uma melhor compreensão das dinâmicas individuais e coletivas, bem como a identificação de aspetos passíveis de melhoria no processo educativo.

Fases do Estudo e Calendarização

O presente estudo foi desenvolvido entre novembro de 2024 e novembro de 2025, no âmbito da Unidade Curricular de PES. Ao longo deste período, foram concretizadas as diversas fases que compõem o processo de investigação, nomeadamente: a preparação inicial do estudo, o período de observação acompanhado da continuidade na planificação,

a fase de implementação da intervenção com ajustamentos contínuos, a redação progressiva do relatório, a análise e tratamento dos dados recolhidos, bem como a conclusão da redação do relatório final. Este percurso metodológico foi orientado por uma lógica de reflexão contínua e de articulação entre teoria e prática, permitindo o desenvolvimento de uma investigação rigorosa e sistematizada.

Pela sua natureza dinâmica e centrada nos alunos, a investigação exigiu uma constante adaptação ao nível da conceção e organização das atividades propostas. Foi necessário ajustar, progressivamente, a intervenção pedagógica às necessidades específicas da turma, com o intuito de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais que se revelavam mais frágeis ou menos desenvolvidas. Neste sentido, as sessões iniciais de implementação assumiram um papel fundamental, pois permitiram observar e compreender o funcionamento da turma, bem como identificar as estratégias pedagógicas e metodológicas mais adequadas para garantir a eficácia das atividades. Assim, foi possível aplicar propostas mais ajustadas à realidade dos alunos, assegurando uma intervenção mais intencional, refletida e responsiva.

Perante isto, a calendarização do estudo encontra-se detalhadamente apresentada na tabela seguinte.

Tabela 1 –

Calendarização do Estudo

Períodos do Estudo	Fases do Estudo	Procedimentos do Estudo
De novembro de 2024 a janeiro de 2025	- Revisão da literatura. - Enquadramento do Estudo. - Fundamentação Teórica.	- Identificação do tema; - Identificação dos objetivos de investigação; - Análise e leitura de documentos e artigos;
De fevereiro a março de 2025	- Observação da turma. - Preparação do estudo.	- Observação e caracterização do contexto e dos participantes. - Entrega dos pedidos de consentimento aos Encarregados de Educação. - Entrega dos pedidos de assentimento aos alunos. - Preparação da intervenção didática.
De março a junho de 2025	- Implementação e continuação da preparação do estudo. - Redação do relatório.	- Aplicação dos questionários iniciais aos alunos e à PT. - Implementação da intervenção didática. - Organização dos dados nas plataformas Excel. - Aplicação dos questionários finais aos alunos e à PT. - Revisão da literatura.
De junho a setembro de 2025	- Metodologia de investigação. - Organização e tratamento dos dados estatísticos.	- Revisão da literatura e ajuste dos objetivos. - Organização dos dados nas plataformas Excel e SPSS. - Análise e discussão dos dados antes e após a intervenção. - Redação do relatório.
- De setembro a outubro de 2025	- Revisão do trabalho escrito.	- Redação do relatório.

Tratamento de Dados

Os dados recolhidos através dos questionários foram inicialmente organizados e introduzidos numa folha de cálculo em Microsoft Excel, sendo posteriormente transferidos para uma base de dados no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 28. Para a análise estatística, foram utilizadas medidas de tendência central e de dispersão, nomeadamente a média e o desvio padrão.

Com o objetivo de comparar as competências socioemocionais das crianças e da professora titular antes e após a intervenção, foi aplicado o teste de Kolmogorov-Smirnov, com vista a aferir a normalidade da distribuição dos dados. A utilização deste teste justifica-se pelo facto de o tamanho da amostra ser inferior a 50 participantes, o que, conforme os pressupostos estatísticos, indica a probabilidade de os dados não seguirem uma distribuição normal.

Os resultados obtidos indicaram a necessidade de recorrer a testes não paramétricos, tendo sido, para esse efeito, utilizado o teste de Wilcoxon.

Também as notas registadas em diário de campo foram organizadas e analisadas de acordo com as categorias previamente estabelecidas relativas às competências socioemocionais. A análise baseou-se na interpretação dos comportamentos observados e registados no decorrer da intervenção. Estes registos foram essenciais para complementar e dar profundidade aos dados quantitativos, servindo para complementar e enriquecer a análise estatística, possibilitando uma compreensão mais ampla de como as crianças lidam e reagem com os seus pares e as suas emoções.

Descrição da Intervenção

As aulas de EF decorriam semanalmente, contudo, quinzenalmente, um técnico da câmara municipal liderava este momento não sendo possível alterar esta dinâmica. Assim, a intervenção foi realizada de quinze em quinze dias, durante um total de seis semanas. Em cada uma dessas semanas, os alunos participaram em atividades do âmbito da disciplina de EF, com uma duração de aproximadamente 90 minutos.

Esta intervenção teve como objetivo central diversificar não apenas as atividades propostas, mas também as oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos no âmbito da disciplina de EF, de modo a desenvolver a perspetiva das crianças acerca das

competências socioemocionais. Pretendeu-se, assim, promover uma compreensão mais abrangente e significativa desta área curricular, evidenciando que a EF vai muito mais além da mera execução de exercícios motores e práticas repetitivas. Além disso, a intervenção foi planeada com o propósito de estimular e desafiar os alunos, criando situações pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento implícito de competências socioemocionais.

Deste modo, através de atividades estruturadas com base em dinâmicas de grupo, resolução de problemas e cooperação entre pares, os alunos foram convidados a assumir papéis de liderança, a comunicar eficazmente e a construir soluções em conjunto, fomentando assim a empatia, a confiança, a autorregulação, o pensamento crítico e o trabalho colaborativo, já que de acordo com Silva (2019), a reflexão sobre as competências socioemocionais é extremamente importante para o conhecimento de si e dos outros, sobretudo, para a análise consciente da relação entre os sujeitos que habitam a escola e as suas perspetivas. Este tipo de abordagem, centrada no aluno e nas suas experiências, promoveu um envolvimento mais ativo nestas sessões, permitindo que, para além das aprendizagens a nível motor, os discentes desenvolvessem competências sociais e emocionais e discutissem e compreendessem comportamentos corretos e incorretos, fundamentais para sua formação integral.

Para a conceção do programa de intervenção, optei por dinamizar sessões assentes na realização de exercícios e jogos diversificados, tendo como referência as Aprendizagens Essenciais da disciplina de EF e os respetivos domínios nela contemplados. Esta opção metodológica teve como finalidade proporcionar aos alunos uma ampla variedade de experiências motoras e pedagógicas, permitindo uma abordagem abrangente e articulada, não só, com os diferentes objetivos de aprendizagem, como também, com os objetivos delineados para a investigação.

Ademais, a diversidade das propostas planeadas visou não só responder às diferentes necessidades e interesses dos alunos, mas também assegurar um desenvolvimento equilibrado das competências previstas, promovendo a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes em consonância com os princípios orientadores do currículo. Desta forma, pretendeu-se garantir uma prática mais inclusiva, significativa e

motivadora, que favorecesse o envolvimento ativo e reflexivo dos alunos ao longo do processo educativo.

Assim sendo, foram realizadas atividades estruturadas com base nos domínios de Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos, conforme estabelecido nos documentos oficiais. Além disso, de maneira que todos os exercícios fossem compreendidos pela turma, era solicitado aos alunos que exemplificassem o pretendido ou, caso contrário, a professora estagiária realizava a respetiva exemplificação. Todas as sessões foram cuidadosamente planificadas para decorrerem no espaço exterior, privilegiando o contacto direto com o meio envolvente e proporcionando uma experiência mais rica, dinâmica e contextualizada. Além do mais, as atividades desenvolvidas recorreram tanto a materiais manipulativos estruturados (bolas, arcos ou cordas, por exemplo), como a elementos do próprio espaço exterior da escola (troncos, mesas e bancos), potenciando a criatividade na utilização dos recursos disponíveis.

Por fim, importa mencionar que todas as atividades foram desenvolvidas de acordo com os pressupostos básicos da área, sendo as mesmas compostas por três partes, sendo elas: o aquecimento, a parte fundamental e o relaxamento.

Como relatado, todas as atividades foram desenvolvidas com o intuito de responder, não só às diferentes necessidades e interesses dos alunos, mas também com o objetivo de assegurar um desenvolvimento equilibrado das competências previstas. Contudo, a fase final da aula, nomeadamente o momento de relaxamento, foi concebida com o intuito de proporcionar, não apenas, uma reflexão sobre todas as atividades desenvolvidas ao longo da sessão mas também, uma reflexão sobre o comportamento dos alunos no decorrer dos exercícios propostos.

Deste modo, em todas as sessões, no final da aula, a turma era convidada a responder, de forma aberta e segundo as suas próprias opiniões, a um conjunto de questões previamente elaboradas, com o objetivo de promover o debate e a partilha de ideias. Com o mesmo propósito de fomentar o desenvolvimento das competências anteriormente referidas, os alunos reuniam-se em círculo e eram desafiados a refletir sobre o modo como se sentiram ao longo das atividades, as suas perceções relativamente às mesmas, bem

como as suas reações perante situações em que não conseguiram concretizar o que lhes era solicitado, entre outras questões pertinentes.

As questões previamente elaboradas baseavam-se em comportamentos que as crianças habitualmente demonstravam ou que, previsivelmente, poderiam vir a manifestar e estavam relacionadas com diversas competências socioemocionais.

Entre as 15 competências mencionadas destacavam-se, por exemplo: o Otimismo, uma vez que algumas crianças revelavam falta de confiança no seu próprio potencial e nas suas capacidades; a responsabilidade e a curiosidade, considerando que grande parte do grupo demonstrava um interesse genuíno por diversos temas e uma forte motivação para cumprir os seus compromissos; o Autocontrolo, o Controlo Emocional e a Resiliência/Resistência ao Stress, dado que várias crianças apresentavam dificuldades significativas em refletir sobre estas competências em particular; bem como a Persistência/Perseverança, a Empatia e a Confiança, tendo em conta que era notória a dificuldade de algumas crianças em acreditar em si mesmas, adotar a perspetiva do outro e manter comportamentos adequados, mesmo perante situações que não decorriam como esperado.

Este momento revelou-se bastante positivo, pois, de sessão para sessão, os alunos passaram a comparar espontaneamente as suas atitudes e capacidades com as das primeiras aulas, o que constituiu uma oportunidade valiosa de reflexão e debate conjunto. Esta prática contribuiu significativamente para o desenvolvimento do seu sentido crítico e autoavaliação.

Tabela 2 –

Intervenção

Semana n.º 1
Atividade Dinamizada: “Driblar em Conjunto”.
Objetivos: Subdomínio – Perícias e Manipulações: • Passar a bola a um companheiro com as duas mãos (passe «picado») consoante a sua posição e/ou deslocamento. • Receber a bola com as duas mãos, parado e em deslocamento. • Driblar «alto e baixo», com a mão esquerda e direita, em deslocamento, sem perder o controlo da bola. • Driblar a bola «alto e baixo», com a mão direita e esquerda, em deslocamento, entre obstáculos, sem perder o controlo da bola.
Descrição: Aquecimento (5 minutos): - Atividade n.º 1 → Corrente Humana → Com esta atividade, pretende-se ajudar os alunos a desenvolver as suas competências socioemocionais, incentivando a empatia, a inclusão e o trabalho em grupo, enquanto se observam os comportamentos em contexto de turma. Sendo assim, neste jogo, é escolhido aleatoriamente um aluno para ser o "caçador", com o objetivo de a estagiária observar a forma como os outros alunos reagem ao facto de não terem sido escolhidos para começar. De seguida, o aluno selecionado recebe um elástico colorido, que o identifica como o "caçador" e, quando se ouve o sinal sonoro (apito), o jogo começa. O objetivo é que o "caçador" tente tocar no maior número possível de colegas, tendo em conta que cada colega que for tocado, deverá dar-lhe a mão, formando uma corrente. A partir daí, só os alunos que estão nas pontas da corrente podem continuar a "caçar". - Atividade n.º 2 → Nesta atividade, é solicitado aos alunos que se espalhem pelo espaço e executem os seguintes movimentos: movimentar o pescoço para o lado direito e para o lado esquerdo; movimentar o pescoço de trás para a frente; rodar os ombros para a frente; rodar os ombros para trás; rodar os pulsos e o tronco; rodar o braço direito; rodar o braço esquerdo; rodar os dois braços em simultâneo; correr no próprio lugar; rodar os joelhos; rodar os tornozelos; e, realizar durante alguns segundos movimentos de polichinelos. Parte Fundamental (35 minutos): - Atividade n.º 1 → Driblar «alto e baixo» a bola → Nesta atividade, os alunos são organizados em pares, e a cada par é atribuído um espaço próprio, marcado por dois cones alinhados em linha reta. O objetivo é que cada aluno percorra esse trajeto a driblar a bola até ao cone de retorno e, quando regressar, passe a bola ao colega, que repete o exercício. No início, a atividade é concretizada com drible alto, para ajudar os alunos a desenvolver o controlo básico da bola. Passados cerca de cinco minutos, introduz-se uma variante: os alunos passam a driblar com a bola mais próxima do chão, ou seja, com drible baixo, o que exige mais controlo e coordenação motora. Para além de trabalhar as habilidades técnicas, esta atividade também teve como objetivo observar o modo como os alunos reagem quando algo não corre como esperavam, percebendo de que forma lidam com a frustração e procuram soluções para ultrapassar as dificuldades. - Atividade n.º 2 → Passe «picado» → Nesta atividade, mantendo a organização em pares, é solicitado a um dos elementos que segure firmemente na bola e, seguidamente, é lhes explicado e exemplificado os movimentos necessário para a correta execução do passe picado, ou seja: cotovelos junto ao corpo; avançar o pé dominante; executar um movimento de repulsão com os braços; executar rotação dos pulsos; após o passe, ficar com as palmas das mãos viradas para fora e os polegares apontar para dentro e para baixo; e, dirigir o passe para o solo e para a frente. - Atividade n.º 3 → Driblar a bola entre cones → Para esta atividade, são colocados três cones adicionais entre os dois cones já existentes. Mantendo os alunos em pares, é-lhes pedido que driblem a bola entre os cones, aplicando as técnicas de drible que praticaram anteriormente. Depois de chegarem ao segundo cone, devem regressar ao ponto de partida e passar a bola ao colega, que fará o mesmo percurso. Durante os primeiros cinco minutos, os alunos devem usar o drible

alto. Nos cinco minutos seguintes, o desafio aumenta: devem passar a usar o drible baixo, exigindo mais controlo e precisão.

- **Atividade n.º 4 → Driblar a bola em estafeta** → Nesta atividade, os alunos são organizados em grupos de três elementos e são retirados os cones do meio do percurso, ficando apenas os dois das extremidades. Depois, realiza-se um exercício em formato de estafeta, onde cada aluno deve conduzir a bola de basquetebol, driblando-a o mais rapidamente possível até ao segundo cone e regressar ao ponto de partida. Ao chegar, o aluno entrega a bola ao colega seguinte, que repete o mesmo trajeto. A atividade continua até que todos os elementos do grupo tenham participado. Ganha o grupo que terminar o percurso corretamente em primeiro lugar. Importa referir que, para além de trabalhar a condução da bola e a coordenação motora, esta atividade tem como objetivo observar como os alunos reagem perante a vitória ou a derrota, incentivando a reflexão sobre o espírito desportivo, a frustração e a celebração em contexto de grupo.

Relaxamento (10 minutos):

- **Atividade n.º 1** → Nesta atividade, os alunos são convidados a sentar-se no chão e, de seguida, recebem uma bola colorida. Ao som de uma música suave, é-lhes pedido que respirem profundamente e que imitem os movimentos demonstrados: rolar a bola sobre os braços, esticando os braços à frente; rolar a bola suavemente dos ombros até as mãos; rolar a bola sobre as pernas, colocando-as esticadas no chão; rolar a bola sobre a barriga, sentadas no chão; e rolar a bola nas costas, solicitando que se deitem de costas no chão e desloquem a bola ao longo das costas, ajudando-as a relaxar os músculos das costas e ombros.

- **Atividade n.º 2** → É solicitado aos alunos que se sentem em círculo para, em conjunto, refletirem sobre os diferentes momentos vivenciados durante as atividades. Neste momento, a estagiária assume um papel de facilitadora da conversa, podendo introduzir pequenas provocações ou levantar pontos de vista diferentes para estimular a reflexão e perceber de que forma os alunos lidaram com os desafios que surgiram ao longo da aula. Pretende-se, assim, observar se conseguiram ultrapassar eventuais dificuldades, trabalhar em equipa e respeitar as diferenças de opinião. Para orientar a conversa, serão colocadas algumas questões-chave, como por exemplo:

- Como acham que decorreram as atividades?
- Quem acham que teve o melhor desempenho nesta aula?
- Quem se empenhou mais?
- Desempenho e empenho são coisas diferentes?
- O que foi mais desafiante para vocês hoje? Como lidaram com isso?
- Quem acham que superou um medo ou dificuldade?
- Alguém sentiu vontade de desistir?
- Houve algum momento em que se sentiram especialmente orgulhosos? Porquê?
- Sentiram apoio de algum colega?
- Se pudessem repetir esta aula, o que fariam de forma diferente?
- O que poderiam fazer diferente na próxima aula, tendo em conta este pequeno diálogo?

Notas de campo:

Aula de EF:

- “No decorrer do jogo de aquecimento, os alunos não conseguiram chegar a um consenso sobre quem ficaria nas pontas da corrente, gerando uma pequena discussão entre eles. Foi necessário intervir para que o exercício continuasse de forma serena”;
- “Algumas crianças ficaram irritadas pelo facto de não puderem escolher o par com quem iriam concretizar as atividades”;
- “Uma aluna revelou dificuldades em compreender as necessidades e limitações de um colega e, apesar de as primeiras atividades não assumirem um carácter competitivo, demonstrou frustração por ter sido a última a concluir a tarefa”;
- “ Na última atividade da parte fundamental, um aluno manifestou irritação e acabou por chorar por não ter alcançado o primeiro lugar. Foi necessário intervir para que o aluno conseguisse retomar e concluir o exercício”;

• “No geral, a turma não conseguiu pensar sobre as suas atitudes e responder às questões colocadas na fase de relaxamento”. Atividades de sala de aula: • “Dois alunos em específico tiveram alguma dificuldade em responder às questões presentes no questionário inicial sobre as competências socioemocionais entregue pela professora estagiária”.
<u>Reflexões relevantes:</u> Tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, importa destacar que, nesta primeira sessão, os alunos revelaram uma grande dificuldade não só na gestão das suas atitudes e comportamentos, mas também na regulação das suas emoções, tanto em relação a si próprios como aos outros. Embora alguns alunos demonstrassem competências relevantes para o trabalho em grande e em pequenos grupos, tornou-se evidente que uma parte significativa da turma não aceitava com facilidade que os colegas pudessem ter um desempenho superior ao seu, revelando dificuldade em lidar com essa realidade. Esta situação conduzia, frequentemente, a níveis elevados de frustração, o que exigia a intervenção da professora estagiária. Durante esta sessão, verificaram-se episódios em que alguns alunos choraram durante as atividades precisamente por não conseguirem lidar com o facto de não se destacarem. Além disso, na fase de reflexão, apenas três alunos demonstraram capacidade para falar sobre si próprios e sobre os outros, respondendo de forma assertiva às questões colocadas. Os restantes alunos, ou recusaram-se a participar, ou optaram por não manifestar a sua opinião, por receio de não dar uma resposta considerada correta, mesmo depois de lhes ser dito que não existiam respostas corretas ou incorretas. Por último, é necessário salientar que nesta primeira aula, uma vez que era necessário fazer o reconhecimento dos alunos e dos seus comportamentos ao serem confrontados em diversas situações, não foram trabalhadas em específico nenhuma competência socioemocional.
Semana n.º 2
<u>Atividade Dinamizada:</u> “Valorizar o espaço exterior”.
<u>Objetivos:</u> <u>Subdomínio – Deslocamentos e Equilíbrios:</u> • Transpor obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade. • Saltar de um plano superior (bancos) realizando, durante o voo, uma figura à sua escolha, ou voltas, com receção em pé e equilibrada. • Realizar saltos «de coelho» no solo, com amplitudes variadas, evitando o avanço dos ombros no momento do apoio das mãos. • Subir e descer o espaldar (ao ar livre), percorrendo todos os degraus e deslocar-se para ambos os lados face ao espaldar. • Subir e descer uma corda suspensa, com nós, com a ação coordenada dos membros inferiores e superiores.
<u>Descrição:</u> <u>Aquecimento (8 minutos):</u> - Atividade n.º 1 → Nesta atividade, é solicitado aos alunos que se espalhem pelo espaço e executem os seguintes movimentos: movimentar o pescoço para o lado direito e para o lado esquerdo; movimentar o pescoço de trás para a frente; rodar os ombros para a frente; rodar os ombros para trás; rodar os pulsos e o tronco; rodar o braço direito; rodar o braço esquerdo; rodar os dois braços em simultâneo; correr no próprio lugar; rodar os joelhos; rodar os tornozelos; e, realizar durante alguns segundos movimentos de polichinelos. - Atividade n.º 2 → Rabinho da raposa → Nesta atividade, cada aluno recebe uma tira de tecido colorido, que deve ser colocada na parte de trás das calças, de forma visível para que todos os colegas a consigam identificar facilmente. Após esta preparação, os alunos dispersam-se pelo espaço previamente delimitado e, ao sinal sonoro, todos iniciam a corrida com o objetivo de retirar o maior número possível de “rabinhos” das costas dos colegas, num período inicial de 30

segundos. Caso este tempo se revele insuficiente ou inadequado, pode ser prolongado até 1 minuto, sendo essa alteração comunicada previamente à turma. Os “rabinhos” recolhidos devem ser mantidos na mão até ao final da ronda, sendo proibido aos restantes alunos tentar recuperá-los. Terminada esta fase, os alunos reúnem-se para uma breve reflexão em grupo, onde são questionados sobre quantos “rabinhos” ainda restavam por recolher e quantos colegas conseguiram obter 1, 2, 3, 4 ou mais tiras. Este momento é de grande importância, pois permite observar e compreender as reações emocionais dos alunos face ao insucesso, à perda ou ao sucesso na tarefa, promovendo o desenvolvimento de competências como a empatia, a gestão da frustração, a cooperação e o respeito pelas regras e pelos colegas.

Parte Fundamental (25 minutos):

- **Atividade n.º 1 → Salto de um plano superior** → Os alunos são desafiados a subir e descer os bancos das mesas exteriores, utilizando-os como plataformas para saltar. Como as mesas alinhadas em linha reta, devem começar na primeira mesa e continuar até à última mesa, subindo e descendo os bancos de cada uma. Ao descer de cada banco, os alunos devem realizar um salto e, ao aterrarem, podem executar uma figura à sua escolha, como um salto de meia-volta ou uma volta inteira. A aterragem deve ser feita com os pés juntos, de forma controlada, mantendo o equilíbrio e uma postura correta.

- **Atividade n.º 2 → Espaldar e corda suspensa** → Nesta atividade, os alunos são inicialmente convidados a subir o espaldar exterior, atravessando-o de um lado ao outro. Após completarem esta tarefa, devem subir a corda suspensa e descer com segurança, utilizando a força dos braços e do corpo para controlar tanto a subida como a descida. Importa referir que o objetivo é compreender de que forma os alunos ultrapassam as dificuldades que surgem durante o exercício, bem como observar a confiança que depositam nos colegas e as atitudes que assumem perante eles.

- **Atividade n.º 3 → Saltos «de coelho» e rola o tronco** → Nesta atividade, é traçado um percurso em linha reta, delimitado por dois cones, que os alunos deverão percorrer saltando à coelho de forma contínua e controlada. Depois de chegarem ao segundo cone, os alunos encontram quatro troncos, posicionados estrategicamente para que possam rolá-los em linha reta dentro do espaço delimitado. Cada aluno deve rolar o tronco até ao segundo cone e regressar, deixando-o exatamente no lugar onde o encontrou.

- **Atividade n.º 4 → Corrida entre obstáculos** → Para esta atividade, é preparado um percurso em linha reta, previamente delineado, onde estão dispostos vários objetos, nomeadamente barreiras de diferentes alturas, com o objetivo de criar obstáculos a serem ultrapassados pelos alunos. Estas barreiras permitem a execução de diversos tipos de salto, como saltos mais altos, mais longos ou com espaçamentos variados. Assim sendo, os alunos terão de tentar ultrapassar as barreiras sem as derrubar pois, caso isso aconteça, deverão voltar atrás e repetir o trajeto. Este nível de exigência pode provocar algum atraso no progresso do grupo. Contudo, este momento é intencional e considerado fundamental para observar como os alunos lidam com situações de frustração e contratempos, permitindo avaliar a sua resiliência, persistência e capacidade de superar dificuldades inesperadas.

Relaxamento (17 minutos):

- **Atividade n.º 1** → Os alunos são convidados a dispersarem pelo espaço, mantendo uma distância adequada entre si, de modo a permitir que todos possam observar claramente o que está a ser demonstrado. Após este momento, é iniciada a demonstração de algumas figuras de relaxamento inspiradas em posturas de yoga, associadas a animais previamente selecionados. As posições propostas incluem: o peixe-balão (os alunos encolhem-se, abraçando os joelhos, formando uma pequena bola com o corpo), a cão (de joelhos, a turma estica os braços à frente e, gradualmente, levanta o tronco), a cobra (os alunos se deitam de barriga para baixo e, com o apoio dos braços, esticam o corpo, elevando a cabeça e o tronco) e o gato (a turma apoia as mãos e os joelhos no chão, arqueando o dorso). De seguida, é solicitado aos alunos que estiquem os braços para cima o máximo possível, os soltem e, após alguns segundos, os deixem cair, balançando-os suavemente como um pêndulo.

- **Atividade n.º 2** → É solicitado aos alunos que se sentem em círculo para, em conjunto, refletirem sobre os diferentes momentos vivenciados durante as atividades. Neste momento, a estagiária assume um papel de facilitadora da conversa, podendo introduzir pequenas provocações ou levantar pontos de vista diferentes para estimular a reflexão e perceber de que forma os alunos lidaram com os desafios que surgiram ao longo da aula. Pretende-se, assim, observar se

conseguiram ultrapassar eventuais dificuldades, trabalhar em equipa e respeitar as diferenças de opinião. Para orientar a conversa, serão colocadas algumas questões-chave, como por exemplo:

- Na tua opinião, como achas que decorreram as atividades?
- Quem consideras que teve o melhor desempenho nesta aula?
- Quem consideras que se empenhou mais nos exercícios?
- O que foi mais desafiante para ti hoje? Como lidaste com isso?
- Sentiste vontade de desistir em algum momento?
- Houve algum momento em que te sentiste especialmente orgulhoso? Porquê?
- Sentiste apoio de algum colega? Caso não tenhas sentido apoio, gostavas de ter sentido em algum momento da aula?
- Se pudesses repetir esta aula, o que farias de forma diferente?
- Ficas incomodado pela tua equipa não ter terminado os exercícios em primeiro lugar, ou seja, dentro do menor tempo possível?
- Como te sentes ao perder e/ou ficar em segundo ou último lugar? E de ganhar?
- Como é que podes lidar com a tua frustração quando perdes algum jogo ou desafio?
- O que poderias fazer diferente na próxima aula, tendo em conta este pequeno diálogo?

Notas de campo:

Aula de EF:

- “No exercício de aquecimento, dois alunos ficaram chateados por não conseguirem proteger o seu “rabinho””;
- “No exercício de aquecimento, três alunos não ficaram satisfeitos por terem apanhado menos “rabinhos” comparativamente aos restantes colegas”;
- “No exercício de aquecimento, uma aluna pediu autorização para se ausentar quando compreendeu que não estava a conseguir controlar a sua frustração perante o jogo. Foi dada a autorização para se deslocar até à casa de banho e, quando voltou, pediu desculpa e voltou ao jogo com outra postura”;
- “Os alunos com NE conseguiram concretizar as atividades planeadas na parte fundamental da aula. Foi notório que quando existia alguma dificuldade, alguns colegas de turma dirigiam-se até eles para os auxiliar”;
- “Alguns dos alunos que não conseguiam saltar as barreiras num primeiro momento, desafiavam-se e tentavam repetir o exercício autonomamente”;
- “Um aluno não reagiu bem ao facto de ser chamado à atenção pela professora estagiária e tentou, mesmo assim, concretizar os exercícios conforme pretendia. Foi necessário chamar o aluno à parte e conversar com ele”;
- “Na fase de relaxamento, existiram mais alunos a responderem assertivamente e com iniciativa própria às questões colocadas”.

Atividades de sala de aula:

- “Duas alunas não souberam lidar com o facto de não terem a nota esperada na ficha de avaliação, acabando por chorar e ter receio de apresentarem o instrumento de avaliação aos pais”.

Reflexões relevantes:

Nesta sessão, foram trabalhadas, sobretudo, as seguintes competências: Optimismo, Responsabilidade, Autocontrolo, Controlo Emocional, Cooperação, Resiliência/Resistência ao Stress, Persistência/Perseverança e Empatia.

Comparativamente à primeira aula, e apesar de algumas situações imprevisíveis, é possível constatar uma ligeira evolução no comportamento de alguns alunos. Tornou-se evidente que, num curto espaço de tempo, vários alunos fizeram um esforço consciente para se manterem mais concentrados nas atividades e para se colocarem no lugar do outro sempre que algo não corria conforme o esperado. Contudo, observou-se que alguns dos alunos que, anteriormente, já haviam demonstrado dificuldades no controlo das suas emoções e comportamentos, continuaram a apresentar uma postura pouco adequada. Nestes casos, tornou-se necessário implementar estratégias específicas que os ajudassem a compreender como poderiam ultrapassar esses desafios. Entre essas estratégias destacaram-se: solicitar a intervenção de um colega para conversar com o aluno em causa, procurando perceber de que forma o poderia apoiar;

permitir que o aluno se retirasse momentaneamente para a casa de banho ou outro local que achassem apropriado dentro da escola, com o objetivo de refletir individualmente sobre o seu comportamento; e, ainda, incentivar os alunos mais confiantes na realização dos exercícios a apoiarem e explicarem aos colegas com maiores dificuldades como alcançar os objetivos propostos com sucesso.

Por outro lado, foi gratificante observar o esforço de alguns alunos colocados a trabalhar com colegas com NE no sentido de os apoiar, demonstrando sensibilidade e compreensão face às suas dificuldades e diferenças. No entanto, alguns alunos manifestaram frustração por terem sido integrados nas equipas desses colegas, o que originou um pequeno desentendimento. Esta situação, porém, foi rapidamente ultrapassada através de uma breve conversa durante a fase de relaxamento, recorrendo às questões habitualmente colocadas.

De um modo geral, nesta fase final da sessão, os alunos corresponderam de forma mais positiva às expectativas, respondendo com maior segurança às questões formuladas e realizando reflexões significativas. Destacou-se, em particular, a reflexão gerada pela pergunta: "Ficas incomodado por a tua equipa não ter terminado os exercícios em primeiro lugar, ou seja, no menor tempo possível?" — a qual serviu de ponto de partida para debater as diferenças individuais. Um dos aspetos centrais da discussão foi o facto de os alunos com NE não apresentarem, regra geral, a mesma rapidez de execução que os restantes colegas. Importa, contudo, salientar que a turma constituiu uma agradável surpresa, visto que apenas dois alunos referiram sentir-se desconfortáveis por integrarem equipas com colegas com NE, o que evidencia, no geral, uma evolução positiva em termos de empatia, aceitação da diferença e cooperação.

Semana n.º 3

Atividade Dinamizada: “Estafetas desafiantes”.

Objetivos:

Subdomínio – Deslocamentos e Equilíbrios:

- Transpor obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade.

Subdomínio – Jogos:

- Praticar jogos infantis, cumprindo as regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção e de velocidade».

Descrição:

Aquecimento (10 minutos):

- **Atividade n.º 1** → Nesta atividade, é solicitado aos alunos que se espalhem pelo espaço e executem os seguintes movimentos: movimentar o pescoço para o lado direito e para o lado esquerdo; movimentar o pescoço de trás para a frente; rodar os ombros para a frente; rodar os ombros para trás; rodar os pulsos e o tronco; rodar o braço direito; rodar o braço esquerdo; rodar os dois braços em simultâneo; correr no próprio lugar; rodar os joelhos; rodar os tornozelos; e, realizar durante alguns segundos movimentos de polichinelos.

- **Atividade n.º 2** → **Congela e Descongela** → Nesta atividade, é selecionado um aluno para assumir a função de “caçador”, com o objetivo de observar a reação dos colegas face ao facto de não terem sido escolhidos para esse papel, promovendo, assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais. De seguida, é entregue ao aluno escolhido um colete azul, que funciona como marcador identificativo e, após o sinal de início, explica-se que o caçador deverá tentar tocar nos colegas, que desempenham o papel de fugitivos. Quando forem tocados, os alunos devem permanecer imóveis, “congelados”, no local onde foram apanhados e, para regressarem ao jogo, necessitam de ser libertados por um colega, através de um toque simples na mão. Para assegurar a fluidez e o dinamismo da atividade, foi introduzida uma regra adicional: se um aluno permanecer congelado por mais de dez segundos sem ser libertado, passa automaticamente a assumir o papel de caçador, recebendo um colete azul.

Parte Fundamental (24 minutos):

Todas as atividades preparadas foram concebidas com o objetivo de compreender de que forma os alunos lidam com a derrota e a vitória, como gerem a frustração e de que modo confiam nos colegas, demonstrando tolerância face às diferenças entre eles.

- **Atividade n.º 1 → Corrida de Estafetas** → Nesta atividade, os alunos são divididos em grupos, sendo colocados seis cones alinhados em linha reta, com uma distância considerável entre si. Cada par de cones corresponde ao percurso de uma equipa. De seguida, os alunos posicionam-se atrás do primeiro cone da sua respetiva equipa e é-lhes explicado que, ao sinal de partida, o primeiro elemento de cada equipa deve correr o mais rapidamente possível até ao segundo cone, tocar nele e regressar ao ponto de partida, onde baterá na mão do colega seguinte para que este inicie o seu percurso. Este processo repete-se até que todos os elementos da equipa completem o percurso em sistema de estafeta. Vence a equipa que concluir a estafeta no menor tempo possível, respeitando todas as regras estabelecidas.

- **Atividade n.º 2 → Estafeta em Slalom com objetos verticais** → Nesta atividade, são colocados seis cones alinhados em linha reta, a uma distância considerável entre si, sendo que cada par de cones corresponde ao percurso de uma equipa. Entre o primeiro e o segundo cone de cada percurso, serão dispostos quatro cones adicionais que funcionarão como obstáculos verticais a contornar. De seguida, é explicado aos alunos que devem posicionar-se em fila atrás do primeiro cone da sua equipa e, ao sinal do apito, o primeiro elemento de cada equipa deve correr o mais rapidamente possível, contornando alternadamente os cones do percurso até atingir o segundo cone, tocá-lo e regressar pelo mesmo trajeto. Ao chegar ao ponto de partida, o aluno deve bater na mão do colega seguinte, que iniciará a sua vez. A atividade decorrerá em sistema faseado, até que todos os elementos da equipa completem o percurso. A equipa vencedora será aquela que concluir a prova no menor tempo possível, cumprindo corretamente o contorno dos cones e sem os derrubar.

- **Atividade n.º 3 → Estafeta com barreiras** → Nesta atividade, mantendo a constituição dos grupos previamente definidos, serão utilizados seis cones dispostos em linha reta, com uma distância considerável entre si. Cada par de cones delimita o percurso correspondente a uma equipa. Entre o primeiro e o segundo cone de cada par, serão colocadas três barreiras, devidamente adaptadas à faixa etária e ao nível de desenvolvimento motor dos alunos. Cada equipa deverá posicionar-se atrás do primeiro cone, formando uma fila ordenada e, ao sinal sonoro, o primeiro elemento de cada grupo inicia a corrida, saltando sucessivamente as três barreiras dispostas no percurso, contorna o segundo cone e regressa pelo mesmo trajeto, ultrapassando novamente os obstáculos até alcançar o ponto de partida. Ao chegar, deve tocar na mão do colega seguinte, que iniciará de imediato a sua vez. O processo será repetido até que todos os elementos da equipa completem o percurso. Será considerada vencedora a equipa que terminar o desafio no menor tempo possível, respeitando todas as regras estabelecidas.

Relaxamento (20 minutos):

- **Atividade n.º 1** → Nesta atividade, é solicitado aos alunos que formem pares e se distribuam pelo espaço, mantendo uma distância adequada entre si. De seguida, é-lhes pedido que se concentrem na respiração, inspirando pelo nariz e expirando pela boca, com o objetivo de criar um ambiente mais calmo e propício à concentração. Após este momento inicial, os alunos devem posicionar-se frente a frente com o seu par. Ao sinal dado, um dos elementos inicia a execução de movimentos suaves, que o colega deverá observar e imitar com atenção e precisão. Passado um determinado período, os papéis invertem-se, sendo o aluno que imitava agora o responsável pela condução dos movimentos. De seguida, solicita-se aos alunos que se afastem dos respetivos pares e reproduzam individualmente alguns dos movimentos realizados durante o exercício de aquecimento, nomeadamente: movimentar o pescoço para a direita e para a esquerda e de trás para a frente; rodar os ombros para a frente e para trás; rodar os pulsos e o tronco; rodar o braço direito e esquerdo; rodar ambos os braços em simultâneo; correr no mesmo lugar; rodar os joelhos e, por fim, rodar os tornozelos. Para finalizar o exercício de respiração, os alunos devem esticar os braços para cima o máximo possível e, após alguns segundos, soltá-los, deixando-os cair suavemente e balançando-os como um pêndulo, promovendo o relaxamento muscular.

- **Atividade n.º 2** → Tal como na sessão anterior, foram colocadas as mesmas questões-chave.

Notas de campo:

Aula de EF:

- “Os elementos das equipas foram escolhidas propositadamente pela professora estagiária, o que resultou numa grande frustração para alguns alunos da turma, uma vez que esperavam ficar na equipa com os colegas com quem têm mais afinidade”;

- “Ao longo das estafetas eram felicitados os elementos vencedores da ronda. Contudo, um aluno não mostrou iniciativa nem vontade de o fazer, sendo-lhe pedido para pensar na sua atitude”;
- “Um aluno, por verificar que no decorrer da segunda estafeta estava em segundo lugar, desistiu e, em vez de cumprir o solicitado, optou por andar até ao cone. Esta atitude acabou por prejudicar os colegas da equipa e gerar uma pequena onda de revolta e desânimo entre os elementos”.
- “Foi dada oportunidade aos alunos de escolherem o par na primeira atividade da fase de relaxamento. Contudo, foi necessário ao longo do mesmo ajustar alguns pares por não estarem a cumprir com o objetivo da atividade. Os alunos em questão mostraram-se chateados”.

Reflexões relevantes:

Nesta sessão, as atividades decorreram de forma algo inesperada. Embora tenha sido visível o incentivo e o apoio das equipas para com os colegas com NE, verificou-se, por outro lado, que alguns alunos não compreenderam que cada indivíduo tem o seu próprio ritmo, o qual deve ser respeitado. Esta falta de compreensão originou vários desentendimentos no seio das equipas.

Durante a fase de relaxamento, estes aspetos foram abordados e discutidos de forma aberta e reflexiva. Foi possível perceber que, nesse momento, os alunos demonstraram um maior envolvimento emocional e uma genuína preocupação em justificar as suas atitudes. Muitos procuraram explicar como se sentiram ao longo das atividades e o que os levou a reagir de determinada forma, revelando um esforço para compreender as suas próprias emoções e comportamentos. Alguns alunos assumiram que se sentiram frustrados por não conseguirem atingir os objetivos da atividade ou por sentirem que o desempenho dos colegas interferia com o resultado coletivo, enquanto outros reconheceram que poderiam ter sido mais pacientes e compreensivos. Esta partilha permitiu não só promover a autorreflexão, mas também fomentar a empatia entre os alunos, abrindo espaço para o diálogo e para a aceitação das diferenças individuais. Verificou-se, ainda, que esta fase contribuiu para o desenvolvimento do sentido crítico, pois os alunos foram encorajados a questionar as suas próprias reações e a pensar em estratégias para melhorar a sua postura em situações semelhantes no futuro.

No geral, esta reflexão final revelou-se um momento pedagógico valioso, promovendo aprendizagens significativas ao nível das competências socioemocionais.

Semana n.º 4

Atividade Dinamizada: “Jogos tradicionais”.

Objetivos:

Subdomínio – Jogos:

- Praticar jogos infantis, cumprindo as regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção e de velocidade».

Descrição:

Aquecimento (10 minutos):

- **Atividade n.º 1** → Nesta atividade, é solicitado aos alunos que se espalhem pelo espaço e executem os seguintes movimentos: movimentar o pescoço para o lado direito e para o lado esquerdo; movimentar o pescoço de trás para a frente; rodar os ombros para a frente; rodar os ombros para trás; rodar os pulsos e o tronco; rodar o braço direito; rodar o braço esquerdo; rodar os dois braços em simultâneo; correr no próprio lugar; rodar os joelhos; rodar os tornozelos; e, realizar durante alguns segundos movimentos de polichinelos.

- **Atividade n.º 2** → “**Coelhinho sai da toca**” → Para dar início à atividade, são espalhados vários arcos pelo chão do espaço de jogo. De forma intencional, o número de arcos deverá ser inferior ao número total de alunos, de modo a garantir que, em cada ronda, pelo menos um aluno fique sem lugar. Os alunos são, então, informados de que devem circular livremente pelo espaço, ao som de uma música previamente selecionada e, quando a música parar, todos deverão correr rapidamente e posicionar-se individualmente dentro de um arco. Naturalmente, haverá sempre um ou mais alunos que ficarão de fora, por não encontrarem um arco disponível. Neste momento, será explicado aos alunos que cada um deles dispõe de duas “vidas”. Assim, sempre que um aluno fique sem arco, perderá uma vida. Caso perca

ambas, deverá realizar uma tarefa de reentrada: dar uma volta completa ao campo de futebol a correr. Após completar esta tarefa, o aluno poderá reintegrar-se no jogo com uma nova oportunidade. Com o intuito de aumentar progressivamente o nível de desafio e evitar situações de monotonia, deverá ser retirado um arco ao final de cada ronda.

Parte Fundamental (24 minutos):

Todas as atividades foram concebidas com o intuito de observar e compreender de que forma os alunos lidam com a vitória e a derrota, como gerem a frustração e como demonstram confiança e tolerância face às diferenças dos colegas. Para além disso, pretende-se avaliar a forma como comunicam entre si para alcançar o objetivo comum, bem como a sua capacidade de resistência ao stress gerado pelo contexto lúdico e competitivo das tarefas.

- **Atividade n.º 1 → Corrida dos sacos** → Nesta atividade, serão utilizados seis cones dispostos em linha reta. Cada par de cones definirá o percurso destinado a uma equipa. Após a organização do espaço, cada grupo receberá um saco grande e resistente (semelhante a um saco de batatas), que será utilizado ao longo da prova. A distância entre os cones será de aproximadamente 2,5 metros, assegurando que o trajeto seja acessível e adequado à faixa etária dos participantes, promovendo a segurança e a participação ativa de todos. Assim, os alunos deverão posicionar-se em fila, atrás do primeiro cone do seu percurso e, ao sinal de partida, o primeiro elemento de cada equipa deverá entrar no saco, segurando-o firmemente com ambas as mãos, e deslocar-se até ao segundo cone, saltando. Após alcançar a marca de retorno, deverá efetuar o trajeto inverso, regressando ao ponto de partida ainda dentro do saco. Ao chegar, o aluno deverá sair do saco e entregá-lo rapidamente ao colega seguinte, que repetirá o mesmo percurso. Será considerada vencedora a equipa que concluir o desafio no menor tempo possível, respeitando todas as regras estabelecidas.

- **Atividade n.º 2 → Corrida da colher** → Nesta atividade, serão colocados seis cones dispostos em linha reta, com uma distância considerável entre si. Cada par de cones definirá o percurso correspondente a uma equipa. Ao longo do percurso, entre o primeiro e o segundo cone, serão colocados quatro cones adicionais, que funcionarão como obstáculos verticais a serem contornados. Assim sendo, é explicado aos alunos que devem formar uma fila atrás do primeiro cone da sua equipa e, ao sinal do apito, o primeiro elemento de cada equipa deverá iniciar o percurso, deslocando-se o mais rapidamente possível enquanto equilibra uma pinha sobre uma colher. Importa referir que o aluno deverá contornar alternadamente os cones do trajeto até alcançar o segundo cone, contorná-lo e regressar pelo mesmo caminho, respeitando novamente os obstáculos. Ao chegar ao ponto de partida, deverá bater na mão do colega seguinte, que dará início à sua vez com a respetiva raquete e pinha já preparadas. O exercício decorrerá em formato de estafeta, até que todos os elementos da equipa completem o percurso. A equipa vencedora será aquela que terminar a atividade no menor tempo possível, cumprindo todas as regras e contornando corretamente os cones sem os derrubar.

- **Atividade n.º 3 → Corrida dos três pés** → Nesta atividade, serão colocados seis cones dispostos em linha reta, a uma distância considerável entre si, definindo o percurso de cada equipa. Para a realização da atividade, os alunos deverão organizar-se em pares dentro de cada grupo, sendo que cada par, terá um dos seus pés atado ao do colega, utilizando para tal um elástico. Desta forma, os alunos movimentar-se-ão com apenas três pés disponíveis: o pé esquerdo de um dos elementos, o pé direito do outro e os dois pés que permanecem unidos pelo elástico. Ao sinal de partida, todos os pares iniciarão o percurso em simultâneo. Será considerada vencedora a equipa que concluir o desafio no menor tempo possível, respeitando as regras e demonstrando boa coordenação entre os elementos do par.

Relaxamento (20 minutos):

- **Atividade n.º 1 →** É solicitado aos alunos que formem pares de forma célere e se distribuam pelo espaço disponível, assegurando uma distância segura entre os diferentes grupos. De seguida, os alunos são convidados a concentrarem-se na respiração — inspirando pelo nariz e expirando pela boca — com o objetivo de criar um ambiente tranquilo e favorecer a autorregulação emocional. Após este momento, os alunos são orientados a posicionar-se frente a frente com os respetivos pares e, ao sinal, um dos elementos inicia a execução de uma sequência de alongamentos, que o colega deverá imitar com atenção e precisão. Após um período previamente definido, os papéis invertem-se, cabendo agora ao segundo elemento liderar os movimentos. Durante esta atividade, os alunos são convidados a reproduzir alguns dos gestos motores já trabalhados na fase de aquecimento, nomeadamente: movimentações do pescoço (para a direita, esquerda, frente e trás); rotações dos ombros (para a frente e para trás); rotações dos pulsos, do tronco e dos braços (de forma individual e simultânea); corrida no mesmo lugar; bem como rotações dos joelhos e tornozelos. Para finalizar, é solicitado

aos alunos que elevem os braços o mais alto possível e, após alguns segundos, os deixem cair de forma descontraída, balançando-os suavemente, à semelhança de um pêndulo.

- **Atividade n.º 2** → Tal como na sessão anterior, foram colocadas as mesmas questões-chave.

Notas de campo:

Aula de EF:

- “No exercício de aquecimento, uma aluna ficou frustrada por nas duas rondas que se realizaram não conseguir chegar ao final da atividade, acabando por chorar”;
- “Houve uma melhoria na atitude dos alunos quando realizadas as equipas de forma aleatória”;
- “Exceto um dos elementos da turma, todos os outros trabalharam em conjunto para atingir os objetivos propostos para as atividades”;
- “Foi notório o envolvimento dos alunos na execução das atividades. Enquanto os alguns dos elementos a equipa realizavam o exercício, os restantes preparavam-se e ajudavam-se uns aos outros”;
- “Na fase de relaxamento notou-se que os alunos responderam de forma positiva às questões, comparando as suas atitudes anteriores com as presentes”;
- “Na fase de relaxamento, os alunos ajudaram a aluna que não correspondeu aos objetivos a perceber o que poderia melhorar na próxima vez”.

Atividades de sala de aula:

- “Uma aluna não consegue trabalhar em grupo, uma vez que não aceita as opiniões dos restantes colegas. Além disso, chorava quando alguma das suas ideias não era aceite pelos restantes elementos do grupo”.
- “No intervalo, existem alunos que não aceitam o facto de os colegas não quererem brincar o que, por vezes, resulta em pequenos insultos ou, até mesmo, empurrões”.

Reflexões relevantes:

De acordo com os aspetos apresentados, é necessário evidenciar diversos parâmetros relevantes no que diz respeito ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, bem como às suas dinâmicas de interação social, quer no contexto das atividades físicas, quer em contexto de sala de aula.

Desde logo, é importante referir que a frustração sentida por alguns alunos, como no caso da aluna que chorou por não conseguir completar uma atividade de aquecimento, revela uma ainda limitada capacidade de lidar com o insucesso e com a perceção de desempenho inferior face aos colegas. Este tipo de reação demonstra dificuldades ao nível da Regulação Emocional, da Confiança e da Resiliência/Resistência ao Stress, sendo fundamental continuar a promover situações de aprendizagem que favoreçam o reforço do autocontrolo, da sociabilidade e da perseverança. Paralelamente, constatou-se que a constituição aleatória das equipas teve um impacto positivo na atitude dos alunos, refletindo-se numa maior cooperação e sentido de responsabilidade coletiva. A esmagadora maioria dos alunos demonstrou empenho e envolvimento nas tarefas propostas, trabalhando em conjunto para atingir os objetivos das atividades. Foi particularmente notório o espírito de entreeajuda durante a execução dos exercícios, com os alunos a prepararem-se mutuamente e a colaborarem de forma espontânea, o que evidencia progressos ao nível da curiosidade, da cooperação, da responsabilidade, da assertividade, da criatividade e da empatia.

A fase de relaxamento revelou-se, uma vez mais, um momento fundamental para a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico. Os alunos não só responderam de forma mais consciente e aberta às questões colocadas, como também foram capazes de comparar as suas atitudes atuais com comportamentos anteriores, demonstrando uma evolução no reconhecimento das suas próprias emoções e ações. Um exemplo particularmente positivo foi a forma como a turma acolheu e orientou uma colega que não havia alcançado os objetivos propostos, ajudando-a a identificar o que poderia melhorar numa próxima oportunidade. Este episódio evidencia a emergência de uma cultura de apoio mútuo e de aceitação da diferença no seio do grupo.

Contudo, persistem desafios significativos em alguns contextos, nomeadamente em sala de aula e nos momentos de intervalo. A dificuldade de uma aluna em aceitar opiniões divergentes dentro do grupo de trabalho, recorrendo ao choro como forma de expressar desagrado, reflete um baixo nível de tolerância à frustração e escassa flexibilidade na interação com os pares. De igual modo, os comportamentos observados durante o intervalo, como insultos ou empurrões perante

a recusa de participação em brincadeiras, revelam fragilidades na gestão das relações interpessoais e na aceitação da vontade do outro, sendo necessário continuar a investir no desenvolvimento da empatia, da comunicação assertiva e do respeito mútuo.
Semana n.º 5
Atividade Dinamizada: “Jogos conjuntos”.
Objetivos: Subdomínio – Jogos: Praticar jogos infantis, cumprindo as regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção e de velocidade».
Descrição: Aquecimento (10 minutos): - Atividade n.º 1 → Nesta atividade, é solicitado aos alunos que se espalhem pelo espaço e executem os seguintes movimentos: movimentar o pescoço para o lado direito e para o lado esquerdo; movimentar o pescoço de trás para a frente; rodar os ombros para a frente; rodar os ombros para trás; rodar os pulsos e o tronco; rodar o braço direito; rodar o braço esquerdo; rodar os dois braços em simultâneo; correr no próprio lugar; rodar os joelhos; rodar os tornozelos; e, realizar durante alguns segundos movimentos de polichinelos. - Atividade n.º 2 → “Melodia dos movimentos” → Para a realização desta atividade, é selecionado um espaço amplo e devidamente delimitado, garantindo que os alunos possam movimentar-se com segurança e liberdade. De seguida, é explicado aos alunos que, enquanto a música estiver a tocar, deverão deslocar-se livremente dentro do espaço definido. Ao contrário da versão tradicional do jogo da estátua — onde as crianças param e permanecem imóveis quando a música cessa —, nesta variante, sempre que a música parar, os alunos deverão reproduzir um movimento corporal previamente demonstrado. Assim, é solicitado que mantenham o olhar atento à estagiária, que demonstrará um dos diversos movimentos previstos, tais como: corrida no mesmo lugar, “skippings”, calcanhar ao glúteo, polichinelos, saltos a pés juntos ou saltos em pé-coxinho. Após todos os participantes reproduzirem corretamente o movimento proposto, a música é reposta, permitindo que o grupo continue a deslocar-se livremente pelo espaço. Parte Fundamental (24 minutos): - Atividade n.º 1 → Corrida de grupos → Nesta atividade, serão colocados dez cones dispostos em linha reta, de modo que cada par de cones delimite o percurso de uma equipa. Entre esses cones, serão posicionados quatro sinalizadores, distribuídos ao longo do trajeto. A cada grupo será atribuído um pequeno sinalizador branco, que será utilizado durante o exercício. O percurso a percorrer será em linha reta, com aproximadamente 2,5 metros de distância entre os pontos de referência, garantindo a acessibilidade da atividade e prevenindo dificuldades excessivas. Os alunos serão organizados por grupos e, quando todos estiverem preparados, dar-se-á início à atividade. O primeiro elemento de cada equipa deve correr transportando o sinalizador branco até ao primeiro sinalizador posicionado no percurso. Ao chegar, deve depositar o sinalizador junto ao sinalizador correspondente e regressar ao ponto de partida. No regresso, deverá tocar na mão do colega seguinte, que repetirá o percurso, transportando o sinalizador branco até ao segundo sinalizador. Este processo continuará até que o sinalizador atinja o último ponto definido. Após essa fase, os alunos realizarão o percurso inverso, transportando o sinalizador branco de volta, ponto a ponto, até ao cone inicial. Esta dinâmica tem como objetivos principais fomentar o espírito de equipa, desenvolver a coordenação motora, estimular o sentido de responsabilidade e aprimorar a capacidade de concentração dos alunos e, mais importante, trabalhar a Tolerância, a Confiança, a Cooperação, a Persistência, o Otimismo e a Assertividade. - Atividade n.º 2 → Jogo Caça Objetos → Fase N.º1 → Para a realização do jogo, serão colocados no chão cinco cones de cores distintas e um arco por equipa. Cada grupo ocupará um espaço previamente delimitado, que funcionará como a sua “base”. Esta base será o ponto de partida e o local onde os objetos conquistados por cada equipa serão depositados. No centro do espaço de jogo, numa zona equidistante das diferentes bases, serão colocados diversos objetos que constituirão o objetivo da “caça”. Esses objetos, como pequenas bolas e outros materiais disponíveis estarão reunidos no centro do campo de futebol, num local de fácil acesso para todas as crianças. Antes do início da atividade, será

salientando que cada criança poderá transportar apenas um objeto de cada vez. Após recolher o objeto, o aluno deverá regressar à sua base, colocá-lo dentro do arco correspondente e tocar na mão do colega seguinte, que dará continuidade ao jogo de imediato. Esta dinâmica tem como principais objetivos promover a cooperação, a coordenação motora, a empatia, a sociabilidade e o espírito de equipa.

- **Atividade n.º 3 → Jogo Caça Objetos → Fase N.º2** → Mantendo a organização e o objetivo da fase anterior da atividade, é introduzida uma dinâmica diferente, acrescentando um desafio extra para estimular diversas habilidades motoras. Para isso, serão definidas variantes no modo de deslocação até aos objetos, tais como: saltar ao pé-coxinho; saltar com os dois pés juntos; deslocar-se às cavalitas de um colega; e, outras formas criativas que exijam esforço físico e coordenação. Estas variações visam promover o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e colaboração entre os alunos. Esta dinâmica tem como principais objetivos promover a cooperação, a coordenação motora, a empatia, a sociabilidade e o espírito de equipa.

Relaxamento (20 minutos):

- **Atividade n.º 1** → É solicitado aos alunos que formem pares rapidamente e se dispersem pelo espaço, mantendo uma distância adequada. De seguida, os alunos são incentivados a focar na respiração, inspirando profundamente pelo nariz e expirando lentamente pela boca, promovendo assim um ambiente calmo e relaxado. Após este momento, é entregue a cada par uma bola de espuma e é-lhes explicado que devem posicionar-se frente a frente e, ao sinal, um dos alunos iniciará uma massagem suave nas costas, braços e pernas do companheiro. Após dois minutos, é solicitado que os alunos invertam os papéis, permitindo que cada um receba e ofereça a massagem. Posteriormente, é escolhido um aluno para conduzir uma série de alongamentos, que o restante grupo deverá imitar com atenção e precisão. Os movimentos incluem: movimentar o pescoço para a direita, esquerda, frente e trás; rodar os ombros para a frente e para trás; rodar os pulsos e o tronco; rodar o braço direito e esquerdo individualmente; rodar ambos os braços em simultâneo; correr no mesmo lugar; rodar os joelhos; e, rodar os tornozelos. Para concluir o exercício de respiração e finalizar a aula, é solicitado aos alunos que estiquem os braços o mais alto possível e, após alguns segundos, os soltem, deixando-os cair de forma descontraída e balançando-os suavemente como um pêndulo.

- **Atividade n.º 2** → Tal como na sessão anterior, foram colocadas as mesmas questões-chave.

Notas de campo:

Aula de EF:

- “A sessão foi concretizada juntamente com os alunos do pré-escolar. Os alunos mais velhos, desde início, ajudaram os alunos mais novos a corresponder às expectativas”;
- “Existiram alunos do pré-escolar que não souberam lidar com o facto de não realizarem tão bem os exercícios. No entanto, os alunos mais velhos conseguiram acalmá-los e ajudá-los a continuar a atividade”;
- “Existiu uma aluna que não foi correta para com os alunos com NE, referindo que os mesmos poderiam causar transtorno na realização dos exercícios”;
- “Houve discordâncias entre os alunos do pré-escolar na realização das equipas. Contudo, os alunos mais velhos explicaram que o importante era participar e divertirem-se”;
- “Na fase de relaxamento, a aluna que não foi correta com os alunos com NE não soube pedir desculpa aos colegas”.

Atividades de sala de aula:

- “No intervalo, um aluno ficou chateado e desatou a chorar por ter perdido os cromos de futebol e não os ter encontrado, alegando que alguém os tinha levado e que não era da sua responsabilidade protegê-los”.
- “Em atividades de sala de aula, existiam dois alunos que não conseguiam controlar as suas emoções e comportamentos, ficando muito agitados em grande parte das atividades. Era necessário pedir que se levantassem, se dirigissem até a porta de entrada, respirassem fundo e voltassem a entrar”.
- “Existia um aluno que, inicialmente, não aceitava sugestões e ordens de bom grado que, nesta fase, agradeceu às professoras por o ajudarem nesse sentido, fazendo-o sentir-se mais capaz”;
- “Uma aluna não se sentia capaz de resolver um exercício, alegando que tinha medo de não conseguir e de errar pois os encarregados de educação a iriam colocar de castigo. Com a ajuda da professora estagiária, através de

uma pequena conversa, a aluna conseguiu perceber que errar é natural e é a errar que se aprende. Tendo isto em conta, não só conseguiu realizar os exercícios todos, como também entregou um desenho à professora estagiária como forma de agradecimento por acreditar nela”.

- “Alguns alunos não aceitam ser chamados à atenção ou corrigidos pelos colegas, mesmo que seja com boa intenção”.

Reflexões relevantes:

Na sessão de EF realizada em articulação com os alunos do pré-escolar, observou-se, de forma positiva, a predisposição dos alunos mais velhos para apoiar os colegas mais novos. Desde o início, mostraram-se disponíveis para os ajudar a compreender as instruções, a realizar os exercícios e a manterem-se envolvidos nas atividades, revelando sentido de responsabilidade, empatia e tolerância. Apesar desse ambiente de cooperação, verificou-se que algumas crianças do pré-escolar tiveram dificuldade em lidar com o insucesso ou com o facto de não realizarem os exercícios com a mesma destreza dos mais velhos, o que provocou reações emocionais negativas. No entanto, é de destacar a maturidade dos alunos mais velhos, que, demonstrando competências socioemocionais relevantes, conseguiram acalmar os colegas e incentivá-los a continuar. Estes momentos traduzem o impacto positivo do trabalho inter pares no desenvolvimento de competências emocionais.

Nem todas as atitudes, contudo, foram adequadas. Foi registado um episódio de discriminação, no qual uma aluna expressou reservas quanto à participação de colegas com NE, referindo que estes poderiam causar transtornos na realização das atividades. Este comportamento revelou uma falta de Empatia, Tolerância, Confiança e compreensão da diferença, reforçando a necessidade de continuar a promover, de forma intencional, valores como a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade. Na fase de relaxamento, essa mesma aluna demonstrou dificuldade em reconhecer o erro e não conseguiu pedir desculpa aos colegas, o que revela fragilidades no processo de autocontrolo, controlo emocional e sociabilidade.

Em contexto de sala de aula, foram igualmente observadas situações que revelam tanto desafios como progressos no domínio socioemocional. Um aluno que perdeu os seus cromos de futebol reagiu com grande frustração, culpabilizando terceiros e recusando assumir a responsabilidade pela sua pertença. Este episódio demonstra uma escassa capacidade de autocontrolo e controlo emocional e a necessidade de continuar a desenvolver o sentido de responsabilidade pessoal.

Um exemplo particularmente positivo foi o progresso de um aluno que, anteriormente, demonstrava resistência em aceitar sugestões e ordens, mas que passou a agradecer às professoras o apoio prestado, reconhecendo que esse acompanhamento o fez sentir-se mais capaz. Este episódio traduz não só um ganho ao nível da relação educativa, mas também um avanço importante na construção da autoestima e da receptividade ao feedback. Também merece destaque a situação de uma aluna que, inicialmente, manifestava insegurança e medo de errar por receio de ser castigada pelos encarregados de educação. Após uma breve conversa com a professora estagiária, a aluna compreendeu que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Essa mudança de perspetiva permitiu-lhe não só realizar todas as tarefas propostas, como também expressar a sua gratidão através de um gesto simbólico – a entrega de um desenho à professora. Este momento evidencia a importância do apoio emocional e da criação de um clima de segurança e confiança nas aprendizagens.

Por fim, observou-se que alguns alunos ainda revelam dificuldade em aceitar ser corrigidos pelos colegas, mesmo quando a intenção é construtiva. Esta resistência ao feedback interpessoal deve ser trabalhada progressivamente, através da valorização da escuta ativa, da aceitação do outro e da compreensão de que o erro e a correção fazem parte de qualquer processo colaborativo.

Semana n.º 6

Atividade Dinamizada: “Estações com bola”.

Objetivos:

Subdomínio – Perícias e Manipulações:

- Lançar para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebê-la com as duas mãos acima da cabeça (o mais alto possível) e perto do solo (o mais baixo possível).

- Passar a bola a um companheiro com as duas mãos (passe de «peito») consoante a sua posição e ou deslocamento. Receber a bola com as duas mãos parado.
- Fazer toques de sustentação de uma bola de espuma com uma e outra das faces de uma raquete, a alturas variadas, com e sem ressalto da bola no chão, parado e em deslocamento.

Descrição:

Aquecimento (10 minutos):

- **Atividade n.º 1** → Nesta atividade, é solicitado aos alunos que se espalhem pelo espaço e executem os seguintes movimentos: movimentar o pescoço para o lado direito e para o lado esquerdo; movimentar o pescoço de trás para a frente; rodar os ombros para a frente; rodar os ombros para trás; rodar os pulsos e o tronco; rodar o braço direito; rodar o braço esquerdo; rodar os dois braços em simultâneo; correr no próprio lugar; rodar os joelhos; rodar os tornozelos; e, realizar durante alguns segundos movimentos de polichinelos.

- **Atividade n.º 2** → **“Muro do Caçador”** → Para dar início à atividade, a estagiária seleciona um aluno para desempenhar o papel de “caçador”, explicando-lhe que deverá permanecer, ao longo do exercício, posicionado no centro do terreno de jogo, neste caso, o campo de futebol. De seguida, os restantes alunos são divididos em duas equipas e colocados nas extremidades opostas do campo, atrás de uma linha previamente delimitada com cones coloridos, de forma a auxiliar os alunos com mais dificuldade na perceção dos limites do espaço. Para distinguir facilmente as equipas, são entregues coletes azuis a uma das equipas, solicitando que os coloquem apenas ao pescoço, facilitando assim o processo de vestir e despir, tornando-o mais rápido. Assim que as equipas estejam organizadas, pede-se aos alunos que se posicionem nos seus respetivos lados do campo e são explicadas as regras do jogo:

- Ao sinal dado, todos os alunos deverão correr de uma extremidade à outra do campo, tentando atravessar o espaço central sem serem apanhados pelo “caçador”.
- Os alunos que forem apanhados devem posicionar-se na linha de meio-campo, formando um “muro”. Estes alunos tornam-se ajudantes do caçador e, sem sair da linha, devem colaborar na tarefa de apanhar os restantes colegas.
- O “muro” serve para reduzir a largura disponível de passagem, aumentando assim o nível de dificuldade da travessia.

Parte Fundamental (24 minutos):

- **Atividade n.º 1** → **“Lançamento da bola de voleibol”** → Nesta atividade, são colocados quatro cones, alinhados dois a dois em linha reta, com uma distância previamente definida entre si. De seguida, os alunos são orientados a posicionarem-se atrás do primeiro cone, organizados em fila, aguardando a sua vez de participar e, assim que cumpram o solicitado, é esclarecido que, cada aluno, ao seu sinal, deverá iniciar o percurso entre os cones, lançando a bola de voleibol com as duas mãos para cima, de maneira a lançarem a bola, acima da cabeça, sendo que há medida que vão conseguindo, aumentam progressivamente a altura do lançamento. De seguida, deverão apanhar a bola com ambas as mãos, sem que esta caia no chão. Este movimento deverá ser repetido continuamente ao longo de todo o trajeto até atingir o segundo cone. Concluído o percurso, o aluno seguinte deverá iniciar o mesmo trajeto e, o aluno que o terminou, deverá entregar a bola ao colega seguinte, posicionar-se novamente no final da fila e aguardar a sua próxima oportunidade de participar.

- **Atividade n.º 2** → **“Toques de sustentação”** → É explicado à turma que será criado um pequeno percurso em linha reta, delimitado por dois cones coloridos, cujo objetivo é que cada aluno, individualmente, faça toques de sustentação e conduza a bola com uma raquete, sem a deixar cair, enquanto percorre o trajeto definido. Assim, logo que o primeiro aluno ultrapasse o meio da linha reta, o seguinte poderá iniciar o exercício, garantindo-se uma dinâmica fluida e segura. Caso a bola caia durante o percurso, o aluno deverá apanhá-la, colocá-la novamente sobre a raquete e retomar o exercício a partir do ponto onde interrompeu, prosseguindo até alcançar o final. É necessário ter em conta que nem todos os alunos poderão conseguir realizar o percurso em movimento, fazendo toques de sustentação. Deste modo, é solicitado que num primeiro momento os alunos concretizem toques de sustentação parados atrás do primeiro cone, de forma a praticarem o movimento. Após concluírem o trajeto, os alunos devem regressar ao início da fila a correr e repetir a

atividade, tentando, a cada tentativa, percorrer o percurso completo sem deixar a bola cair. Importa referir que cada criança disporá da sua própria bola.

- **Atividade n.º 3 → “Lançamento conjunto”** → Nesta atividade, são colocados seis cones no chão, organizados em três pares e alinhados em linha reta, com uma distância previamente definida entre cada par. Em seguida, os alunos designados para esta estação são orientados a formar duplas e a posicionar-se frente a frente, tendo como referência os cones colocados no espaço. Cada aluno deverá ficar junto a um dos cones do seu par, ocupando assim extremidades opostas do percurso. Para a realização da tarefa, um dos elementos da dupla inicia o exercício, lançando uma bola de voleibol com as duas mãos em direção ao colega, que se encontra no cone oposto. O objetivo do colega é apanhar a bola com ambas as mãos, evitando que esta toque no chão. Em seguida, deverá devolver o lançamento, também de forma controlada. Os lançamentos e receções devem ser realizados de forma contínua e ritmada, promovendo a coordenação motora, a precisão do gesto técnico e o trabalho em equipa.

Relaxamento (20 minutos):

- **Atividade n.º 1** → A turma é reunida e orientada para concretizar um conjunto de exercícios de relaxamento. Com uma postura serena, é solicitado aos alunos que a imitem e exemplifica, passo a passo, as figuras de relaxamento. Sendo assim, todos os alunos devem começar por esticar o braço direito em direção ao lado esquerdo o máximo que conseguirem, mantendo a posição durante alguns segundos. Em seguida, trocam de lado, esticando o braço esquerdo para o lado direito. Seguidamente, devem afastar ligeiramente as pernas, à largura dos ombros, e a descer o tronco, tentando tocar com as mãos nas pontas dos pés. Na sequência, sentam-se no chão com as pernas esticadas à frente do corpo e, com calma, tentam alcançar as pontas dos pés com as mãos. Para concluir, a estagiária orienta a turma a reproduzir alguns dos movimentos já realizados durante o aquecimento, tais como: movimentar o pescoço para a direita e para a esquerda e de trás para a frente; rodar os ombros para a frente e para trás; rodar os pulsos e o tronco; rodar o braço direito e esquerdo; rodar ambos os braços em simultâneo; correr no mesmo lugar; rodar os joelhos e, por fim, rodar os tornozelos. Por fim, para concluir o exercício de respiração e terminar a aula, é solicitado aos alunos que estiquem os braços para cima o máximo possível e, após alguns segundos, os soltem e deixem cair, balançando-os suavemente como um pêndulo.

- **Atividade n.º 2** → Tal como na sessão anterior, foram colocadas as mesmas questões-chave.

Notas de campo:

Aula de EF:

- “Um aluno que, inicialmente, não conseguia controlar o seu comportamento, na última implementação, demonstrou que absorveu aquilo que foi dialogado ao longo das semanas e melhorou as suas atitudes”.
- “Os alunos começaram a aceitar as opiniões dos colegas em situações de jogo e atividades conjuntas, o que ajudou ao desenvolvimento harmonioso dos exercícios”.
- “Os alunos conseguiram responder a todas as perguntas, sendo realizadas alternadamente, de forma clara e objetiva”.
- “Os alunos que inicialmente não conseguiam responder às questões, acabaram a aula a partilhar as suas ideias e opiniões de forma natural”.
- “Na fase de relaxamento, a turma identificou algumas competências socioemocionais, ainda de forma implícita, que conseguiram melhorar e trabalhar ao longo das aulas de EF”.

Atividades de sala de aula:

- “Mesmo depois de, nas aulas de EF, serem falados assuntos relativos às competências socioemocionais, nomeadamente sobre o Otimismo e a Resiliência/Resistência ao Stress, foi possível observar que uma aluna não reagiu bem ao facto de ter tirado uma nota inferior ao que estava à espera. Este aspeto, fez com que a aluna entrasse em pânico e não conseguisse controlar o seu comportamento e as suas emoções. Foi necessário retirar a aluna da sala para a acalmar e ser possível falar com a criança com calma”.
- “Um aluno, quando não conseguia o que pretendia, acabava por bater nos colegas”.

Reflexões relevantes:

Ao longo das sessões de EF e nas atividades em sala de aula, foi possível observar progressos significativos ao nível do desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Alguns, que inicialmente revelavam dificuldades em controlar o seu comportamento, demonstraram, nas últimas sessões, uma melhoria evidente, refletindo a eficácia das estratégias adotadas. Destaca-se uma maior aceitação das opiniões dos colegas durante as atividades em grupo e jogos, o que contribuiu para uma execução mais harmoniosa das tarefas. Verificou-se também uma evolução positiva na capacidade de expressão e partilha de ideias, nomeadamente por parte de alunos que, anteriormente, se mostravam mais reservados ou inseguros.

Na fase de relaxamento, os alunos conseguiram identificar, ainda que de forma implícita, as competências que desenvolveram ao longo das sessões, como a Empatia, o Otimismo e a Resiliência/Resistência ao Stress. Contudo, continuam a existir desafios pontuais, como reações desproporcionadas à frustração ou dificuldade em aceitar correções, que demonstram a necessidade de um trabalho contínuo e individualizado. Estes episódios reforçam a importância de promover, de forma transversal e sistemática, o desenvolvimento emocional e comportamental dos alunos, garantindo uma aprendizagem mais equilibrada e consciente.

Refletindo sobre todas as implementações realizadas, importa salientar que, de uma forma geral, a maioria dos alunos demonstrou progressos significativos no desenvolvimento das suas competências socioemocionais. Ao longo das sessões, foi possível observar uma crescente capacidade de autorregulação, tanto a nível emocional como comportamental, revelando uma maior consciência sobre si próprios e sobre os efeitos que as suas atitudes podem ter nos outros. Os alunos começaram a reconhecer os seus próprios estados emocionais e, progressivamente, aprenderam a adotar estratégias diversificadas para gerir essas emoções de forma mais adequada, nomeadamente em situações de frustração, conflito ou pressão. Demonstraram também uma melhoria na capacidade de refletir sobre os seus comportamentos, identificando alternativas mais positivas e construtivas para lidar com os desafios do dia a dia escolar.

Este processo de aprendizagem foi facilitado pela criação de momentos de partilha e reflexão coletiva, nos quais os alunos foram incentivados a expressar as suas perceções, sentimentos e dificuldades.

Através deste trabalho contínuo, penso que seja possível afirmar que as aulas de EF tiveram um impacto positivo nestes alunos.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, será realizada a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação, com base nos questionários aplicados aos alunos e à PT, no início e no final da intervenção.

Assim, num primeiro momento, serão analisadas e discutidas as respostas dos alunos aos questionários iniciais e finais. De seguida, será efetuada a análise das respostas fornecidas pela PT, igualmente relativas aos dois momentos do processo. Para tal, proceder-se-á a uma análise global das médias obtidas em ambos os casos, com o objetivo de verificar a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas nas diferentes categorias antes e após a intervenção realizada.

Por fim, será apresentada uma justificação para as eventuais discrepâncias identificadas entre os resultados obtidos nos questionários aplicados à PT e nos questionários aplicados aos alunos. Esta análise procurará evidenciar que a perceção da

criança, mais subjetiva e centrada nas suas vivências e sentimentos, pode diferir significativamente da percepção de um observador externo, como é o caso da professora, que observa os comportamentos e atitudes com maior distanciamento e objetividade.

Competências socioemocionais na perspectiva das crianças

Para a concretização deste estudo, foi essencial a participação ativa dos alunos, nomeadamente através das suas considerações e opiniões sinceras relativamente aos seus comportamentos socioemocionais. Assim, conforme já referido, foram utilizados questionários compostos por questões sucintas e objetivas, de modo a facilitar a compreensão por parte dos discentes e permitir que respondessem de forma tranquila e refletida às temáticas propostas.

Perante o exposto, com o objetivo de descrever e comparar o nível das competências socioemocionais na perspectiva das crianças, antes e após a intervenção pedagógica realizada nas aulas de EF, apresenta-se na tabela 2 os resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos no início e no final da intervenção pedagógica.

Importa relembrar que, à luz do presente estudo, a interpretação dos resultados obtidos deve ter em consideração a escala de avaliação utilizada nos questionários. Esta escala, que varia entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente), permite aferir o grau de percepção que as crianças têm relativamente às suas competências socioemocionais. Deste modo, é necessário salientar que quanto mais elevada for a média registada nas respostas, maior é o domínio percecionado pelos alunos sobre a competência em análise. Sendo assim, à medida que a média aumenta, compreende-se que as crianças demonstram uma maior capacidade para aplicar e controlar estas competências em contextos reais.

A análise dos resultados apresentados na tabela 2 permite verificar que, de forma geral, as competências socioemocionais autorelatadas pelas crianças registaram uma melhoria após a intervenção pedagógica implementada nas aulas de EF, nomeadamente, nas competências designadas por Controlo Emocional (EMO), Tolerância (TOL), Cooperação (COO), Otimismo (OPT), Autocontrolo (SEL), Empatia (EMP), Sociabilidade (SOC),

Curiosidade (CUR) e Persistência/Perseverança (PER), ou seja, nestes casos, os alunos aprenderam a controlar/reagir de forma mais positiva às competências mencionadas.

Tabela 3 –

Diferenças entre as competências socioemocionais autorelatadas pelas crianças antes e após a intervenção

Competências Socioemocionais	Pré Intervenção Média ± DP	Pós Intervenção Média ± DP	Z p-value
Controlo Emocional (EMO)	3,2 ± 0,63	3,5 ± 0,74	-2,277 *
Tolerância (TOL)	4,2 ± 0,79	4,5 ± 0,61	-2,049 *
Cooperação (COO)	4,3 ± 0,48	4,4 ± 0,53	-,410
Responsabilidade (RES)	4,0 ± 0,64	4,0 ± 0,75	-,626
Confiança (TRU)	3,8 ± 0,60	3,8 ± 0,63	-,930
Criatividade (CRE)	3,9 ± 0,50	3,9 ± 0,76	-,307
Otimismo (OPT)	4,2 ± 0,55	4,4 ± 0,42	-2,223 *
Autocontrolo (SEL)	3,8 ± 0,92	4,0 ± 0,78	-1,209
Assertividade (ASS)	2,5 ± 1,11	2,3 ± 0,68	-1,025
Empatia (EMP)	3,7 ± 0,63	4,0 ± 0,49	-2,021 *
Sociabilidade (SOC)	4,0 ± 0,74	4,1 ± 0,62	-,312
Curiosidade (CUR)	4,4 ± 0,70	4,5 ± 0,49	-,208
Persistência/Perseverança (PER)	3,9 ± 0,95	4,2 ± 0,70	-1,228
Resiliência/Resistência ao Stress (STR)	3,1 ± 0,81	3,1 ± 0,75	-,735
Energia (ENE)	3,9 ± 0,59	3,9 ± 0,58	-,332

* p<0,05

Assim, podemos constatar que os dados evidenciam que, no início do estudo, os alunos apresentavam valores médios inferiores das suas próprias competências socioemocionais, contrastando com a avaliação mais positiva manifestada no final da intervenção.

Desta forma, de acordo com Hao et al. (2025), considera-se que as atividades estruturadas podem influenciar e potenciar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, uma vez que implicam o cumprimento de instruções, o controlo dos impulsos, a concentração da atenção e a adaptação a novas informações. Sendo assim, importa referir que a aprendizagem estruturada de competências motoras assenta em atividades planeadas e intencionalmente orientadas pelos educadores e professores, com vista à concretização de objetivos específicos (Hao et al., 2025), sendo, por isso, importante salientar que a EF não só promove estilos de vida ativos, como também proporciona oportunidades para o desenvolvimento de competências essenciais à vida futura, tais como a comunicação, a cooperação, a partilha, o respeito pelas regras, a capacidade de esperar pela sua vez, a resolução de conflitos e de problemas, bem como a compreensão dos próprios limites e a avaliação dos riscos inerentes ao meio que os rodeia (Silva, 2017; Pinto et al., 2025).

Perante isto, é importante considerar que esta evolução poderá estar intimamente relacionada com a natureza das atividades desenvolvidas ao longo do processo interventivo, as quais foram cuidadosamente delineadas com o objetivo de fomentar as competências socioemocionais apresentadas (Hao et al., 2025). Desta maneira, através da implementação destas dinâmicas orientadas para o trabalho em pequenos grupos, a escuta ativa e o reconhecimento e expressão das emoções, foi possível proporcionar aos alunos contextos reais e significativos que favoreceram o desenvolvimento destas competências.

Com base na análise efetuada, é possível identificar um conjunto de competências socioemocionais que registou diferenças estatisticamente significativas entre o momento anterior e posterior à intervenção. Entre estas, destacam-se o Controlo Emocional (EMO), a Tolerância (TOL), o Otimismo (OPT) e a Empatia (EMP), cujos valores médios apresentaram um aumento considerável e significativo após a implementação das atividades. Estes resultados revelam uma evolução positiva das competências referidas, o que indica que a intervenção contribuiu para a sua promoção e melhoria. A diferença observada traduz, portanto, não apenas uma mudança quantitativa, mas também qualitativa, no modo como as crianças compreendem e experienciam emoções, atitudes de aceitação, disposição para enfrentar desafios com uma perspetiva positiva e a capacidade de se colocarem no lugar

do outro (Senna, 2023). Esta leitura reforça a relevância dos dados obtidos e permite sustentar que a intervenção pedagógica teve um impacto positivo, contribuindo para o desenvolvimento progressivo e consciente das competências socioemocionais por parte dos alunos envolvidos.

Por outro lado, é possível constatar que as competências socioemocionais relativas à Responsabilidade (RES), Confiança (TRU), Criatividade (CRE), Resiliência/Resistência ao Stress (STR) e Energia (ENE) apresentaram uma manutenção dos seus valores médios antes e após a intervenção. Destas competências, a Responsabilidade (RES), a Confiança (TRU), a Criatividade (CRE) e a Energia (ENE) evidenciam valores médios mais elevados, o que poderá estar relacionado com a percepção que as crianças, nesta faixa etária, têm de si próprias, visto que é frequente que, em idades mais precoces, os alunos apresentem uma visão mais positiva e otimista relativamente às suas capacidades, revelando autoconfiança e uma tendência para sobrevalorizar determinados comportamentos e atitudes (Carr, 2011). É também importante referir que estas competências estão mais diretamente ligadas a aspetos observáveis e experienciados no quotidiano pelas crianças, como o cumprimento de tarefas, a expressão de ideias criativas, o entusiasmo nas atividades, a responsabilidade de cumprir as suas promessas para com os outros e o sentimento de confiança nas interações com os pares e com os adultos (Cardoso, 2012; Frick, 2020; Martins et al., 2012; Crispim et al., 2021). Por este motivo, poderão ser áreas em que os alunos se sintam mais confortáveis para se autoavaliarem positivamente.

No que respeita à competência de Resiliência/Resistência ao Stress (STR), observou-se um valor médio idêntico, mas, mais baixo (3,1). Esta competência é vista como uma capacidade de o indivíduo superar as adversidades, o que poderá refletir uma maior dificuldade, por parte das crianças, em reconhecer e gerir situações emocionalmente desafiantes (Delvan et al., 2010). Ora, isto explica que, sendo ela mais complexa e menos tangível para os alunos, poderá não estar ainda plenamente desenvolvida ou compreendida, justificando os resultados mais modestos.

Por último, destaca-se a competência Assertividade (ASS), cujo valor médio foi o único que diminuiu após a intervenção. De acordo com Bortolini (2012), a assertividade constitui uma competência fundamental que proporciona às crianças a capacidade de se

ajustarem adequadamente aos diferentes contextos em que se inserem. O desenvolvimento desta competência favorece, de forma significativa, a consolidação de outras habilidades essenciais, tais como a civilidade, o autocontrolo e a expressividade emocional.

Desta forma, tendo em conta que, através da assertividade, a criança adquire a capacidade de defender os seus próprios direitos e de expressar sentimentos, pensamentos e crenças de forma honesta, direta e adequada, sem, no entanto, comprometer ou violar os direitos dos outros, podemos justificar a descida observada nesta competência pelo facto de os alunos, ao longo da intervenção, se tornarem progressivamente mais conscientes das suas próprias atitudes e comportamentos. Ou seja, inicialmente, a perceção acerca da sua assertividade poderia estar inflacionada por uma compreensão limitada do conceito ou por uma autoavaliação menos crítica. Com a intervenção pedagógica e a abordagem explícita de competências socioemocionais, os alunos foram convidados a refletir sobre as suas interações sociais de forma mais profunda e a reconhecer que, por vezes, podem não expressar as suas opiniões de modo adequado ou respeitar os limites dos outros.

Neste sentido, a ligeira diminuição nos valores médios poderá refletir, não uma regressão, mas sim uma avaliação mais realista e fundamentada das suas próprias competências, resultante de um processo de autoavaliação mais consciente e crítico, promovido ao longo da intervenção. Face ao exposto, importa salientar que o ambiente criado durante as aulas, pautado pela segurança emocional, pelo encorajamento e pela valorização do esforço individual e coletivo, terá desempenhado um papel fundamental no reforço da autoconfiança das crianças e na confiança que depositam nos outros. Tal contexto poderá ter contribuído significativamente para a melhoria da perceção que as crianças têm relativamente às suas próprias competências socioemocionais.

Perante isto, os resultados obtidos evidenciam o impacto positivo que uma intervenção pedagógica estruturada e intencional pode exercer no desenvolvimento socioemocional das crianças, reforçando, consequentemente, a relevância de integrar este tipo de competências de forma sistemática e transversal no currículo escolar. Acresce ainda referir que o desenvolvimento destas competências parece estar intrinsecamente ligado ao

caráter planejado e intencional das atividades propostas, as quais foram concebidas com o propósito explícito de promover a autorreflexão, a partilha de experiências, o trabalho cooperativo e o diálogo construtivo (Pinto et al., 2025).

Assim, segundo Pinto et al., (2025), os resultados alcançados vêm reforçar a importância da disciplina de EF enquanto espaço privilegiado para a vivência de situações sociais e emocionais autênticas, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento integral das crianças.

Competências socioemocionais na perspectiva da PT

Para a concretização deste estudo, foi igualmente fundamental a participação ativa da PT, nomeadamente através das suas considerações e opiniões fundamentadas sobre os alunos e os seus comportamentos socioemocionais evidenciados ao longo do processo.

Assim, perante o exposto, e com o objetivo de descrever e comparar o nível das competências socioemocionais das na perspectiva da professora titular, antes e após a intervenção pedagógica realizada nas aulas de EF, apresenta-se na tabela 3 os resultados obtidos nos questionários aplicados à docente no início e no final da intervenção pedagógica.

Tabela 4 –

Diferenças entre as competências socioemocionais percebidas pela professora titular antes e após a intervenção

Competências Socioemocionais	Pré Intervenção Média ± DP	Pós Intervenção Média ± DP	Z p-value
Controlo Emocional (EMO)	3,8 ± 1,15	4,2 ± 1,02	-2,191 *
Tolerância (TOL)	4,2 ± 0,77	4,6 ± 0,54	-2,869 **
Cooperação (COO)	4,2 ± 0,97	4,4 ± 0,86	-2,179 *
Responsabilidade (RES)	3,9 ± 0,95	4,1 ± 0,94	-1,317
Criatividade (CRE)	3,9 ± 0,92	4,3 ± 0,78	-3,250 **
Otimismo (OPT)	4,8 ± 0,39	4,8 ± 0,35	-,775
Autocontrolo (SEL)	3,5 ± 1,10	3,9 ± 0,90	-2,490 *
Assertividade (ASS)	3,8 ± 1,09	4,2 ± 1,11	-1,955
Empatia (EMP)	4,6 ± 0,44	4,8 ± 0,35	-2,401 *
Sociabilidade (SOC)	4,8 ± 0,41	4,9 ± 0,28	-1,890
Curiosidade (CUR)	4,8 ± 0,41	4,9 ± 0,31	-1,890
Persistência/Perseverança (PER)	3,6 ± 1,49	4,1 ± 1,27	-2,694 **
Resiliência/Resistência ao Stress (STR)	2,1 ± 0,73	1,7 ± 0,51	-2,355 *
Energia (ENE)	3,7 ± 1,44	4,0 ± 1,35	-1,367

* p<0,05; **p<0,01

No que respeita aos resultados obtidos através dos questionários da PT, é possível verificar que, de um modo geral, todas as competências socioemocionais apresentaram um aumento nos respetivos valores médios. Tal evidência indica que a perceção da docente relativamente às competências observadas nos alunos ao longo do tempo registou uma melhoria significativa.

Partindo deste pressuposto, é possível salientar que, à semelhança do que se verificou na análise dos questionários aplicados aos alunos, algumas competências evidenciaram diferenças estatisticamente significativas, traduzidas numa variação acentuada entre os momentos de pré-intervenção e pós-intervenção. Essas diferenças

manifestaram-se, sobretudo, nas competências de Controlo Emocional (EMO), Tolerância (TOL), Cooperação (COO), Criatividade (CRE), Autocontrolo (SEL), Empatia (EMP) e Persistência/Perseverança (PER), onde se observaram valores como: Controlo Emocional (3,8→4,2), Tolerância (4,2→4,6), Cooperação (4,2→4,4), Criatividade (3,9→4,3), Autocontrolo (3,5→3,9), Empatia (4,6→4,8) e Persistência/Perseverança (3,6→4,1). Estes resultados, sustentados por um diálogo aprofundado em torno da temática, refletem a forma como a intervenção foi concebida e implementada, não só por mim, como também pela PT.

De acordo com Leite e Pinto (2016), o trabalho colaborativo entre docentes representa uma mais-valia no processo educativo. Esta realidade estende-se igualmente à colaboração entre os PT e os estagiários, uma vez que possibilita enfrentar os múltiplos desafios inerentes à prática docente, contribuindo simultaneamente para a promoção da aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento de competências essenciais no estagiário, com vista ao seu futuro exercício profissional como docente (Cassão & Chaluh, 2012).

Deste modo, é possível concluir que os resultados obtidos — na sua maioria positivos — refletem, em grande medida, a forma como ambas as profissionais aplicaram os conceitos da intervenção e promoveram, junto dos alunos, uma reflexão prática e acessível sobre as competências socioemocionais. Em muitos casos, este processo ocorreu de forma subtil, levando os alunos a desenvolverem tais competências sem que, no momento, tivessem plena consciência disso. Para além disso, o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas e ajustadas às necessidades individuais de cada aluno revelou-se um fator determinante para o sucesso da intervenção, já que muitos deles, para se sentirem capazes, muitas vezes, necessitavam de um incentivo ao longo das aulas de EF. Segundo Caldas (2018), a utilização de estratégias diferenciadas e adequadas a cada um dos alunos, vai muito mais além do que criar ajustes ou alternativas, uma vez que se trata de proporcionar uma igualdade de oportunidades a todas as crianças, visto que é correto ter em conta que cada uma delas é única e que aprende à sua maneira e ao seu ritmo, possuindo características que, por vezes, as diferencia das restantes.

Assim, a título de exemplo, foram implementadas estratégias como a proposta de trabalho em pares ou em pequenos grupos de quatro elementos, envolvendo colegas com os quais os alunos, inicialmente, não se sentiam confortáveis, sobretudo quando as atividades planificadas tinham de ser obrigatoriamente realizadas nesse formato. Esta imposição gerava, em alguns casos, resistência e insatisfação por parte dos alunos, que assumiam, desde logo, que o facto de não poderem escolher os colegas implicaria a sua incapacidade de concretizar e concluir os exercícios solicitados. De forma mais concreta, pode mencionar-se o caso de um aluno que, ao integrar uma equipa de quatro elementos juntamente com uma colega que evidenciava menor resistência na corrida, manifestou frustração e não conseguiu concluir as estafetas de forma adequada, o que levou a sua equipa a finalizar a prova em último lugar. Outra estratégia utilizada foi que os alunos apoiassem os colegas com maiores dificuldades, uma vez que muitos, além dos alunos com necessidades específicas, revelavam, numa fase inicial, constrangimentos na execução de determinados exercícios, tais como saltar barreiras, trepar à corda ou, até mesmo, correr de forma adequada. De forma concreta, pode salientar-se o caso de uma aluna que, durante um exercício em equipa, ao ser integrada num grupo com um colega com NE, se recusou a participar, alegando que não valeria a pena, uma vez que considerava que o colega não seria capaz de realizar a tarefa. Tal atitude resultou na perda da atividade por parte da equipa.

Por último, mas não menos relevante, foram realizadas pequenas conversas ao longo dos exercícios desenvolvidos na parte fundamental da aula, com o intuito de relembrar determinados parâmetros e atitudes, tanto positivas como negativas. Esta estratégia revelou-se particularmente pertinente, uma vez que nas últimas aulas de EF, os alunos demonstraram capacidade de refletir não apenas sobre os aspetos pedagógicos inerentes, mas também sobre o verdadeiro sentido da realização dos exercícios. Por exemplo, numa dessas aulas, durante a reflexão acerca de uma estafeta, a maioria dos alunos reconheceu que o essencial não era vencer ou perder, mas sim desenvolver competências relevantes para a corrida, neste caso, e apoiar os colegas que apresentavam maiores dificuldades, encorajando-os a não desistirem. Importa ainda referir que até a aluna que, inicialmente, manifestava alguma resistência em relação aos colegas com

necessidades específicas acabou por afirmar que “foi positivo ajudar o colega a concluir a tarefa até ao fim, embora ele se tivesse revelado muito mais rápido do que ela previa”.

Estas estratégias, acompanhadas de conversas intencionais e orientadas ao longo do tempo, permitiram que os alunos compreendessem gradualmente a importância de saberem colaborar com diferentes perfis, mesmo com aqueles por quem não nutriam simpatia. Além do mais, serviu para evidenciar nos alunos que respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilita a aprendizagem e aumenta a igualdade de oportunidades como meio para conseguir a melhoria educativa (Monteiro & Madureira, 2025).

Este tipo de abordagem não só promoveu a empatia e a cooperação, como também contribuiu para o desenvolvimento de competências como a tolerância, a autorregulação emocional e a assertividade. Assim, torna-se evidente que a intencionalidade pedagógica, aliada ao trabalho colaborativo e reflexivo entre as docentes, teve um impacto significativo na evolução das competências socioemocionais dos alunos, reforçando a importância de práticas educativas centradas no desenvolvimento integral da criança.

Por sua vez, importa salientar que uma das competências que também apresentou uma diferença estatisticamente significativa foi a Resiliência/Resistência ao Stress (STR). No entanto, contrariamente ao que se verificou nas restantes competências analisadas, esta registou uma diferença negativa entre os momentos de pré-intervenção e pós-intervenção, mais concretamente uma descida de 2,1 para 1,7.

De forma concreta, esta competência revelou-se uma das mais difíceis de desenvolver junto dos alunos ao longo de toda a investigação. Tal dificuldade refletiu-se numa redução significativa dos resultados, indicando uma possível regressão na forma como os alunos compreendem e integram, de forma profunda e consciente, os conceitos subjacentes à Resiliência/Resistência ao Stress. Esta tendência poderá estar associada à complexidade emocional inerente à gestão do stress em contexto escolar, à variabilidade das respostas individuais perante situações desafiantes ou, até mesmo, à ausência de experiências suficientes que permitissem aos alunos desenvolver esta competência de forma prática e significativa.

Consequentemente, verificou-se que os alunos, ao justificarem e expressarem os seus conhecimentos relativamente a esta competência, tendem a fazê-lo de forma invertida, ou seja, em vez de evidenciarem o lado positivo da Resiliência/Resistência ao Stress, atribuíram maior relevância aos aspetos negativos da mesma. Esta distorção pode estar relacionada com a faixa etária dos participantes, uma vez que o questionário foi concebido para ser aplicado a crianças a partir dos 8 anos, precisamente a idade mínima dos alunos envolvidos neste estudo.

Importa ainda sublinhar que, apesar de partilharem a mesma idade cronológica, as crianças apresentam níveis de desenvolvimento distintos, o que pode influenciar significativamente a forma como interpretam e trabalham determinadas competências socioemocionais. Assim, algumas crianças poderão não ter alcançado a maturidade necessária para compreender e interiorizar plenamente conceitos mais abstratos como o da resiliência (Barrera & Moriel, 2022).

Adicionalmente, com base nas observações realizadas ao longo do estágio, foi possível confirmar esta dificuldade prática, em várias situações, onde se constatou que algumas crianças não assimilaram devidamente a ideia central da competência, manifestando comportamentos contrários aos objetivos da intervenção (Santos, 2022).

Posteriormente, com base na análise dos dados recolhidos, observaram-se algumas discrepâncias entre os resultados obtidos através dos questionários aplicados aos alunos e os aplicados à professora titular da turma, particularmente em várias categorias relacionadas com as competências socioemocionais. As divergências foram mais evidentes nas categorias de Controlo Emocional (EMO), Tolerância (TOL), Cooperação (COO), Confiança (TRU), Otimismo (OPT), Assertividade (ASS), Curiosidade (CUR) e Persistência/Perseverança (PER).

Estas diferenças evidenciam um aspeto fundamental da investigação, o qual deve assumir particular relevância na sua análise e interpretação, sendo ele, a existência de uma discrepância entre a perceção interna da criança relativamente ao seu próprio desempenho e a avaliação externa feita pelo adulto, com base na sua observação. Este dado reforça a importância de considerar diferentes perspetivas na avaliação do desenvolvimento socioemocional, uma vez que a perceção da criança pode não coincidir com a visão do

adulto responsável, o que poderá influenciar significativamente a compreensão global do progresso individual.

De acordo com Piaget (1964), o sujeito é um organismo dotado de redes de pensamento que, ao receber estímulos do meio envolvente, responde de acordo com essas mesmas redes cognitivas. Por norma, as crianças tendem a interpretar as situações com base nas suas vivências, emoções e experiências imediatas. A sua percepção é, por isso, muitas vezes subjetiva, centrada no seu mundo interior e no modo como se sentem no contexto educativo (Vieira, 2013).

Segundo Vieira (2013), as percepções das crianças estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento das suas competências socioemocionais, tratando-se de um atributo que depende exclusivamente da coerência e funcionalidade entre os seus pensamentos e sentimentos. Assim, quando as interações sociais se revelam positivas, evidenciam características como a empatia, a sensibilidade, a capacidade de envolvimento em diferentes contextos e a resolução eficaz de problemas sociais, apresentando-se, assim, como percepções que serão vistas e justificadas de forma positiva. Por outro lado, interações sociais empobrecidas estão frequentemente associadas a dificuldades de ajustamento social, emocional e académico, podendo refletir-se em problemas de adaptação social na vida adulta e na reflexão negativa das suas atitudes e percepções (Vieira, 2013).

As percepções das crianças são, por natureza, instáveis e variáveis, o que dificulta a sua capacidade de agir de forma consistente perante o mundo e, em particular, de gerir as suas próprias atitudes (Pimenta & Caldas, 2014). Acresce que a fiabilidade dessas percepções pode também depender do modo como cada criança interpreta o ambiente que a rodeia, o qual varia conforme o seu estágio de desenvolvimento. De acordo com Pimenta e Caldas (2014), na primeira infância, o comportamento da criança é predominantemente determinado pela situação imediata e, por este motivo, nesta fase, a criança ainda não dispõe de conhecimentos prévios que a possam orientar em novas circunstâncias, encontrando-se, por isso, dependente do seu campo visual direto. Assim, verifica-se uma estreita relação entre as motivações da criança e a percepção do momento presente.

Desta forma, é natural que, ao responderem a questões relacionadas com os seus comportamentos, atitudes ou relações interpessoais, as crianças expressem aquilo que

acreditam estar a fazer ou a sentir — ainda que essa percepção não corresponda integralmente ao que é observado por um adulto. Para elas, essas respostas representam, naquele momento, as únicas e verdadeiras respostas, conferindo-lhes, por isso, total validade do seu ponto de vista. Esta percepção subjetiva é influenciada por múltiplos fatores, como o seu nível de autoconhecimento, a capacidade de autoavaliação e a compreensão das normas sociais. As crianças, sobretudo em idades mais precoces, podem ainda não possuir as ferramentas cognitivas ou emocionais necessárias para uma análise crítica do seu próprio comportamento, o que justifica, em parte, a divergência entre as suas respostas e as avaliações externas (Piaget, 1964; Pimenta & Caldas, 2014).

Além disso, as respostas das crianças refletem também as suas necessidades emocionais e sociais no contexto em que se inserem. Muitas vezes, elas tendem a apresentar uma imagem positiva de si próprias, que pode estar relacionada com o desejo de aceitação e reconhecimento por parte dos adultos e colegas. Assim, as suas respostas não são apenas um reflexo do que sentem ou fazem, mas também uma forma de comunicar as suas expectativas e necessidades.

Por outro lado, o olhar da professora titular, enquanto observadora experiente, incorpora um distanciamento crítico que lhe permite identificar comportamentos, atitudes e dinâmicas que as próprias crianças podem não conseguir reconhecer ou expressar. A sua avaliação, fundamentada em conhecimento pedagógico e observação contínua, oferece uma perspetiva complementar e essencial para uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento socioemocional dos alunos (Nunes, 2023).

De acordo com Nunes (2023), esta dualidade entre a percepção interna das crianças e a observação externa do adulto destaca a importância de utilizar múltiplas fontes de dados na avaliação educativa. Reconhecer e valorizar ambas as perspetivas enriquece o processo avaliativo, permitindo intervenções mais ajustadas e eficazes, que considerem tanto o universo subjetivo dos alunos como as exigências pedagógicas e sociais do contexto escolar. No entanto, de acordo com Oliveira (2013), a experiência profissional do professor é um fator de influência marcante na construção das suas atitudes e intervenções educativas, podendo assumir um papel determinante na forma como o docente percebe determinados comportamentos dos alunos e na forma como reage perante os mesmos.

Assim sendo, a professora titular, enquanto observadora externa, avalia os comportamentos com base numa análise mais distanciada, fundamentada na experiência profissional, no conhecimento pedagógico e na comparação com padrões de desenvolvimento, permitindo-lhe identificar mudanças subtis, progressos ou dificuldades que, muitas vezes, passam despercebidos às próprias crianças.

Perante isto, podemos considerar que as diferenças encontradas entre as respostas dos dois grupos não devem ser vistas como contradições, mas antes como perspectivas complementares. Ambas são válidas e essenciais para uma compreensão mais profunda e holística da evolução das competências socioemocionais das crianças, embora de formas distintas (Nunes, 2023; Oliveira, 2013).

Esta constatação reforça a importância de utilizar instrumentos diversificados e de considerar múltiplas fontes de informação na avaliação de processos educativos e do impacto das intervenções realizadas (Pimenta & Caldas, 2014).

Conclusões

Neste subcapítulo, apresentam-se as conclusões do presente estudo, articuladas com os objetivos inicialmente propostos. São igualmente discutidas as principais limitações encontradas ao longo da investigação, bem como sugestões e recomendações para futuros estudos nesta área.

Ao longo dos anos, o tema das competências socioemocionais tem vindo a suscitar um crescente interesse, acompanhando uma evolução significativa no campo da educação. Apesar da sua relevância cada vez mais reconhecida, o tema continua a gerar alguma discordância entre autores e contextos educativos, refletindo a complexidade inerente ao seu desenvolvimento, operacionalização e avaliação. Ainda assim, torna-se cada vez mais evidente que as competências socioemocionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, influenciando não apenas o seu desempenho na escola, mas também a forma como interage com os outros, gere emoções, enfrenta desafios e constrói a sua identidade pessoal e social.

Neste sentido, a promoção destas competências desde os primeiros anos de escolaridade revela-se essencial, não devendo ser encarada como um complemento, mas

sim como parte integrante do processo educativo. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, assume um papel determinante no desenvolvimento socioemocional dos alunos, sendo indispensável que os educadores estejam preparados para integrar estas dimensões nas suas práticas pedagógicas de forma intencional e estruturada.

Perante isto, é possível refletir que a investigação realizada veio reforçar esta premissa, ao demonstrar que intervenções planeadas e colaborativas, podem contribuir significativamente para o fortalecimento de várias competências socioemocionais. Os objetivos previamente delineados para o estudo foram devidamente cumpridos e, como foi possível constatar, tivemos resultados relevantes, mesmo num curto espaço de tempo. Contudo, os resultados também evidenciam que este é um processo gradual, desafiante e que requer sensibilidade às características individuais de cada aluno, bem como à dinâmica da turma.

Tendo isto em conta, é possível aferir que a abordagem utilizada foi bastante significativa para o desenvolvimento das crianças nesta perspetiva, uma vez que permitiu uma atuação intencional e estruturada sobre as competências socioemocionais, integrando-as de forma prática e contextualizada no quotidiano escolar, mais especificamente nas aulas de EF. Assim sendo, de acordo com os resultados obtidos, é necessário assumir que a disciplina de EF tem um potencial papel no desenvolvimento das competências socioemocionais, constituindo-se como uma disciplina privilegiada para a promoção de aprendizagens que vão além do domínio motor. Através das dinâmicas de grupo, da cooperação, da competição saudável e da resolução de problemas em contexto real, esta disciplina oferece inúmeras oportunidades para que os alunos desenvolvam competências como a empatia, o autocontrolo, a resiliência, a assertividade, a cooperação, a persistência, entre outras.

Ao contrário de outras áreas mais centradas na cognição, a EF permite vivenciar, de forma corporal e concreta, situações de sucesso, frustração, persistência e interajuda, sendo, por isso, um espaço autêntico de aprendizagem socioemocional. Quando planeada intencionalmente com esse objetivo, esta disciplina pode ser um veículo poderoso para o

desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que influenciam positivamente a vida escolar, pessoal e social dos alunos.

Além disso, a articulação entre a estagiária e a PT revelou-se determinante para o sucesso da intervenção, garantindo coerência e continuidade no trabalho desenvolvido com as crianças. O envolvimento ativo dos alunos nas atividades propostas contribuiu para uma maior motivação e participação, potenciando aprendizagens significativas que se refletem não apenas no plano escolar, mas também nas suas relações interpessoais e na gestão das emoções.

Deste modo, de acordo com os resultados obtidos, o presente estudo revelou-se bastante positivo, reforçando a pertinência de se investir em abordagens inovadoras no contexto educativo. A concretização de um estudo centrado no desenvolvimento de competências socioemocionais, ainda pouco exploradas de forma sistemática no percurso escolar das crianças, através de uma disciplina que, por vezes, é desvalorizada e associada quase exclusivamente a aprendizagens motoras, mostrou-se não só válida, como profundamente enriquecedora. A implementação de situações pedagógicas que privilegiaram estas competências permitiu que, no final da intervenção, os alunos evidenciassem melhorias muito significativas não só na EF como também em grande parte das áreas disciplinares trabalhadas.

Estes resultados demonstram claramente que, enquanto professores, temos a responsabilidade de valorizar e reforçar a aprendizagem destas competências, assegurando que elas sejam integradas de forma intencional e consistente no currículo. O desenvolvimento socioemocional dos alunos não deve ser entendido como algo acessório, mas sim como uma dimensão essencial da educação, contribuindo diretamente para o seu bem-estar, para o sucesso académico e para uma convivência mais harmoniosa e respeitosa em contexto escolar e social.

É fundamental sublinhar a importância de os professores valorizarem a EF, reconhecendo o seu papel estratégico no desenvolvimento integral dos alunos, embora, muitas vezes, esta valorização não se concretize na prática.

Este estudo veio reforçar e lembrar que esta disciplina deve ser vista pelos PT como uma disciplina tão importante como as outras. A disciplina é frequentemente

percebida como secundária ou complementar, estando sujeita a cortes horários e a uma menor atenção pedagógica em comparação com áreas consideradas mais importantes. Esta percepção subestima o potencial da EF para promover competências fundamentais, não apenas de ordem motora, mas também socioemocional, cognitiva e social. Quando os professores atribuem relevância à EF, criam-se oportunidades significativas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a Cooperação, a Empatia, a Resiliência/Resistência ao Stress, a Confiança e a capacidade de lidar com o insucesso. A valorização da disciplina implica que seja integrada de forma coerente no currículo, com objetivos claros, estratégias pedagógicas inovadoras e acompanhamento regular, permitindo que os alunos percebam que esta disciplina funciona como uma componente essencial para a sua formação.

Por vezes, a falta de valorização por parte de alguns docentes pode conduzir a experiências desmotivadoras ou superficiais, limitando o impacto positivo da disciplina no percurso escolar e no bem-estar emocional dos alunos. Por isso, é crucial sensibilizar os professores para a importância de atribuir à EF um estatuto equiparável ao das demais áreas do currículo, reconhecendo o seu contributo decisivo para a formação de cidadãos equilibrados, saudáveis e socialmente competentes. Como docentes, temos o dever de, não só, chamar a atenção dos alunos para a importância da EF, como também de privilegiar e cuidar da motivação que os alunos demonstram nestas idades para com esta disciplina.

Assim, concluo que este estudo foi não só fundamental para o meu crescimento enquanto futura profissional da educação, mas também profundamente enriquecedor a nível pessoal. Para além dos benefícios já anteriormente mencionados, importa destacar que as mudanças observadas nos comportamentos dos alunos, bem como a motivação e a satisfação com que participaram nas diversas atividades, constituem a verdadeira concretização da missão deste trabalho. O impacto positivo sentido no quotidiano escolar e a resposta genuína das crianças demonstram que valeu a pena investir numa abordagem centrada na EF e no desenvolvimento das competências socioemocionais, reafirmando a importância de práticas pedagógicas conscientes, significativas e humanas.

Por fim, considero que devemos reforçar a importância das competências socioemocionais nas escolas, promovendo a sua integração efetiva e contínua no currículo.

Estas competências, frequentemente negligenciadas ou tratadas de forma superficial, devem ocupar um lugar de destaque nas práticas pedagógicas, pois estão intimamente ligadas ao bem-estar emocional, à capacidade de aprendizagem e à construção de relações interpessoais saudáveis.

A EF tende a ser percecionada como uma disciplina de menor relevância no currículo escolar, frequentemente colocada em segundo plano face a áreas consideradas mais cruciais e importantes, como a Matemática, a Língua Portuguesa ou o Estudo do Meio. No entanto, esta visão limitada negligencia a importância fundamental que a EF pode assumir no desenvolvimento integral dos alunos, visto que para além de promover a saúde física e estilos de vida ativos, esta disciplina oferece um espaço privilegiado para o cultivo de competências socioemocionais essenciais, tais como as trabalhadas ao longo da intervenção.

Neste sentido, podemos considerar que esta disciplina contribui para que estas competências desenvolvam ambientes de aprendizagem mais inclusivos, saudáveis e colaborativos, onde as relações interpessoais são valorizadas e onde se fomenta o respeito pela diversidade, tornando-se fundamental e necessário que as práticas pedagógicas não se limitem ao desenvolvimento cognitivo, mas que incorporem de forma transversal estratégias que promovam a dimensão socioemocional.

Além disso, ao trabalhar em equipa, enfrentar desafios, respeitar regras e lidar com a diversidade de desempenhos e capacidades, os alunos vivenciam experiências que extrapolam os limites da componente motora e se estendem para a formação do carácter e da cidadania. Através de jogos, atividades desportivas e exercícios de grupo, criam-se oportunidades para que os alunos aprendam a valorizar o esforço coletivo, a respeitar a diferença e a desenvolver relações interpessoais saudáveis, competências estas fundamentais não só para o sucesso escolar, mas também para a vida em sociedade.

A EF pode, desta maneira, constituir-se, efetivamente, como uma ferramenta privilegiada para a promoção das competências socioemocionais, já que proporciona contextos de aprendizagem únicos, nos quais o corpo, a mente e as interações sociais se articulam de forma integrada. Embora, na prática, isto nem sempre seja valorizado, esta disciplina pode contribuir para a construção de um clima escolar mais positivo, reduzindo

comportamentos de risco e fomentando o bem-estar emocional e social dos alunos, uma vez que ao proporcionar um espaço de experimentação segura e de constante interação, a EF potencia o desenvolvimento de competências que ultrapassam o âmbito da prática desportiva e se revelam essenciais para a vida quotidiana.

Assim, o estudo aqui apresentado vem sublinhar a necessidade de se reconsiderar o estatuto desta disciplina no currículo, reconhecendo-a como uma disciplina estruturante no desenvolvimento global dos alunos. A aposta em práticas pedagógicas que integrem de forma intencional o desenvolvimento socioemocional na EF revela-se, portanto, uma estratégia educativa de elevado valor, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, equilibrados e preparados para os desafios da vida contemporânea.

Para finalizar, é importante considerar que este estudo evidenciou que, quando estas competências são trabalhadas de forma estruturada, adaptada e intencional, os efeitos são visíveis e significativos, tanto no comportamento como na atitude dos alunos sendo, por isso, imperativo que os educadores, os currículos e as políticas educativas caminhem no sentido de uma escola mais humana, mais completa e verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento integral de cada criança.

Limitações do estudo

Concluído o trabalho de investigação, torna-se pertinente proceder a uma reflexão crítica sobre o percurso desenvolvido. Ao concretizar os objetivos propostos, foi possível identificar algumas limitações que, de certa forma, poderão ter influenciado o desenrolar e os resultados do estudo, podendo inclusivamente ter conduzido a uma investigação com contornos distintos caso tivessem sido superadas.

A primeira limitação identificada prende-se com a frequência reduzida das aulas de EF, uma vez que estas não eram realizadas semanalmente. As sessões decorriam quinzenalmente, estando a sua leção a cargo de uma professora complementar que se deslocava à escola para esse efeito. Embora tenha sido cumprido o plano inicial, considero que esta periodicidade condicionou significativamente o tempo disponível para a implementação do projeto, já que caso tivesse mais tempo disponível os resultados poderiam ter sido ainda melhores. Consequentemente, a natureza do estudo exigiu uma planificação contínua e ajustável, obrigando a modificações sucessivas nas sessões à

medida que estas iam sendo realizadas. Esta necessidade de adaptação permanente dificultou a manutenção do rigor metodológico idealizado, afetando, em certa medida, a consistência da intervenção e o controlo das variáveis planeadas.

A segunda e última limitação sentida estava relacionada com a faixa etária dos alunos envolvidos no estudo. Verificou-se que, apesar do questionário utilizado ser adequado à idade mínima estipulada, ou seja, oito anos, os resultados poderiam ter sido mais consistentes caso os participantes apresentassem um nível de desenvolvimento cognitivo e socioemocional ligeiramente mais avançado, já que é possível que, com alunos um ano mais velhos, e portanto com uma maior maturidade, as respostas fossem mais refletidas, completas e alinhadas com os conceitos trabalhados, o que poderia ter contribuído para uma análise mais sólida e representativa dos efeitos da intervenção.

Recomendações para futuras investigações

Em consonância com o anteriormente exposto, é possível concluir que uma das principais recomendações para investigações futuras nesta área diz respeito à inclusão de um grupo de controlo. A presença de um grupo comparativo, um grupo experimental sujeito à intervenção e outro grupo onde a intervenção não fosse aplicada, permitiria aferir com maior precisão se as diferenças observadas nos resultados se devem efetivamente à intervenção implementada. A aplicação do mesmo instrumento de recolha de dados a ambos os grupos tornaria possível isolar o impacto da intervenção, aumentando, assim, a validade interna do estudo e permitindo tirar conclusões mais robustas sobre a eficácia das estratégias utilizadas.

Por sua vez, importa salientar que, em futuras investigações, seria pertinente dar continuidade à aplicação deste questionário no ano letivo seguinte. Tal recomendação prende-se com o facto de se considerar benéfico que alguns alunos continuem a trabalhar o desenvolvimento das competências socioemocionais de forma sistemática e prolongada no tempo. A continuidade permitiria não só reforçar as aprendizagens adquiridas, como também observar a evolução dessas competências a médio prazo, proporcionando uma análise mais aprofundada e consistente dos efeitos da intervenção educativa.

Além do mais, seria relevante que se procurasse alargar esta investigação a outros momentos do ano letivo, bem como a outras áreas disciplinares. Esta abordagem permitiria

compreender se as competências socioemocionais podem ser promovidas de forma eficaz fora do contexto específico da EF, e em que medida outras disciplinas contribuem, ou podem contribuir, para o seu desenvolvimento. Tal perspectiva ampliaria o alcance do estudo e reforçaria a importância de uma abordagem transversal e integrada destas competências no currículo escolar.

Por outro lado, importa reforçar a relevância de concretizar a implementação de forma sistemática, idealmente com uma frequência semanal. A regularidade das sessões permitiria não só uma maior continuidade no processo de aprendizagem, como também uma consolidação mais eficaz dos conteúdos e das competências trabalhadas. Esta consistência contribuiria para que os alunos mantivessem um fio condutor mais claro ao longo do projeto, facilitando o desenvolvimento de atividades mais estruturadas e com maior profundidade pedagógica.

Por último, recomendo que se cultive um gosto genuíno pela EF e se assuma uma postura de defesa ativa desta disciplina, reconhecendo-a como tão importante, ou mesmo mais relevante em certos aspetos, do que outras áreas do currículo. Este reconhecimento não deve limitar-se a uma mera valorização, mas traduzir-se em práticas pedagógicas envolventes, na atribuição de tempo e recursos adequados e na promoção de uma abordagem que integre o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional dos alunos, como aquele que foi feito a partir desta intervenção.

Valorizar a EF significa compreender que esta disciplina oferece experiências únicas de aprendizagem, nas quais se desenvolvem competências essenciais para a vida. Quando professores, educadores e a comunidade escolar em geral defendem e transmitem esta importância, contribuem para que os alunos percebam a EF não pode ser vista apenas como uma atividade física, mas como um espaço privilegiado de crescimento integral, de promoção da saúde e de construção de relações interpessoais saudáveis.

Assumir uma postura de entusiasmo e compromisso com esta disciplina constitui um passo fundamental e decisivo para a valorização efetiva da mesma e para a concretização de um estudo positivo e gratificante, reforçando o seu estatuto curricular e promovendo a formação de cidadãos mais equilibrados, confiantes e preparados para os desafios da vida.

Parte III – Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada

Concluído aquele que foi um dos capítulos mais significativos, mas também o mais desafiante de todo o meu percurso académico, considero fundamental refletir sobre todas as experiências vividas e aprendizagens adquiridas, as quais contribuíram de forma decisiva tanto a nível profissional como a nível pessoal. Assim sendo, neste capítulo final, será realizada uma reflexão aprofundada sobre a PES desenvolvida nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB.

A PES constituiu, indubitavelmente, o período mais exigente e, simultaneamente, o mais gratificante de todos os anos vividos na ESE de Viana do Castelo. Todo este percurso académico teve um impacto profundo na minha formação, traduzindo-se em vivências e memórias marcantes que permanecerão comigo para sempre.

No início do ano letivo, conforme estabelecido, tivemos a oportunidade de reunir com os docentes para abordar o funcionamento do último ano de mestrado, momento em que transitaríamos da teoria para a prática e seríamos desafiados a demonstrar o nosso valor, tanto enquanto pessoas como enquanto futuros profissionais. Os primeiros tempos foram marcados por inúmeras interrogações: questionava-me sobre a minha capacidade, sobre se estaria verdadeiramente preparada para assumir a grande responsabilidade de educar, formar crianças e contribuir para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e responsáveis. Apesar das dúvidas que persistiam, coexistia também um sentimento de ansiedade, misturado com uma firme convicção de que seria capaz de alcançar os objetivos propostos.

Pessoalmente, a transição da teoria para a prática revelou-se um dos maiores desafios de todo o percurso formativo, não por falta de conhecimento ou insegurança relativamente aos conteúdos ou metodologias, mas, sobretudo, pelo receio e pela ansiedade de não corresponder às expectativas e de não conseguir realizar um trabalho de qualidade. A estes sentimentos somava-se o impacto de algumas experiências menos positivas vividas em anteriores contextos de estágio, que alimentavam a incerteza quanto ao que poderia vir a ocorrer num ano tão decisivo como este.

Contudo, e felizmente, todos esses receios acabaram por se dissipar à medida que o ano letivo avançava.

Consegui alcançar resultados bastante positivos, superando as minhas próprias expectativas e, mais importante ainda, fortalecendo a minha confiança pessoal e profissional. Tive a oportunidade de ser acompanhada, em ambos os contextos de intervenção, por profissionais de excelência que, com a sua experiência, dedicação e generosidade, me transmitiram valores fundamentais e conhecimentos essenciais. Para mim, estas duas profissionais foram, sem dúvida alguma, duas das maiores referências do ensino de todo o meu percurso académico. O seu apoio foi determinante para o meu crescimento enquanto futura educadora/professora e ajudou-me a consolidar a certeza de que o meu lugar é, efetivamente, junto das crianças.

Com a ajuda destas profissionais e através da vivência diária com os grupos de crianças compreendi, com clareza, o verdadeiro papel do educador e do professor: alguém que não ensina apenas, mas que orienta, motiva e influencia positivamente o percurso individual de cada criança. Esta tomada de consciência reforçou a minha motivação e sentido de missão, confirmando que esta é, sem dúvida, a profissão que desejo seguir.

A nível da PES, esta teve uma organização muito semelhante em ambos os contextos, estando divididos em semanas de observação e em semanas de implementação, tendo as semanas de implementação um maior peso, como seria de esperar. Nelas pretendia-se que os estudantes observassem, planeassem, implementassem e refletissem sobre o seu trabalho, já que através destes pontos, conseguiríamos melhorar a cada dia mais um pouco.

As semanas de observação revelaram-se fundamentais neste percurso, pois proporcionaram-me a oportunidade de conhecer profundamente os grupos com os quais iria trabalhar, bem como de estabelecer laços significativos. É importante referir que, em ambos os contextos, a relação criada com as crianças foi determinante para o sucesso da intervenção. Desde as primeiras semanas, senti que consegui estabelecer uma ligação muito especial com os grupos. As crianças não me viam apenas como a PE ou EE, mas como uma presença próxima e de confiança, alguém a quem podiam recorrer sempre que

precisassem. Esse reconhecimento, por parte das crianças, foi um dos aspectos mais marcantes e gratificantes de todo o processo formativo.

Durante este período de observação, tive também a oportunidade de compreender melhor o cotidiano de uma sala de atividades e de uma sala de aula, observando de forma atenta o funcionamento prático de rotinas, estratégias e dinâmicas pedagógicas. Esta compreensão revelou-se essencial para a etapa seguinte.

As semanas de implementação representaram, sem dúvida, um grande desafio. A exigência de inovar continuamente, de planificar e conceber materiais pedagógicos apelativos, adequados às necessidades e interesses das crianças, foi uma prova que consegui superar com sucesso. As planificações elaboradas foram ferramentas cruciais para a estruturação e avaliação da minha prática. No entanto, compreendi que, mais importante do que seguir rigidamente um plano, é escutar as crianças, valorizar as suas ideias e adaptar as atividades de forma a tornar a aprendizagem verdadeiramente significativa. Optei, sempre que possível, por concretizar os pedidos e sugestões dos alunos, o que se revelou uma das decisões mais acertadas pois, através dessa escuta ativa e da valorização da sua voz, foi possível construir conhecimentos que, de outra forma, talvez não tivessem emergido, reforçando assim a participação ativa das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

As reflexões realizadas ao longo de todo o estágio desempenharam igualmente um papel central. Foram inúmeras e, sem dúvida, imprescindíveis para o meu crescimento pessoal e profissional. Através delas, pude analisar criticamente a minha intervenção, reconhecer os progressos efetuados e repensar práticas e abordagens, promovendo uma melhoria contínua.

Com estas experiências, pude compreender que o Pré-Escolar foi, desde o início, o contexto em que me senti mais confortável e segura. Apesar dos receios iniciais, confiava na minha capacidade de propor atividades desafiantes e enriquecedoras para as crianças. O grupo com o qual trabalhei revelou-se bastante exigente, com várias crianças a necessitar de atenção individualizada e de um acompanhamento mais próximo. No entanto, percebi desde cedo que, para além das atividades pedagógicas, era essencial haver espaço e tempo para momentos de escuta e afeto, que respondessem às necessidades emocionais das

crianças. Além disso, o facto de o grupo ser bastante curioso e participativo, tranquilizou-me, já que o grupo mostrava sempre entusiasmo em todas as atividades que eram desenvolvidas. A partir deste estágio, constatei que possuo a sensibilidade e a competência necessárias para lidar com a heterogeneidade dos grupos — nomeadamente no que diz respeito às diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento presentes numa mesma sala.

Com o apoio da EC e da Assistente Operacional, consegui ultrapassar os desafios e concluir o estágio com sucesso. Levarei para sempre comigo o exemplo e a inspiração destas profissionais, que me mostraram o verdadeiro significado do amor pela educação. A Educação Pré-Escolar será, sem dúvida, um espaço onde me sinto segura, motivada e capaz de proporcionar às crianças experiências e aprendizagens profundamente significativas.

Por sua vez, o contexto do 1.º CEB, onde assumi simultaneamente o papel de estagiária e de investigadora, por escolha pessoal, foi aquele em que, inicialmente, me senti menos segura. Esta insegurança adveio da perceção de que poderia não possuir vocação suficiente para trabalhar com crianças mais velhas e com maiores dificuldades. Essa perceção foi reforçada quando conheci o grupo de alunos, que se revelou particularmente desafiante, uma vez que incluía duas crianças com NE e várias outras apoiadas por medidas específicas de apoio à aprendizagem e inclusão.

Contudo, com o apoio fundamental da professora cooperante e a vontade de me superar a mim mesma, consegui ultrapassar os obstáculos e concretizar o trabalho que me propus desenvolver. A docente que me acompanhou ao longo deste período foi, além de uma profissional de excelência, uma pessoa de enorme generosidade e empatia. Com o seu exemplo, fez-me perceber que o meu lugar pode, também, estar no 1.º CEB, ensinando e apoiando crianças que carecem de orientação, atenção e acompanhamento individualizado. Foi ela quem me ajudou a acreditar nas minhas capacidades, a ultrapassar as inseguranças e a encontrar estratégias pedagógicas eficazes que me fizessem sentir mais confiante. Mais do que uma orientadora, tornou-se um exemplo a seguir e uma verdadeira amiga, algo que guardarei com especial carinho e gratidão.

Este contexto exigiu de mim uma maior responsabilidade, não apenas pelos desafios pedagógicos identificados, mas também pelo facto de aí ter sido desenvolvido o meu

projeto de investigação. Conciliar os dois papéis, o de estagiária e o de investigadora, revelou-se, por vezes, exigente e complexo. No entanto, com organização, empenho e resiliência, consegui equilibrar ambas as vertentes da melhor forma possível.

Para além disso, foi necessário ajustar e reajustar, por diversas vezes, as planificações previamente elaboradas, uma vez que em determinadas ocasiões, a dificuldade dos alunos em compreender adequadamente determinados conteúdos exigia uma intervenção mais prolongada e atenta, que não podia ser ignorada ou ultrapassada apressadamente. No entanto, importa refletir que o trabalho realizado veio a demonstrar diversas vantagens nos alunos. A disciplina revelou-se um espaço privilegiado para a promoção não apenas do desenvolvimento motor, mas também de competências socioemocionais e, desta forma, foi particularmente relevante e gratificante compreender que os resultados do estudo demonstraram que os alunos evidenciaram melhorias significativas no seu comportamento, apresentando maior autocontrolo, respeito pelas regras e capacidade de interação positiva com os colegas. Assim, o estudo contribuiu não só para confirmar a pertinência da EF na formação integral das crianças, como também para reforçar a ideia de que esta disciplina pode assumir um papel determinante na regulação comportamental e no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais saudáveis.

Além do mais, o facto das aulas de EF decorrerem quinzenalmente, veio dificultar um pouco o trabalho. As aulas de EF decorreram semanalmente, ainda que, quinzenalmente, fossem conduzidas por um técnico da câmara municipal. Esta dinâmica, que não foi possível alterar, merece uma análise crítica aprofundada. Embora a colaboração com entidades externas possa trazer novas perspetivas e enriquecer a experiência dos alunos, considero que a substituição da PT não é pedagógica nem desejável. A EF é uma disciplina curricular com objetivos, conteúdos e parâmetros claramente definidos, pelo que não deve ser desvirtuada ou substituída por atividades que não se enquadrem plenamente no currículo. A continuidade pedagógica e a coerência do processo de ensino-aprendizagem só podem ser asseguradas pela PT, pelo que não concordo com esta substituição, que considero limitar a consistência e a eficácia do trabalho desenvolvido.

Mesmo assim, importa referir que esta experiência permitiu-me perceber que a gestão do tempo é, de facto, um dos aspetos mais desafiantes da prática letiva. No entanto, é também um dos mais essenciais a ser trabalhado de forma consciente, uma vez que influencia diretamente a qualidade e profundidade das aprendizagens. Aprendi que respeitar o ritmo dos alunos e garantir que cada um tenha oportunidade de consolidar os conhecimentos é fundamental para promover aprendizagens verdadeiramente significativas. Ainda assim, considero que teria sido mais vantajoso dispor de um período mais alargado para a implementação do estudo. Um tempo adicional permitiria consolidar aprendizagens, observar com maior profundidade a evolução dos alunos e recolher dados mais robustos, potenciando a qualidade dos resultados obtidos. Apesar desta limitação, o trabalho desenvolvido foi enriquecedor e contribuiu para evidenciar a relevância da disciplina no contexto escolar.

Reconheço que haveria sempre margem para melhorar, pois nem sempre foi possível concretizar tudo o que idealizei, devido às limitações de tempo e às exigências do próprio contexto. Ainda assim, empenhei-me ao máximo para proporcionar às crianças com quem tive o privilégio de trabalhar experiências de aprendizagem significativas, relevantes e enriquecedoras. Saio deste estágio com a certeza de que dei o melhor de mim e que cresci muito, não apenas como futura docente, mas também como ser humano.

No que se refere às recomendações para a escola e à reflexão sobre a formação recebida, considero que o curso foi globalmente positivo, fornecendo bases teóricas sólidas e uma preparação adequada para a intervenção pedagógica. Contudo, reconheço que a formação não foi totalmente suficiente, sobretudo no que diz respeito à aplicação prática em contextos reais. Embora tivéssemos algumas orientações, a experiência demonstrou que a teoria, por si só, não é capaz de responder às exigências complexas da prática. Seria, por isso, desejável que a formação inicial integrasse uma vertente prática mais aprofundada e diversificada, principalmente no domínio da Educação Especial, que permitisse um contacto mais direto com a realidade das escolas e com os desafios concretos do trabalho com crianças. Apesar destas limitações, considero que fui bem orientada, conhecia os domínios dos conteúdos e tive oportunidade de articular a teoria com a prática, ainda que de forma inicial. Esta experiência reforçou a convicção de que a formação contínua é

indispensável e que o curso deve ser encarado como um ponto de partida, e não como um processo conclusivo. Assim, a principal recomendação é o reforço da articulação entre teoria e prática na formação inicial e a melhoria das teorias sobre como lidar com os alunos com NE, já que ao longo da minha prática foi uma das dificuldades mais sentidas, de forma a preparar mais conscientemente futuros docentes para os desafios reais da profissão

Posteriormente, ao refletir sobre esta experiência, reconheço que levo comigo um conjunto valioso de recordações, aprendizagens, memórias, metodologias e ensinamentos que ficarão para sempre comigo. Cada um destes elementos contribuiu para a construção da minha identidade profissional e para a compreensão do impacto que podemos ter enquanto docentes. Além disso, este percurso permitiu-me perceber, com clareza, o papel que assumimos na formação das crianças e a diferença significativa que podemos fazer nas suas vidas. O meu trajeto académico representa, sem dúvida, uma das etapas mais marcantes da minha vida, que recordarei com enorme carinho, desde os primeiros passos na licenciatura até à conclusão do mestrado.

Hoje, ao olhar para trás, reconheço todo o percurso realizado. Foi um caminho repleto de altos e baixos, marcado por momentos positivos e outros mais desafiantes, por obstáculos inesperados que, por vezes, colocaram em causa as certezas que até então tinha. Contudo, cada experiência contribuiu para o meu crescimento e, no final, posso afirmar com convicção que tudo valeu a pena e que aprendi imensamente ao longo deste trajeto. Saio deste ciclo de formação com a certeza do caminho que quero seguir enquanto profissional da educação e daquilo que desejo transmitir a todas as pessoas, especialmente crianças, que se cruzarem comigo ao longo do meu percurso.

Assim, com a licenciatura em Educação Básica concluída e prestes a terminar o Mestrado em Ensino da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, posso afirmar, com emoção e um profundo sentido de realização, que alcancei um dos maiores sonhos da minha vida. Seja no exercício da função de Educadora de Infância ou de Professora do 1.º CEB, sei que me sentirei plenamente realizada, como se estivesse, verdadeiramente, em casa!

Referências Bibliográficas

- Aguiar, P.C.I. (2023). *A promoção das Relações Interpessoais através das aprendizagens cooperativas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/46581>
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. https://www.researchgate.net/publication/277178673_Paradigma_qualitativo_e_praticas_de_investigacao_educacional
- Alves, C. J., Oliveira, M.A.L., .M., & Melo, L. A.P.S. (2022). Uma reflexão sobre a importância da construção da autonomia no processo educativo. *Revista Educação Pública*, 22(30). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/uma-reflexao-sobre-a-importancia-da-construcao-da-autonomia-no-processo-educativo>
- Alves, G.M., & Azevedo, R.N. (2010). Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado. *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Antunes, A.P. (2020). *Academia pessoas: o impacto percebido nas competências socioemocionais e no desenvolvimento do self por parte dos participantes*. [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/21456>
- Armesto, M.L., & Bispo, G.P.P. (2022). O papel da escola na sociedade contemporânea: formação baseada em valores e o ideário dos saberes. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i1.1069>

- Auer, A.I., Zorzal, D.G., & Prasser, D.M.L. (2012). A Educação Física como ferramenta na diminuição do sedentarismo no âmbito escolar. <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2022/02/a-educacao-fisica-como-ferramenta-na-diminuicao-do-sedentarismo-no-ambito-escolar.pdf>
- Barrera, D. S., & Moriel, H. E. (2022). Problemas de aprendizagem e comportamento no 1.º ciclo do ensino fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003236358>
- Bego, A.G., & Anjos, C.R.J. (2020). A importância da Educação Física Escolar para a formação do indivíduo na sociedade. *Revista Saúde UniToledo*, 4(1), 13-26. <https://wyden.periodicoscientificos.com.br/index.php/saude/article/view/452>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 85-104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bogdan, R, Bilken, S (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bortolini, M. & Maia, S.D. (2012). O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola. *Psicologia em revista*, 18(3), 373-388. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v18n3/v18n3a03.pdf>
- Bosquetti, A.M., & Souza, R.S. (2020). Assertividade e Análise do Comportamento: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 22, 1-13. <https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/1327>
- Branquinho, L., Forte, P., & Ferraz, R. (2022). Pedagogical Concerns in Sports and Physical Education for Child Growth and Health Promotion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 1(19), 8128. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138128>
- Buescu, C.H., Morais, J., Rocha, R.M., & Magalhães, F.V. (2015). Programa e metas curriculares de português do ensino básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Caixeiro, A.B.M.C. (2014). Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es) [Tese de doutoramento,

Universidade de Évora]. Repositório Digital de Publicações Científicas.
<http://hdl.handle.net/10174/11416>

Caldas, M.S.R. (2018). *A utilização de estratégias educativas diferenciadas como promoção da aprendizagem em crianças com Problemas de Comportamento—Estudo de caso* [Pós-graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório científico Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2704>

Câmara Municipal de Viana do Castelo. (2022). *Viana do Castelo – Dados em Números*.
<https://www.cm-viana-castelo.pt/visitar/viana-do-castelo/mapa-da-cidade/>

Campos, F., Mendes, P., Martins, F., & Angelo, E. (2021). Bem-estar, estilo de vida e relações interpessoais em salas de aula de Educação Física. *Revista de Educação e Humanidades*, (19), 103–122. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986>

Cardoso, T. (2012). *Confiança interpessoal em crianças e socialização: estudo da sua relação e contributo para a adequação da escala CCCTB para a população portuguesa* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/23414>

Carvalho, A., Amann, V.P.G., & Almeida, T.C. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*.
<https://comum.rcaap.pt/bitstreams/9217d76f-d622-4ec5-b4cb-f6550a14ad70/download>

Carr, M. (2011). Young children reflecting on their learning: Teachers - conversation strategies. *Early Years*, 31(3), 257-270.
<http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2011.613805>

Casel, G. (2015). Effective Social and Emotional Learning Programs. *Preschool and Elementary School Edition*.
<https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>

Cassão, A, P., & Chaluh, N. P. (2012). Estágio de gestão docente: A importância do trabalho coletivo na escola. *Revista Teias*, 13(27), 243-257. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24263/17242>

- Castro, C., Barata, C., Alexandre, J., & Colaço, C. (2023). Validation of a community-based application of the Portuguese version of the survey on Social and Emotional Skills - Child/Youth Form. *Frontiers in psychology*, 14, 1214032. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1214032>
- Cesário, M.S.F. (2023). *O jogo na educação física escolar e a aprendizagem socioemocional: superando conflitos escolares na adolescência*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/250749>
- Coelho, A.V., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, M.A. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/966/pdf>
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2014). *Desporto na escola: Educando para a igualdade*. [https://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/siic-Desporto na Escola.pdf](https://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/siic-Desporto_na_Escola.pdf)
- Correia, S.D., & Leite, S.R. (2019). *A importância da Educação Física para o desenvolvimento motor de crianças*. XVI Simpósio Internacional de Ciências Integradas – UNAERP. <https://www.unaerp.br/documentos/3743-xvisici-a-importancia-da-educacao-fisica-para-o-desenvolvimento-motor-de-criancas/file>
- Cossetin, F.L.V. (2017). Suportar ou reconhecer: a dupla face do conceito de tolerância e o papel mediador da escola. *Pro-Posições*, 28(1), 132-146. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0133>
- Costa, N.B.A.M. (2015). *Persistência, bem-estar subjetivo e personalidade*. [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Escola de Psicologia e Ciência da Vida]. Repositório da Universidade Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/7218>
- Costa, A., & Faria, L. (2019). Programas de educação social e emocional na escola: importância e perspetivas no contexto português. <https://hdl.handle.net/10216/126171>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Leya.

- Crisan, C., & Măduța, A. R. (2025). The Impact of Playful Educational Interventions on the Development of Emotional Skills in Early School Age. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 17(2), 235-254. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.2/981>
- Crispim, C.A., Zuanazzi, C.A. Sette, P.C., Sanches, C., Teixeira, C.K., Stolar L., Neto, A.A.L., Travitzki, R., Brandão, B.T., & Martinez, V. (2021). Competências socioemocionais: A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. Instituto Ayrton Senna. <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, Série I – n.º 129. [Diário da República n.º 129, Série I de 2012-07-05. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548)
- Delvan, S.J., Becker, S.P. A., & Braun, K. (2010). Fatores de Risco no Desenvolvimento de Crianças e a Resiliência: um estudo teórico. *Revista de Psicologia da IMED*, 2(1), 349-357. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155017.pdf>
- Dezani, S.G., Manzano, A.L., Pagani, M., & Andrade, A.V. (2014). A importância das aulas de Educação Física no Ensino Infantil. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, 5(2), 115-124. <https://revista.unifaema.edu.br/index.php/Revista-FAEMA/article/view/234>
- Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis
- Dias, F.A.M. (2017). *Espaços e materiais em Creche e Jardim de Infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/19755>
- Direção Geral da Educação. (2025). Currículo. <https://www.dge.mec.pt/>
- Domus, P. (2021). *Relacionamento interpessoal: por que e como desenvolver na escola?*. <https://www.pueridomus.com.br/pt/blog/relacionamento-interpessoal-por-que-e-como-desenvolver-na-escola880945/>
- Doré, A., & Ribeiro, C.L. (Eds.). (2019). *O que é sociabilidade?*. Intermeios Casa de Artes e Livros. https://www.academia.edu/82635371/O_que_%C3%A9_sociabilidade

- Eisenberg, N., Fabes, A.R., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development*, 64(5), 1418-1438. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8222881/>
- Felgueiras, M.C.A. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada – O Jogo como estratégia de ensino e aprendizagem*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/24559>
- Fernandes, R.A.R. (2020). *Práticas de Ensino e Aprendizagem Socioemocional*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/35463>
- Formiga, S.N., & Vasconcelos, M.R.C. (2021). Uma reflexão teórica sobre a confiança nas relações interpessoais em ambientes organizacionais. *Research, Society and Development*, 10(5), 1-13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15299>
- Fornazieri, L.N. (2024). *O papel da Educação Física no desenvolvimento socioemocional: um caminho para a formação integral dos estudantes*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://hdl.handle.net/11449/260799>
- Frick, T.L. (2020). Responsabilidade social e relações com pares na infância. *EDUCA Revista Multidisciplinar em Educação*, 7(17), 672-686. <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4939>
- Frick, T.L., Menin, S.M., & Tognetta, P.R.L. (2013). Um estudo sobre as relações entre os Conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. *Revista Reflexão e Ação*, 21(1), 93-113. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v21i1.3318>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2025). Academias Gulbenkian do Conhecimento. <https://gulbenkian.pt/academias/>
- Goodway J. D., Ozmun J., & Gallahue D. (2019). *Understanding motor development infants, children, adolescents, adults*. Jones and Bartlett Learning. <https://books.google.pt/books?id=h5KwDwAAQBAJ&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

- Hacıcaferoğlu, S. (2022). Investigation of communication skills perceived by students from instructors. *Physical Education of Students*, 26(4), 173-179. https://www.researchgate.net/publication/363164839_Investigation_of_communication_skills_perceived_by_students_from_instructors
- Hao, Y., Kong, L., Wang, X., & Yu, X. (2025). The impact of structured motor learning intervention on preschool children's executive functions. *Scientific Reports*, 15(1), 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-01385-5>
- Hohmann, M; David, W. (2003). Educar a Criança (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian. Instituto Nacional de Estatística. (s.d). Censos. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_base_dados&bdpagenunder=1&bdnivelgeo=5&contexto=bd&bdtemas=1115&bdsbtemas=111514&bdfreext=popula%C3%A7%C3%A3o%20residente&bndind_por_pagina=15&xlang=pt
- Instituto Ayrton Senna. (2023). *Educação socioemocional: a importância no desenvolvimento integral do estudante*. <https://institutoayrtonsenna.org.br/educacao-socioemocional/>
- Isik, D. & Sahin-Taskin, C. (2024). Beyond the classroom: Understanding primary school students social-emotional skills through parental eyes. *Journal of Pedagogical Research*, 8(3), 48-62. <https://doi.org/10.33902/JPR.202426314>
- Jardim, A.J.M. (2019). Cooperation-Cooperação. In J. Jardim & J.E. Franco, *Empreendipédia — Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 153-156). Gradiva. https://www.researchgate.net/publication/351023596_Cooperation_-_Cooperacao
- Junior, G.C.J., Seixas, R., Santos, F.A.C., Costa, M.C.M., Santana, C.M., Rabelo, F.D., & Saviato, J.M. (2025). Competências socioemocionais na educação básica: Estratégias pedagógicas práticas, contextos escolares reais, e impactos na formação cidadã. *International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.*, 10(7), 4. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2025.v10i7.5570>
- Kist, C. (2016). *A importância da prática da Educação Física na prevenção ao sedentarismo*. Prefeitura de Tunápolis. <https://tunapolis.sc.gov.br/uploads/sites/461/2016/10/A-IMPORTANCIA-DA-PRATICA-DA-EDUCACAO-FISICA-NA-PREVENCAO-AO.pdf>
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86. (1986). Procuradoria-Geral Regional de Lisboa.

- Leite, C., & Pinto, L. C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 69-91. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/176>
- Lima, S.J., & Barros, S.B. (2024). Escola e sociedade. *Revista Científica Sistemática*, 14(5), 1270-1280. <https://doi.org/10.56238/rcsv14n5-017>
- Linhares, A.C.P., Irineu, S.H.T., Silva, N.J., Figueiredo, P.J., & Sousa, P.T. (2014). A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Revista Terceiro Incluído*, 4(2), 115-127. <http://dx.doi.org/10.5216/teri.v4i2.35258>
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher–child relationships and classroom emotional context in preschool. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 47, pp. 1-21). <https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Lopes, S.L.J. (2024). As competências emocionais e a atuação das instituições no processo de aprendizagem. *Revista interdisciplinar de ensino e educação*, 2(2), 430-451. <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/199>
- Luna, P., Cejudo, J., Piqueras, J.A., Ruiz, R.D., Bajo, M., González, P.C.J. (2021). Impact of the Moon Physical Education Program on the Socio-Emotional Competencies of Preadolescents. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 1(18), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157896>
- Machado, F.R.J. (2023). Metodologias de pesquisa: um diálogo quantitativo, qualitativo e quanti-qualitativo. *Revista Devir Educação*, 7(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.30905/rde.v7i1.697>
- Maia, J., Tani, G., Cruz, H., Queirós, P., Dias, C., & Vasconcelos, O. (Eds.). (2023). *Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um manual para professores*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. <https://biblioteca.fade.up.pt/produto/educacao-fisica-no-1o-ciclo-do-ensino-basico-um-manual-para-professores/>
- Martins, D., Gonçalves, P.J., Rodrigues, P., Vieira, R., & Marques, V. (2012). A importância da criatividade no desenvolvimento do indivíduo. *Revista portuguesa de educação artística*, 2, 107-118. <https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.83>

- Mendes, B.A. (2021). De que falamos quando falamos de criatividade?. *Educação Artística*, 1, 21-25. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13382/1/De%20que%20falamos%20quando%20falamos%20de%20criatividadeebbook_EA.pdf
- Mendes, M., Fernandes, M.O., & Relva, C.I. (2024). Os estilos educativos parentais e o funcionamento familiar numa amostra de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), 1-22. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/23809>
- Merello, F.D.A., Mejía, D.M.M, Arboleda, A.C.C. & Muñoz, C.B.R. (2022). Estratégias de brincadeira corporal para potencializar a educação emocional na escola de educação básica completa Benjamín Rosales Aspiazu. *Knowledge Pole: Revista científico-profissional*, 7 (3), 31, 462-478. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399867.pdf>
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física – 2.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_educacao_fisica.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Português – 2.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais - Matemática – 2.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Estudo do Meio – 2.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Artes Visuais – 2.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Monteiro, M. A., & Madureira, P. C. (2025). Estratégias de diferenciação pedagógica e o seu contributo para a inclusão de formandos: perceções de formadores moçambicanos.

Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 11(4), 1445-1460.

<https://doi.org/10.51891/rease.v11i4.18709>

Moreira, R.M.P. (2023). O Papel da Meta-emoção Parental nas Competências Socioemocionais de Crianças em Idade Escolar. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório aberto Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/150677>

Motta, C.P., & Romani, F.P. (2019). A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. *Psicologia da Educação*, Artigo n.º 49, 49-56. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>

Neves, R. (2020). Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico: Porquê? Para quê?. 1ªed. <http://dx.doi.org/10.48528/6sn3-ky67>

Normando, P. (2012). Um breve estudo sobre o conceito de responsabilidade - A short study about the concept of responsibility. *Intuitivo, Porto Alegre*, 5(2), 249-265. https://www.researchgate.net/publication/305175207_UM_BREVE_ESTUDO_SOBR_E_O_CONCEITO_DE_RESPONSABILIDADE_A_short_study_about_the_concept_of_responsibility

Nunes, A.F.I. (2023). *A percepção dos professores frente à importância da formação continuada como um processo permanente de aperfeiçoamento: um estudo de caso realizado no Estado do Maranhão* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica]. Institutional Repository of the Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/42451>

Oliveira, C.R.A., Marques, C.P.A., Sousa, S.C.F., & Peralta, F.A.F.P.M. (2018). *Educação Física e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais*. <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/12/EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-E-DESINVOLVIMENTO-DE-HABILIDADES-E-COMPET%C3%8ANCIAIS.pdf>

Oliveira, M.A., Gerevini, M.A., & Strohschoen. (2017). Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(22), 199-131. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429>

- Oliveira, S.K. (2021). Resiliência: definição, modelos teóricos e compreensão histórica. *Resiliência: teoria, avaliação e prática em psicologia*, 15-35. <https://www.hogrefe.com/pt/shop/media/downloads/sample-reports/9786599025785 lese.pdf>
- Oliveira, V.A. & Holmes, L.A. (2022). Do método à ciência: a importância da metodologia científica no ensino superior. *Cognitionis Scientific Journal*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.158>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2021). *Beyond academic learning: first results from the survey of social and emotional skills 2019*. Paris: OECD Publishing
- Pereira, C.N., Souza, N.T., & Paiva, L.J. (2020). *Prática da Educação Física Escolar no desenvolvimento do indivíduo desde a infância*. Fundação Educacional de Fernandópolis. <https://www.fef.br/biblioteca>
- Peres, A., Zuanazzi, C.A., Abed, Z.L.A., Lopes, C.B., Antunes, C., Oliveira, S.D., Bueno, M.J., Drummond, M., Teixeira, C.K., Oliveira, S.K., Primi, R., & Hamburg, S. (2022). Competências socioemocionais e emocionais da criança nos anos iniciais do ensino fundamental. *Livro Eletrónico*. (1.ªed.). <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2023/05/competencias socioemocionais-e-emocionais-da-crianca-dos-anos-iniciais-do-ensino fundamental.pdf>
- Pervez, A., & Galea, E. Primary Schools: Spaces for children's social and emotional learning. *Psychology of Education Review*, 48(1), 68-76. <https://doi.org/10.53841/bpsper.2024.48.1.68>
- Pessoa, J. (2023). Educação emocional como ferramenta para inclusão de estudantes com deficiência na escola regular. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29234>
- Piaget, J. (1964). Seis estudos de psicologia. Forense universitária. <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf>

- Pillow, H.B. (2009). Children's understanding of social acts and social interactions. *Handbook of Social Interactions in the 21st Century*, 291-309. https://www.researchgate.net/publication/286472417_Children's_understanding_of_social_acts_and_social_interactions
- Pimenta, B. B.S., & Caldas, S. R. (2014). Estudo introdutório sobre desenvolvimento da percepção infantil em Vigotski. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(2), 179-187. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000200006
- Pinto, C.J., Rachid, M.P.C., Veras, P.K., Almeida, P.J.R., Cabral, A.W., Costa, P.N.M., & Cordeiro, M.S. (2025). O papel da Educação Física no desenvolvimento social e emocional dos alunos. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 11, 3-12. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>
- Pombal, O.M.B., Lopes, S.S.M.C., & Barreira, V.A.N. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e Informação: a aplicabilidade do SharePoint nos SDI da FEUP*. <https://hdl.handle.net/10216/6825>
- Purnomo, E., Marheni, E., Gumilar, A., Jermaina, N., & Abidin, N. E. Z. (2024). Physical Education by Improving Students' Interpersonal Communication Skills. *Physical Education Theory and Methodology*, 24(4), 520-528. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2024.4.02>
- Rebelo, N.S.B. (2022). *Relações interpessoais entre crianças no jardim de infância*. [Tese de mestrado, Instituto universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/8795/1/27904.pdf>
- Rêgo, C. & Rocha, N. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar Relações interpessoais em ambientes organizacionais. *Research, Society and Development*, 10(5), 1-13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15299>
- Resende, P.M.D. (2020). *O papel das competências socioemocionais: visão multidisciplinar de agentes educativos*. [Tese de mestrado, Universidade Católica]. Repositório Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/32693>

- Ribeiro, P.J. (2012). Dimensionalidade do otimismo. In: J.Pais-Ribeiro, I. Leal, A.Pereira, & S.Monteiro (Org.) *Psicologia da saúde: Desafios à promoção da Saúde em Doenças crónicas*, (pp.220-226). Editora Placebo. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1624.1283>
- Rocha, M.C.C. (2009). *A motivação de adolescentes no ensino fundamental para a prática da educação física escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/2141>
- Rodrigues, M.S. (2016). *Promoção da Empatia em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Programa de Competências Emocionais e Sociais*. [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3931>
- Rodrigues, V.M.N. (2012). *Contributos da prática de atividade física no estilo de vida e no bem-estar psicológico: estudo com alunos do ensino superior da Universidade do Algarve*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. UAlg Scientific Repository. <http://hdl.handle.net/10400.1/3495>
- Rodrigues, M.J., & Neves, R. (2017). A Educação Física no 1.ºCEB – Modelos de Docência e Sustentabilidade. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (40), 11-23. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/281>
- Rodrigues, S.S. (2023). *Motivação dos alunos para as aulas de educação física entre alunos praticantes e não praticantes de atividade física regular*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/112511>
- Rosa, A.P.M., Santos, R.M., & Pontalti, C.L. (2019). Relações interpessoais e prática docente: representações de estudantes de pós-graduação em educação em ciências e matemática. *Revista Dissertar*, 1(32), 33-48. <https://doi.org/10.24119/16760867ed115264>
- Saccol, Z,A. (2009). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM*, 2(2), 250-269. <https://doi.org/10.5902/198346591555>

- Sampaio, R.L., Camino, S.P.C., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(2), 212-227. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000200002>
- Santos, M.R.P. (2022). Importância das competências socioemocionais no contexto da educação especial e inclusiva: Perceções de professores e educadores [Dissertação de mestrado, Escola superior de educação de Viseu]. Repositório instituto politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/7372>
- Santos, R.B. (2016). *Bem-estar subjetivo e relações interpessoais*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume – Repositório Digital. <http://hdl.handle.net/10183/163937>
- Saraiva, L., Madrona, G.P., Dias, R., & Sá, C. (2023). *As oportunidades e estratégias de aprendizagem na educação física na educação pré-escolar: planejar, intervir e avaliar*. https://ofei.esepf.pt/wp-content/uploads/2023/08/OFEI_2_poster_8777.jpg
- Shanker, G.S. (2012). Emotion regulation through the ages. In. Follen, A., Lüdtke, M. U., Racine, P. T., & Zlatev, J, *Moving Ourselves, Moving Others: Motion and emotion in intersubjectivity, consciousness and language* (1ª ed. Vol.8, 105-138). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ceb.6.05sha>
- Sindiani, M., Schroeder, B.H. & Dunsky, A. (2025). Social-emotional learning in physical education classes at elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499240>
- Silva, F.M. (2022). *Práticas de educação emocional em contexto de 1º CEB*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://hdl.handle.net/1822/48718>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Escolar*. Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, P.I. (2017). *Desenvolvimento motor e características empreendedoras em crianças. Que relação?*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Científico Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/48718>

- Silva, B.L., Silva, R.M.E.E., Palheta, V.E., & Teles, C.C.C. (2025). Atividade Física Regular: O impacto para a saúde preventiva. *Research, Society and Development*, 14(5), 1-9. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v14i5.48779>
- Silva, P.I., Silva, I.A., & Pereira, O.B. (2020). Como se relacionam as crianças em contexto de jogo? - Um estudo realizado em crianças do 1º ciclo. *Espaço Pedagógico*, 27(2), 406 – 419. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11430>
- Silva, R.A. (2025). As relações interpessoais no processo educativo: reflexões e perspectivas contemporâneas. *Aurum Editora*, 27- 40. <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-002>
- Smith, M.K. (2001) The Learning Organization. The Encyclopedia of Informal Education. <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>
- Soares, S.R.L., Marin, C.E., Silva, G.N.P. (2019). Oficina de brinquedos e brincadeiras na promoção de comportamentos sociais. *Educación Física y Ciencia*, 21(3), 1-12. <https://doi.org/10.24215/23142561e093>
- Social-Emotional Foundations. In Early Childhood Education: Approaches and Outcomes. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 6(9), 144-150. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2024.6.9.16>
- Sousa, S.K., Torino, G.L., & Rodriguez, A.J. (2024). As contribuições da Educação Física Escolar para a formação dos indivíduos. *Revista Ibero – Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, 10(3), 2337-2347. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13346>
- Souto, F. A., Cunha, C.A.A., & Amaral, F.J. (2023). A importância da Educação Física escolar na formação do indivíduo. *Revista Eletrônica Nacional de Educação Física – RENEF*, 15(23), 96-104. <https://doi.org/10.46551/rn2024152300086>
- Souto, L.D., & Saito, I.T.H. (2022). Reflexões sobre o movimento na educação infantil e o trabalho pedagógico. *Revista Diálogo Educacional*, 22(72), 247-267. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.072.DS11>
- Spaller, V.A. (2022). A importância da pesquisa científica no ambiente acadêmico. *Ius Gentium*, 13(1), 5-18.

- Suguis, R.J. (2024). Physical exercise and socio-emotional skills as predictors of academic productivity among college students. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(8), 1875-1886. <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.08208>
- Sutherland, S., & Parker, M. (2020). Responding to Trauma in and through Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(9), 16-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1811621>
- Teixeira, T, M., & Reis, F, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>
- Teles, A. (2024). O desenvolvimento das competências socioemocionais através da educação física escolar na educação infantil. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(3), 5810. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.3-197>
- Torrão, C.M.C.I. (2023). *Educação em Valores na Formação e Desenvolvimento de Competências Emocionais e Sociais das Crianças*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/92021>
- Unger, G.J.R. (2022). Curiosidade, ambição intelectual e conhecimento: Que sais-je. Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume – Repositório Digital. <https://doi.org/10.21728/logcion.2022v9n1.p47-61>
- Vai, A., Desviyanti, E., Ahmadi, D., Yulianti, M., & Dahrial, D. (2023). Social emotional learning in physical education: how to build the mental and physical capacity of learners?. *Advances in Health and Exercise*, 3(2), 60-67. <https://orcid.org/0000-0002-5780-7265>
- Vicente, R.R.A. (2020). *Desenvolvimento das habilidades emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem: Perspetiva educativa num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/7267>

- Vieira, C.C.A. (2013). Teoria da Mente e Competências Sociais em crianças em idade escolar [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/5465>
- Wang, C. (2022). The role of physical activity promoting thinking skills and emotional behavior of preschool children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, 24. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00223-1>