

CONTRIBUTOS DA METODOLOGIA DE
TRABALHO DE PROJETO PARA A AQUISIÇÃO
DE NOÇÕES BÁSICAS DE PRIMEIROS
SOCORROS NUMA TURMA DE 4.º ANO DE
ESCOLARIDADE

Patrícia Raposo de Medeiros de Sousa Baptista

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



CONTRIBUTOS DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO PARA A AQUISIÇÃO DE NOÇÕES BÁSICAS DE PRIMEIROS SOCORROS NUMA TURMA DE 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

Patrícia Raposo de Medeiros de Sousa Baptista

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Tiago Tempera

Júri

Presidente: Margarida Rodrigues

Arguente: Bianor Valente

Orientador: Tiago Tempera

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Neste longo caminho de descobertas e aprendizagens chegou a hora de agradecer a todos aqueles que tornaram esta jornada possível e significativa.

Em primeiro lugar, não podia deixar de expressar a minha gratidão a todos os alunos com quem me cruzei e tive a oportunidade de aprender e trabalhar, ao longo destes cinco anos. Sem dúvida, são o pilar fundamental desta profissão e eu não podia estar mais contente e realizada pelo caminho que tracei para a minha vida. Obrigada pela maneira como fui recebida por todos vocês, pelo amor e carinho que demonstraram para comigo, sempre da forma mais genuína possível.

Ao meu orientador, Professor Tiago Tempera, um especial obrigada por toda a ajuda, paciência e dedicação, ao longo deste tempo, pela motivação e pela força que me transmitiu. Além de um excelente orientador, foi também um excelente professor, pois teve um cuidado e atenção redobrados para com os seus alunos e promoveu sempre os nossos interesses ao máximo. O professor é um exemplo para muitos de nós, e foi um prazer cruzar-me consigo ao longo da minha formação.

Gostaria também de agradecer a todos os professores da ESELx pela ajuda e disponibilidade, em particular àqueles que me acompanharam nas práticas, momentos intensos e desafiantes, mas que valeram todo o esforço e dedicação. Obrigada à Escola Superior de Educação de Lisboa, que foi sem dúvida a minha segunda casa durante cinco anos e da qual guardarei para sempre aprendizagens e maravilhosas memórias dos momentos que lá passei.

Não poderia deixar de destacar a enorme admiração que sinto por todas as instituições e professores com quem me cruzei ao longo dos meus estágios. Mesmo com experiências muito diferentes umas das outras foi isso que fez o meu percurso ser único e inesquecível. Ainda neste seguimento, gostaria de agradecer ao Professor Luís Barata, que tanto marcou a minha experiência nesta etapa final do meu percurso académico. Além de um excelente ouvinte e conselheiro, foi um exemplo para mim, alguém que realmente ama o que faz e que todos os dias luta para ser melhor. Foi das pessoas que mais acreditou em mim desde o início e sempre me incentivou e encorajou a seguir em frente, sem medo de errar.

Aos meus amigos, obrigada pelos momentos que passámos juntos, pela força e pelas conversas que tivemos. Quer seja aos amigos de infância, aos amigos da casa de Bea ou àqueles que se faziam passar por meus alunos, para que eu pudesse “ensaiar” uma aula, obrigada a todos os que me desafiaram a desanuviar sempre que eu mais precisava.

Como o melhor fica para o fim, gostaria de agradecer profundamente a toda a minha família, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado em todos os momentos, quer fosse para rir ou para chorar. Vocês são sem dúvida o meu maior suporte e a minha maior felicidade. Tenho muito orgulho em dizer que tenho a família mais unida do mundo. Um especial agradecimento aos meus pais e ao meu irmão, que todos os dias ouviram as minhas histórias e peripécias e que fingiram muito bem estar interessados naquilo que eu contava. Um enorme obrigada por tudo, todos os dias.

A todos os que estiveram de alguma forma presentes, o meu sincero obrigada! Foi uma bonita caminhada e espero que seja para sempre assim. Estou muito feliz por estar onde estou.

RESUMO

| ' ' | | ' |

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, lecionada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório final de curso está dividido em duas partes distintas: (i) na primeira é apresentada a descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, em turmas do 4.º e 6.º ano de escolaridade, respetivamente, bem como a sua análise crítica; (ii) na segunda parte é apresentada a investigação realizada numa turma de 4.º ano, cujo estudo se baseia na implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto para a aquisição de noções básicas de primeiros socorros.

A questão de investigação deste estudo visa compreender “*Como é que a Metodologia de Trabalho de Projeto pode promover a aquisição de noções básicas de primeiros socorros no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”. Para responder a esta questão, foram definidos dois objetivos específicos: (i) *caracterizar o processo do trabalho de projeto desenvolvido pelos alunos*; (ii) *analisar a evolução dos conhecimentos em primeiros socorros dos alunos através da implementação da MTP*.

O estudo é de natureza qualitativa, inserido num paradigma interpretativo, configurando-se como um estudo de caso. Para a recolha de dados, privilegiou-se a observação direta e participante e as conversas informais, registadas no diário de bordo, a análise das produções dos alunos e a realização de uma entrevista em *focus group*.

Os resultados obtidos evidenciaram uma evolução significativa nos conhecimentos de primeiros socorros demonstrados pelos alunos, através da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto. Além disso, foram também desenvolvidas inúmeras outras competências transversais, como a capacidade de trabalhar melhor em grupo, respeitar e saber ouvir os colegas, ser mais autónomo e de seleccionar, organizar e sistematizar informações, conforme o seu propósito.

Palavras-Chave: Metodologia de Trabalho de Projeto; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Primeiros Socorros.

ABSTRACT

| | ' ' | | ' ' |

This study was conducted as part of the Supervised Teaching Practice II course, taught in the Master's Program, in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education, at Escola Superior de Educação de Lisboa.

This final report of the course is divided into two distinct parts: (i) the first part presents the description of the pedagogical practice developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, in 4th and 6th grade classes, respectively, along with its critical analysis; (ii) the second part presents a research conducted in a 4th grade class, which focuses on the implementation of the Project-based Learning to acquire basic notions of first aid.

The research question of this study aims to understand "*How can the Project-based Learning promote the acquisition of basic notions of first aid in the 1st Cycle of Basic Education?*". To answer this question, two specific objectives were defined: (i) *to describe the project work process developed by the students*; (ii) *to analyze the evolution of students' knowledge in first aid through the implementation of the Project-based Learning*.

The study is qualitative wise, situated within an interpretative paradigm, and configured as a case study. To collect data, emphasis was placed on, direct and participant observation, informal conversations recorded in the field diary, the analysis of students' work and the conduction of a “focus group” interview.

The results showed a significant improvement in students' knowledge of first aid through the implementation of the Project-based Learning. Furthermore, numerous other transversal skills were also developed, such as the ability to work better in groups, respect and listen to the colleagues, become more autonomous, and select, organize, and systematize information according to their purpose.

Keywords: Project-based Learning; 1st Cycle of Basic Education; First Aid.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. PARTE I.....	4
2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB	5
2.1.1. A instituição.....	5
2.1.2. O grupo-turma.....	6
2.1.3. A problemática e os objetivos gerais	6
2.1.4. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	7
2.1.5. Atividades implementadas.....	8
2.1.6. Avaliação e regulação das aprendizagens	9
2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	11
2.2.1. A instituição.....	11
2.2.2. O grupo-turma.....	12
2.2.3. A problemática e os objetivos gerais	13
2.2.4. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	14
2.2.5. Atividades implementadas.....	15
2.2.6. Avaliação e regulação das aprendizagens	15
2.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos	17
3. PARTE II	23
3.1. Apresentação do estudo	24
3.2. Fundamentação teórica	27
3.2.1. Origens e princípios da MTP	27
3.2.2. Fases da MTP.....	31
3.2.3. MTP no currículo.....	34
3.2.4. Papel do professor na MTP	37
3.3. Metodologia	40
3.3.1. Caracterização dos participantes do estudo.....	40
3.3.2. Opções metodológicas – natureza do estudo	41

3.3.3. Opções metodológicas – técnicas e instrumentos de recolha de dados	43
3.3.4. Opções metodológicas – técnicas e instrumentos de análise de dados.....	47
3.3.5. Princípios éticos do processo de investigação	49
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	50
3.5. Conclusões	71
4. REFLEXÃO FINAL.....	76
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	88
ANEXO A. Potencialidades e fragilidades - 1.ºCEB	89
ANEXO B. Grelhas de registos de avaliação – 1.ºCEB.....	92
ANEXO C. Produções dos alunos – 1.ºCEB	97
ANEXO D. Tabela de avaliação – 1.ºCEB	142
ANEXO E. Potencialidades e fragilidades – 2.ºCEB	145
ANEXO F. Grelhas de registo de avaliação - 2.ºCEB.....	148
ANEXO G. Notas de campo diárias – 2.ºCEB.....	166
ANEXO H. Tabela de avaliação – 2.ºCEB	212
ANEXO I. Diário de Bordo – MTP.....	214
ANEXO J. Fotos do processo e produções dos alunos– MTP.....	237
ANEXO K. Guião da entrevista <i>focus group</i>	275
ANEXO L. Transcrição da entrevista <i>focus group</i>	278
ANEXO M. Autorização para os encarregados de educação.....	290
ANEXO N. Calendarização dos projetos.....	292
ANEXO O. Tabela dos Projetos.....	295
ANEXO P. Fotografias dos Manuais utilizados.....	297
ANEXO Q. Certificados Formação 4.ºE.....	302
ANEXO R. Tabela análise de conteúdo 1.º objetivo.....	304
ANEXO S. Tabela análise de conteúdo 2.º objetivo	308

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teia inicial construída com base no discurso dos alunos.....	52
Figura 2. Brainstorming dos subtemas, por grupo, do trabalho de Projeto	53
Figura 3. Exemplo de uma Tabela de Projeto preenchida – grupos das “Hemorragias”	54
Figura 4. Exemplo de um esquema feito pelo grupo do “SBV”	55
Figura 5. Exemplo de um apontamento auxiliar da construção do PowerPoint final	56
Figura 6. Exemplo da Tabela de Projeto do grupo das “Fraturas”	58
Figura 7. Exemplo da Tabela de Projeto do grupo das “Queimaduras”	59
Figura 8. Slides do PowerPoint do grupo das “Queimaduras”	60
Figura 9. Folheto criado pela turma do 4.ºE.....	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Apresentação das diferentes fases da MTP, de acordo com a perspetiva de vários autores	32
Tabela 2. Apresentação dos objetivos específicos associados às respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRP	Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas
AE	Aprendizagens Essenciais
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CSH	Ciências Sociais e Humanas
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEA	Necessidades Específicas de Aprendizagem
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professor Cooperante
PEE	Projeto Educativo da Escola
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TTA	Tempo de Trabalho Autónomo
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, foi elaborado o presente relatório, tendo em conta a realização de duas práticas pedagógicas, uma no 1.º e outra no 2.º CEB e um estudo desenvolvido no contexto da primeira.

O relatório encontra-se, assim, dividido em duas partes distintas, a primeira dedicada à descrição e caracterização de ambas as práticas pedagógicas desenvolvidas; e a segunda, na qual é apresentado um estudo investigativo sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), elaborado com alunos do 4.º ano de escolaridade.

A primeira parte está organizada nos seguintes subcapítulos: (i) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; (ii) descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB; (iii) análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos. Os primeiros dois subcapítulos abordam questões como a instituição, o grupo-turma, a problemática identificada e os objetivos definidos, as estratégias globais de intervenção delineadas, a descrição das atividades implementadas e, por último, a avaliação das aprendizagens dos alunos. No subcapítulo da análise crítica é feita uma comparação reflexiva sobre alguns aspetos comuns e outros distintos de ambas as experiências vividas, por exemplo, no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos, aos métodos de ensino-aprendizagem e aos processos de regulação e avaliação utilizados.

Por outro lado, na segunda parte é apresentada uma investigação feita com alunos do 4.º ano, cujo foco era compreender como a MTP pode promover a aquisição de noções básicas de primeiros socorros. De modo a orientar o estudo investigativo, foram definidos dois objetivos específicos: (i) caracterizar o processo do trabalho de projeto desenvolvido pelos alunos; (ii) analisar a evolução dos conhecimentos em primeiros socorros dos alunos através da implementação da MTP.

A segunda parte, um pouco mais extensa do que a primeira, está organizada nos seguintes subcapítulos: (i) apresentação do estudo, onde é feito um breve enquadramento sobre a origem do tema em foco, bem como são definidas as questões de investigação e os objetivos específicos do estudo; (ii) fundamentação teórica, que serve para justificar,

com base no que outros autores afirmam ter investigado, a relevância e a base conceitual do estudo (foram definidos subcapítulos: origens e princípios da MTP; fases da MTP; MTP no currículo; e o papel do professor na MTP); (iii) metodologia, onde é apresentada uma breve caracterização dos participantes em estudo e são também explicitadas as opções metodológicas adotadas, fundamentando o paradigma e o *design* do estudo; (iv) apresentação e discussão dos resultados, tendo em vista os objetivos específicos do estudo, através da apresentação de evidências recolhidas ao longo da investigação; e (v) conclusões, onde são apresentadas as principais conclusões e inferências sobre o estudo, assim como os constrangimentos e limitações enfrentados durante todo o processo.

Para finalizar, antes da apresentação dos anexos e das referências complementares deste trabalho, é possível encontrar uma reflexão final, focada nos contributos da experiência desenvolvida na PES II e da investigação para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

2. PARTE I

| ' ' | | ' ' |

Nesta primeira parte do relatório é elaborada uma breve descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, através da caracterização dos contextos socioeducativos em que foram realizados os estágios no âmbito da UC de PES II. Além desta caracterização, feita durante os momentos de observação, é apresentada a problemática identificada em cada um dos contextos, que foi alvo de estudo durante todo o período de intervenção. Associado à problemática definida estão integrados: (i) os objetivos gerais do Projeto de Intervenção (PI) implementado; (ii) as estratégias globais de intervenção e de integração curricular adotadas; (iii) as atividades implementadas e (iv) o processo de avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos.

A caracterização do contexto educativo é fundamental para se poder conhecer e compreender melhor o funcionamento da escola e do agrupamento em que se insere, bem como as diferentes turmas com que trabalhei. Para conseguir fazer esta contextualização foi necessário recolher dados, documentais e não documentais, durante duas semanas de observação, tanto no 1.º como no 2.º CEB. No que diz respeito à recolha de dados documentais, foi necessário analisar o Projeto Educativo da Escola (PEE), as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Por outro lado, quanto aos não documentais, ao utilizar a técnica da observação direta e participante, pôde-se redigir notas de campo diárias; fazer entrevistas semiestruturadas aos professores cooperantes e registar algumas conversas informais que fomos tendo ao longo do tempo com outros elementos do corpo docente.

2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

2.1.1. A instituição

A prática pedagógica realizada no 1.º CEB decorreu numa instituição de ensino privada, localizada na área metropolitana de Lisboa. Segundo o Projeto Educativo da instituição, a sua principal missão é fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que eles se possam tornar pessoas comunicativas, cooperantes, criativas, inovadoras e conscientes, respeitando sempre a individualidade de cada um (Colégio, 2023).

O colégio atualmente defende o Modelo de Organização Educativa (MoRE), apesar do mesmo ainda não estar a ser totalmente aplicado no 4.º ano de escolaridade, ano no qual foi realizado o estágio de intervenção. No entanto, existem princípios comuns seguidos pelos professores, nomeadamente: trabalharem em função dos alunos e das suas necessidades, colocando-os sempre que possível no centro da aprendizagem; a avaliação ser feita ao serviço da aprendizagem; ser baseado em metodologias ativas, na cooperação e na interdisciplinaridade.

2.1.2. O grupo-turma

A turma com a qual se realizou o estágio de intervenção educativa pertencia ao 4.º ano de escolaridade, era constituída por vinte e dois alunos, onze do sexo feminino e onze do sexo masculino e tinham idades compreendidas entre os nove e os dez anos. No que concerne às especificidades da turma, foi-nos possível resumir e referir os aspetos mais importantes para o desenrolar da ação: (i) existem três alunos com hiperatividade e défice de atenção, que estão medicados; (ii) existem dois alunos, cujo diagnóstico ainda não foi verificado, mas o professor cooperante (PC) considera que devem ter alguma particularidade específica; (iii) existem cinco alunos na terapia da fala; (iv) a maior fragilidade da turma é, sem dúvida, o Português; (v) a maior potencialidade da turma é a grande curiosidade que demonstram ter.

Em síntese, esta turma é bastante equilibrada e bem comportada e além das potencialidades e fragilidades supramencionadas (apresentadas de forma completa no Anexo A) é de realçar o espírito de equipa que os alunos têm uns para com os outros, a sua grande autonomia, que foi sendo construída desde muito cedo e a vontade de querer saber mais e de gostarem muito de pesquisar.

2.1.3. A problemática e os objetivos gerais

Neste subcapítulo, através da retoma das potencialidades e fragilidades identificadas na turma em cada uma das áreas curriculares, foi-nos possível analisar a tabela previamente preenchida (Anexo A) e retirar as nossas próprias conclusões. Constatámos com isto que a turma necessitava de desenvolver determinadas

competências do Português, tentando sempre retirar proveito das suas capacidades como a curiosidade, gosto pela pesquisa e grande autonomia.

Assim, foi mais fácil definirmos uma problemática como ponto de partida para a implementação do nosso PI. A problemática, de seguida enunciada, tem como objetivo combater algumas das fragilidades da turma, tentando sempre valorizar as suas potencialidades. Ainda assim, é muito importante ter em atenção que demos continuidade ao trabalho do docente, mantendo as suas rotinas e regras estipuladas desde o início do ano letivo. A problemática estipulada foi “*Como promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do 4º ano, especialmente nas áreas de ortografia, estruturação e coesão textual, utilizando métodos de aprendizagem ativa e investigativa?*”. Apesar de aparentemente a problemática estar muito centrada na área do Português, a nossa intenção era, desde o início, trabalhá-la de forma transversal e interdisciplinar.

A partir da definição desta problemática surgiram três objetivos gerais, em que nos baseámos muito ao longo da intervenção, nomeadamente: (i) estimular as práticas de investigação, organização e sistematização da informação; (ii) aperfeiçoar as competências ortográficas dos alunos; (iii) desenvolver competências compositivas (escrita) de estruturação e coesão textual.

2.1.4. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No que concerne às estratégias globais de intervenção, definimo-las tendo em conta os conteúdos a lecionar, as rotinas implementadas na turma e, para além disso, não descurando que o principal intuito era atingir os objetivos gerais definidos. Adicionalmente, o nosso foco foi maioritariamente definir estratégias que pudessem ser aplicadas de forma transversal, integrada e interdisciplinar nas várias áreas abrangidas no 1.º CEB.

Desta forma, em relação ao primeiro objetivo, “*estimular as práticas de investigação, organização e sistematização da informação*”, delinearam-se as seguintes estratégias: trabalho de projeto; trabalhos de pesquisa de curta duração; trabalho a pares

e em ilhas; realização de debates; utilização de *mind maps* e esquemas no quadro; e acesso a computadores e *tablets*.

Por outro lado, no que diz respeito ao segundo objetivo, “*aperfeiçoar as competências ortográficas dos alunos*”, as estratégias definidas foram as seguintes: *feedback* construtivo e recorrente; construção de lista de palavras associadas às regras ortográficas; desenvolvimento da consciência fonológica; e trabalho a pares e em ilhas.

Por último, de acordo com o terceiro objetivo, “*desenvolver competências compositivas (escrita) de estruturação e coesão textual*”, baseámo-nos nas seguintes estratégias: *feedback* construtivo e recorrente; trabalho a pares e em ilhas; construção de *mind maps*; e análise de diferentes tipos de texto.

2.1.5. Atividades implementadas

Ao longo de todo o período de intervenção foram implementadas diversas atividades com o intuito de desenvolver nos alunos determinadas competências. Em relação às atividades em si, umas estiveram mais ligadas aos objetivos do PI, outras mais relacionadas com os conteúdos programáticos pré-definidos, não descurando nunca as rotinas da turma. Além disso, é fundamental referir que as atividades e as estratégias adotadas, ao longo do tempo, foram todas elas planeadas tendo em conta as características da turma, bem como as suas potencialidades e fragilidades, supramencionadas.

Em primeiro lugar, é de realçar que foram realizadas algumas tarefas de carácter exploratório, envolvendo muitas vezes a utilização de material manipulável, essencialmente na área da Matemática. Estas atividades têm como principal objetivo estimular os alunos a explorar e a retirar conclusões sobre um determinado tema em estudo de forma autónoma e semiorientada. Este tipo de atividades, realizadas nesta turma específica, resultou muito bem, pois esta é uma turma muito dedicada e interessada.

Adicionalmente, foram executadas diversas atividades de pesquisa, umas mais longas, outras menos, pretendendo que os alunos recolhessem, analisassem, sintetizassem e divulgassem os seus dados e conclusões. Neste âmbito também, os alunos desenvolveram um trabalho de projeto sobre os primeiros socorros, passando por todas

as fases da MTP, definidas por Vasconcelos et al. (2011). Complementarmente aos trabalhos de pesquisa, por norma, numa fase final, as informações recolhidas são apresentadas aos restantes grupos, para que possa ser realizada uma partilha coletiva de descobertas e de conhecimentos adquiridos. Em relação às dinâmicas de apresentação tentámos que estas fossem diversificadas, para que não se previsse o comportamento dos alunos perante as mesmas. Com isto, pensámos que seria interessante estimular todos os alunos, mesmo aqueles que habitualmente são mais tímidos ou distraídos em trabalhos de grupo, a participar na fase de apresentação. Logo, adotámos a estratégia de apresentação designada de “*Gallery Walk*”.

Para terminar, utilizámos as tecnologias como meio de aprendizagem, isto é, como instrumento de apoio para a lecionação e exploração de determinados conteúdos. Além da utilização dos computadores nos trabalhos de pesquisa, como seria evidente, utilizámo-los também para: a construção de gráficos circulares no *Excel*; o envio de *e-mails*; a realização de *PowerPoints* como suporte às suas apresentações; e terem acesso à aplicação do *Geogebra*, explorando-a e retirando conclusões sozinhos.

2.1.6. Avaliação e regulação das aprendizagens

Após a intervenção, considerou-se essencial analisar a evolução dos alunos, como forma de compreender a eficácia do PI e das aprendizagens realizadas. Esta avaliação foi feita por meio do preenchimento de grelhas de registo (Anexo B), que continham os indicadores de avaliação definidos para cada objetivo geral do PI, confrontando-as num momento inicial e final, bem como através da análise das produções dos alunos (Anexo C). De forma a auxiliar o preenchimento destas grelhas foi necessário estipular-se: indicadores para cada um dos objetivos; intervenientes envolvidos na avaliação; técnicas; e instrumentos de avaliação (Anexo D).

Realizado o confronto e a análise detalhada das grelhas iniciais e finais (Anexo B) pudemos retirar algumas conclusões sobre o desempenho dos alunos face aos objetivos gerais a que nos propusemos cumprir. À exceção de duas alunas, as conclusões, na sua grande maioria, são comuns à turma, pelo que vão ser apresentados breves resumos por objetivos. Em relação a estas duas alunas, é importante clarificar que uma delas é de

nacionalidade ucraniana, pelo que realiza trabalhos diferentes do resto da turma e a outra aluna esteve muito ausente, pelo que as suas evoluções não podem ser equiparadas à dos colegas e acabam por distorcer um pouco as médias obtidas.

Posto isto, ao avaliarmos o primeiro objetivo, “*estimular as práticas de investigação, organização e sistematização da informação*”, constatámos que grande parte da turma adquiriu novas competências muito importantes, advindas da prática regular. Isto está diretamente relacionado ao facto de, ao longo da intervenção, termos insistido muito com a turma e termos feito diversos trabalhos de pesquisa do mesmo género. Esta estratégia permitiu que houvesse uma evolução e consolidação significativa por parte dos alunos. Em relação à MTP, executada no âmbito da concretização deste objetivo, uma vez que tiveram tempo suficiente para se apropriarem dos conteúdos, demonstraram estar muito mais à vontade na divulgação das suas pesquisas. Desta forma, ao contrário do que habitualmente acontecia, conseguiram transmitir as informações por palavras suas e ser mais claros na comunicação. De uma forma geral, a evolução da turma foi significativa, apresentando um aumento da média de 0,418 (*cf.* Anexo B).

Tendo em conta o segundo objetivo, “*aperfeiçoar as competências ortográficas dos alunos*”, este não foi desenvolvido nem trabalhado com a profundidade e com o empenho que gostaríamos. No entanto, foram ainda feitas algumas atividades neste âmbito, o que permitiu que pudéssemos retirar algumas conclusões. De uma forma geral, pode-se afirmar que a evolução foi menos significativa do que no primeiro objetivo, mas, mesmo assim, verificou-se um aumento da média alcançada de 0,363. Esta média foi calculada através das classificações da turma obtidas nos indicadores definidos (*cf.* Anexo B).

O terceiro objetivo, “*desenvolver competências compositivas (escrita) de estruturação e coesão textual*”, foi o que, no final, apresentou uma maior evolução, tendo em conta as médias atingidas (subida de 0,432, *cf.* Anexo B). Em relação ao trabalho desenvolvido em prol da concretização deste objetivo, proporcionámos aos alunos diversos momentos de escrita semanais, com auxílio de planos de escrita, melhorias de texto, análise da estrutura da carta, entre outros. Tudo isto, a nosso ver, permitiu que

houvesse um maior cuidado e atenção relativamente às competências compositivas (escrita) de estruturação e coesão textual, por parte dos alunos, o que se verificou nas suas produções ao longo do tempo.

Em síntese, a avaliação de cada um dos objetivos definidos, que concorrem para a identificação da problemática, *“Como promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do 4º ano, especialmente nas áreas de ortografia, estruturação e coesão textual, utilizando métodos de aprendizagem ativa e investigativa?”*, permite-nos compreender como os métodos de aprendizagem ativa e investigativa melhoraram o desempenho dos alunos ao longo de todo o período de observação. Apesar de ainda haver muito a fazer, pois torna-se difícil concretizar tudo aquilo a que nos propusemos em tão pouco tempo, os alunos aprenderam a organizar e a estruturar melhor as suas ideias e a redigir de uma forma mais coerente e completa os seus textos. Por outro lado, em relação à ortografia e à diminuição dos erros ortográficos cometidos pelos alunos, isto não foi tão bem conseguido, pois necessitaríamos de uma maior insistência e profundidade no trabalho com eles desenvolvido. De uma forma geral, consideramos que a aplicação de métodos de aprendizagem ativa e investigativa, uma vez que a turma gosta muito de procurar respostas para as suas curiosidades, de trabalhar em equipa, de se desafiar e de participar ativamente, resultou muito bem e foi uma ótima estratégia para tentar combater algumas fragilidades identificadas na turma, nomeadamente de Português.

2.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

2.2.1. A instituição

A prática pedagógica realizada no 2.º CEB decorreu numa instituição de ensino público, que se encontra inserida num agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), localizada no concelho de Sintra. Segundo o PEE (2021), o meio social envolvente é bastante heterogéneo, pois existe uma grande diversidade, tanto a nível socioeconómico, como a nível cultural. Para além disso, relativamente às famílias dos alunos, verifica-se “que cerca de dois terços dos progenitores têm a escolaridade

obrigatória, mas revelam expectativas elevadas em relação ao grau de ensino que gostariam que os seus educandos obtivessem.” (Escola, 2021, p.5). Complementarmente, esta heterogeneidade enunciada refere-se também ao facto de a instituição acolher alunos portugueses, alunos dos países PALOP’s e alunos oriundos da Europa não comunitária.

O agrupamento da escola em questão assume como visão “Uma Escola Construída por Todos” (Escola, 2021, p.10) e rege-se pelos seguintes princípios orientadores: a autorreflexão e o alinhamento com o projeto educativo; o envolvimento de parceiros e resposta às necessidades sociais; e a projeção da imagem e divulgação da qualidade do ensino. Através destes valores e da integração e fomentação do desenvolvimento escolar dos alunos de modo compensador e estruturante, o agrupamento onde a escola se insere tenciona alcançar o seu grande objetivo: “Procurar a excelência através da melhoria contínua” (p.11).

2.2.2. O grupo-turma

As três turmas com as quais se realizou o estágio de intervenção educativa pertenciam ao 6.º ano de escolaridade e tinham algumas semelhanças entre elas, mas também diferenças significativas, pelo que vão ser caracterizadas de forma separada.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à turma do 6.ºA esta era uma turma composta por vinte e um alunos, sendo que catorze deles eram do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos, com uma média de idades de doze anos.

Em relação ao 6.ºB esta era uma turma composta por dezanove alunos, sendo que, no período de observação, chegou um novo aluno vindo de Angola, obtendo um total de vinte alunos. Destes vinte alunos, catorze eram do sexo masculino e apenas seis do sexo feminino e tinham idades entre os onze e os treze, dando uma média de aproximadamente doze anos.

Por último, a turma do 6.ºC era constituída por vinte e um alunos, dos quais dez eram do sexo feminino e onze do sexo masculino, com uma média de idades de doze anos, apesar de apresentarem idades entre os onze e os catorze anos.

De uma forma geral, nas três turmas, havia muitos alunos oriundos dos PALOP's, sendo que a minoria era de nacionalidade portuguesa. No que diz respeito às Necessidades Específicas de Aprendizagem (NEA), as três turmas integravam alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 com essas mesmas NEA. Na sua globalidade havia bastantes alunos a usufruírem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente de medidas universais, medidas universais e seletivas e, por vezes, um ou outro a beneficiar de medidas universais, seletivas e adicionais.

Ao longo das semanas de observação, foi-nos possível identificar algumas potencialidades e fragilidades em cada uma das turmas. Apesar de terem alguns aspetos comuns, optámos por analisá-las de forma separada e preencher a tabela de acordo com a respetiva turma (Anexo E).

2.2.3. A problemática e os objetivos gerais

Retomando o último ponto referido, relativamente às potencialidades e fragilidades das turmas, uma vez que o PI implementado foi comum às três, torna-se fulcral fazer uma análise conjunta destas características. Ao analisarmos a tabela preenchida (Anexo E), constatámos que existiam aspetos em comum e, portanto, foi mais fácil definirmos uma problemática como ponto de partida para o nosso PI. Nestas três turmas, por vezes, havia alunos que desrespeitavam os colegas, não queriam trabalhar com eles e, além disso, demonstraram não adquirir novas aprendizagens por falta de entusiasmo e de empenho nas tarefas que lhes eram propostas. Assim, foi identificada uma problemática, de seguida enunciada, que tinha como objetivo combater algumas das fragilidades das turmas, tentando sempre valorizar as suas potencialidades, isto é, procurar responder às necessidades, problemas e interesses dos alunos. Ainda assim, é muito importante ter em atenção que demos continuidade ao trabalho dos docentes, mantendo as suas rotinas e regras estipuladas desde o início do ano letivo. A problemática estipulada para estas três turmas foi *“Como promover a aquisição de aprendizagens significativas e o respeito entre pares, desenvolvendo competências matemáticas e relacionando os conteúdos de ciências naturais com o quotidiano dos alunos?”*.

A partir da definição desta problemática surgiram três objetivos gerais, em que nos baseámos muito ao longo da intervenção, nomeadamente: (i) relacionar os conteúdos abordados com o quotidiano dos alunos; (ii) desenvolver competências de interpretação e compreensão de informação e (iii) promover o respeito entre pares durante o processo de ensino e de aprendizagem. Estes objetivos eram transversais a qualquer uma das áreas disciplinares que lecionámos, tanto a Matemática, como as Ciências Naturais.

2.2.4. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No que às estratégias globais de intervenção diz respeito, definimo-las tendo por base os conteúdos a lecionar, as rotinas implementadas nas turmas e, para além disso, não descurando o intuito de atingir os objetivos gerais definidos.

Em relação ao primeiro objetivo de intervenção, “*relacionar os conteúdos abordados com o quotidiano dos alunos*”, delinearam-se as seguintes estratégias: “inspetores por 10 minutos”, sendo estes momentos de partilha e esclarecimento de curiosidades; atividades de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP); e inclusão de situações quotidianas dos alunos nas suas aprendizagens, sempre que possível, por exemplo em enunciados de problemas matemáticos ou na relação de conteúdos, maioritariamente em Ciências Naturais.

Por outro lado, relativamente ao segundo objetivo, “*desenvolver competências de interpretação e compreensão de informação*”, delinearam-se as seguintes estratégias: trabalho a pares ou em grupo, para que se entretidassem e pudessem todos tirar proveito das suas capacidades e das dos colegas; elaboração de esquemas e mapas de conceitos, para organizar melhor as informações depois de lidas; e questionamento regular, para que todas as suas dúvidas pudessem ser respondidas.

Por fim, no que toca ao terceiro objetivo geral, “*promover o respeito entre pares durante o processo de ensino e de aprendizagem*”, as estratégias foram as seguintes: discussões em grande grupo, dando oportunidade de palavra a todos os alunos, independentemente da riqueza dos seus argumentos; “pote das recompensas”, em relação

ao cumprimento das regras de oralidade/comunicação; e *feedback* positivo e construtivo, incentivando-os a não desvalorizar os colegas em circunstância nenhuma.

2.2.5. Atividades implementadas

Ao longo de todo o período de intervenção foram implementadas diversas atividades com as três turmas, umas mais ligadas aos objetivos do PI, outras mais ligadas aos conteúdos programáticos pré-definidos.

Na área da Matemática foram realizadas diversas tarefas de carácter exploratório, incentivando e estimulando os alunos a retirar as suas próprias conclusões sobre o tema em estudo. Mais tarde, através da discussão coletiva e partilha de ideias, estas descobertas podiam, ou não, ser verificadas. Além disso, foram também por nós introduzidos vários jogos lúdico-didáticos, como o dominó, o bingo, entre outros.

Na área das Ciências Naturais foram, como supramencionado, realizadas atividades de ABRP, que os alunos desconheciam, e atividades experimentais, também algo feito com muito pouca frequência até então. Adicionalmente, como forma de verificação dos conhecimentos adquiridos, foram realizados vários *Quizzes*, algo que motivava bastante a maioria dos alunos.

2.2.6. Avaliação e regulação das aprendizagens

Após a intervenção, com vista a compreender a eficácia do PI e as aprendizagens realizadas pelos alunos, considerou-se essencial analisar a evolução dos mesmos. Esta avaliação foi feita por meio do preenchimento de grelhas de registo (Anexo F), que continham os indicadores de avaliação definidos para cada objetivo geral do PI, confrontando-as num momento inicial e final. Para além disso, através das notas de campo diárias (Anexo G) e da análise das produções dos alunos, foi possível avaliar de forma mais rigorosa e complementar. Assim, adotou-se um modo de avaliação contínuo e de carácter meramente formativo, através também da participação dos alunos, do *feedback* constante e do questionamento oral recorrente, incentivado pelas professoras-estagiárias. De forma a auxiliar o preenchimento das grelhas, referidas anteriormente, foi necessário

estipular-se: indicadores para cada um dos objetivos; intervenientes envolvidos na avaliação; técnicas; e instrumentos de avaliação (Anexo H).

Realizada uma análise das grelhas iniciais e finais pudemos retirar algumas conclusões sobre o desempenho dos alunos face aos objetivos gerais a que nos propusemos cumprir. O primeiro objetivo, “*relacionar os conteúdos abordados com o quotidiano dos alunos*”, foi avaliado tendo em conta três indicadores, sendo que um deles não foi preenchido num momento inicial, pois os professores cooperantes não tinham por hábito fazer jogos didáticos com os alunos. No entanto, as três turmas evoluíram positivamente, demonstrando um maior interesse quando os temas estavam relacionados com o seu dia-a-dia, motivando-os a participar e a apropriar-se dos conteúdos. Houve resultados de alguns alunos não tão positivos, pois mantiveram o seu mau comportamento e despreocupação ao longo do tempo, não demonstrando qualquer vontade de evoluir.

Tendo em conta o segundo objetivo, “*desenvolver competências de interpretação e compreensão de informação*”, na turma do 6.º C os resultados obtidos foram os mais elevados (cf. Anexo H), uma vez que o entusiasmo e a participação ativa da maioria dos alunos era evidente, quando comparado às outras turmas. Apesar disso, de uma forma geral as classificações não foram muito elevadas, justificando-se pelo facto de haver muitos alunos nas três turmas com diferentes nacionalidades. Ainda que a língua oficial de muitos desses países seja o português, grande parte dos alunos em casa, com as suas famílias, fala *crioulo*, acabando por apresentar dificuldades em questões de interpretação e compreensão de textos/enunciados.

Por último, em relação ao terceiro objetivo, “*promover o respeito entre pares durante o processo de ensino e aprendizagem*”, este implicou um longo processo desenvolvido com as turmas, passando por conversas com os alunos, chamadas de atenção, tentativas de sensibilização, incentivo dos trabalhos em grupo, caixa das recompensas, entre outras estratégias. Felizmente, tudo isto serviu para a notável evolução por parte dos alunos, verificada nesta fase final, sendo que fomos ouvindo algumas expressões ou frases que os alunos iam dizendo uns aos outros de motivação e elogiando-se mutuamente (Anexo G).

De forma muito generalizada, as três turmas apresentaram melhorias significativas, salvo raras exceções de alguns alunos que não se empenharam o suficiente e que não participaram da forma mais correta. A turma A foi-nos apresentada como sendo a melhor das três, mas concluímos também que é a mais heterogénea, pois tem alunos muito empenhados e esforçados, mas também alunos que não cumprem o que lhes é pedido. No que diz respeito à participação, foi a turma que menos interveio, pelo que não obteve resultados tão positivos. Em relação à turma B foi-nos dito que era a turma mais complicada e problemática, o que acabou por se verificar, mas conseguiu evoluir de forma equilibrada. No entanto, os valores apresentados são visivelmente mais baixos do que nas outras duas turmas, uma vez que começaram com classificações mais baixas. Por fim, a turma C foi aquela que evidenciou melhores resultados, podendo ser justificado devido à dedicação da turma, à sua regular participação e interesse, beneficiando muito com isso.

Em síntese, a avaliação de cada um dos objetivos definidos, que concorrem para a identificação da problemática, *“Como promover a aquisição de aprendizagens significativas e o respeito entre pares, desenvolvendo competências matemáticas e relacionando os conteúdos de ciências naturais com o quotidiano dos alunos?”*, permite-nos compreender como evoluiu o respeito entre pares e a aquisição de novas aprendizagens, através do relacionamento dos conteúdos com o quotidiano dos alunos. Apesar de ainda haver muito a melhorar, uma vez que é difícil concretizar tudo aquilo a que nos propusemos em tão pouco tempo, os alunos sentiram-se mais motivados sempre que os conteúdos eram relacionados com o seu dia-a-dia, aprendendo de forma mais significativa por essa mesma razão.

2.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

No seguimento dos capítulos anteriores, em que foi feita uma descrição sucinta das práticas pedagógicas implementadas em contexto do 1.º e 2.º CEB, é feita uma análise comparativa, crítica e reflexiva da prática, tendo em conta as diferentes experiências em ambos os ciclos de ensino. É importante realçar que um dos estágios foi realizado numa instituição privada com alunos do 4.º ano de escolaridade e o outro numa instituição pública com alunos do 6.º ano. Desta forma, serão abordados vários aspetos, alguns

semelhantes, outros totalmente discrepantes, nomeadamente: (i) desenvolvimento das respetivas competências esperadas nos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Num primeiro momento, é fulcral compreender o ponto de situação em que cada uma das turmas se encontrava quando comecei o estágio, bem como decorreu o desenvolvimento das competências desses mesmos alunos. No 1.º CEB os alunos demonstraram ter características com muito potencial, pois eram muito curiosos, autónomos, interessados, participativos e aderiam muito bem a novas ideias. Tudo isto facilitou muito a sua evolução, quer em termos de aprendizagens, quer de competências adquiridas ou desenvolvidas. Por outro lado, no 2.º CEB as turmas eram muito mais diversificadas, tanto a nível de competências, como de motivação, pelo que o comportamento de alguns alunos era muito desajustado ao ambiente em que estávamos inseridos. Isto fazia com que alguns colegas saíssem prejudicados e quase ninguém conseguisse tirar proveito das aulas, devido à confusão que se instalava. Esta diversidade referida, evidentemente, também abrangia aspetos relacionados com as condições económicas das famílias, possibilidades dos alunos, entre outros aspetos. Com isto, não quero dizer que a diversidade é algo pejorativo, até pelo contrário, pois assemelha-se muito mais à realidade que nos rodeia e em contexto de estágio proporciona-nos uma experiência muito enriquecedora. Corroborando esta ideia, segundo Cantarelli e Genro (2016), aprender a trabalhar com questões que envolvam as diferenças torna-se muito importante, pois “não se pode ensinar sem aprender” (p.281) e, assim, não é possível ensinar sem se conhecer bem os alunos que temos à frente.

No entanto, foi um grande desafio com que me deparei, porque independentemente da atividade que lhes propusesse, no 2.º CEB quase nunca aderiam como esperado. Já no 1.º CEB a aderência, o entusiasmo e os produtos finais resultantes das novas atividades propostas era muito maiores e melhores, contrariamente àquilo que era esperado, tendo em consideração as idades dos alunos.

Em relação ao desenvolvimento e à evolução de cada uma das turmas, de forma comparativa, no 1.º CEB senti que tinha sido menos evidente, uma vez que não havia grande margem para inovar, pois os alunos já estavam habituados a fazer atividades fora do comum e bastante diversificadas. No 2.º CEB houve alunos que melhoraram bastante a nível da aquisição de aprendizagens significativas e do respeito pelos colegas, pois foram-lhes apresentadas atividades fora do habitual, relacionadas com o seu quotidiano e isso despertou-lhes a atenção. Com isto, senti que tive um maior impacto nos alunos do 2.º CEB, e que se tivéssemos mais tempo disponível, com a contribuição de ambas as partes, teríamos um longo, mas bonito caminho pela frente.

De acordo com a minha experiência em ambos os ciclos, não ignorando que se trata de escolas e idades dos alunos diferentes, houve muitos pormenores distintos, no que diz respeito aos métodos de ensino/aprendizagem aplicados. No 1.º CEB o ensino é muito centrado no aluno, idealmente parte dos interesses deles, coloca-os no centro da aprendizagem. Para Mendonça (2016), o professor hoje em dia nas escolas desvincula-se cada vez mais do papel de transmissor de conhecimento e passa a adotar uma postura orientadora dos alunos, no que diz respeito ao processo de aquisição de competências. Além disso, não há manuais, apenas há “guiões de aprendizagem”, recursos estes construídos em equipa de ano, baseados nos documentos orientadores oficiais, mas não de forma rígida e rigorosa. Já no 2.º CEB, o ensino era centrado no professor e as metodologias eram baseadas na resolução de atividades do manual e de fichas de trabalho. A organização da sala de aula também era muito diferente, enquanto que no 2.º CEB as secretárias estavam todas de frente para o quadro, duas a duas, no 1.º CEB os alunos estavam agrupados por ilhas, isto é, grupos de 3 a 4 alunos. A liberdade que nos era dada para implementarmos atividades novas também era algo que distinguia as duas escolas, pois no 4.º ano tínhamos total liberdade para fazermos o que gostaríamos, mesmo que isso implicasse fazer algo fora do comum e sem relação com os conteúdos definidos inicialmente. Exemplificando, a minha investigação, no âmbito do meu relatório final, partiu de uma curiosidade por parte dos alunos e que em nada tinha a ver com os conteúdos que estávamos a lecionar e isto não foi um entrave. Pelo contrário, no 6.º ano estivemos um pouco mais condicionadas e não nos foi dada a possibilidade de arriscar

tanto, pois muitas vezes deparávamo-nos com alguns obstáculos na implementação de novas atividades.

Adicionalmente, a relação que estabelecemos com cada uma das turmas foi muito especial e gratificante, embora muito diferente uma da outra. No 4.º ano, logo no primeiro dia, os alunos foram muito carinhosos, afetuosos e educados, enquanto que no 6.º ano foi mais desafiante criar um boa ligação com eles. Assim, foi mais acessível chegar aos alunos do 1.º CEB do que aos outros mais velhos, mas, numa primeira fase, a relação também era tão boa que eles tinham tendência a exceder-se, sempre que, por algum motivo, o PC não estava presente. Isto foi algo muito desafiante para mim, pois não queria perder a boa ligação que tinha com eles, mas não podia também deixar que tal se repetisse. Por outro lado, no 2.º CEB funcionou tudo um pouco ao contrário, no início não tinha uma relação próxima e fomo-la construindo com o passar do tempo.

No que concerne à regulação e à avaliação das aprendizagens, no estágio do 1.º CEB o acompanhamento da progressão dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem, bem como aos do PI, foi feito de forma contínua. Porém, no 2.º CEB onde estive a estagiar, apesar dos professores conhecerem a turma e facilmente os avaliarem continuamente, havia momentos específicos de avaliação. Nestes momentos eram aplicados instrumentos de avaliação sumativa, para que as notas finais pudessem ser dadas, tendo em conta as classificações obtidas neste instrumento, quase que desvalorizando todo o processo. Enquanto estagiárias, tivemos de aplicar um desses instrumentos, tanto em Ciências Naturais, como em Matemática, dadas as orientações dos PC, mas considerando sempre tudo o resto, nomeadamente a participação, as produções dos alunos e as conversas que fomos ouvindo e registando. De acordo com Barreira et al. (2006), a avaliação formativa, ao contrário da sumativa, deixa de ser considerada numa perspetiva final e começa a ser algo processual, que decorre ao longo do tempo e que permite que haja ajustes no sentido do seu aperfeiçoamento. Desta forma é possível que sejam tomadas decisões com base no processo de aprendizagem do aluno e de ensino do professor.

A adaptação das estratégias, com o intuito de apoiar os alunos com mais dificuldades, isto é, a realização de diferenciação pedagógica, foi algo que em ambos os estágios sentimos alguma dificuldade, tanto da nossa parte, com da parte dos PC. Além de termos estado pouco tempo com as turmas e, por isso, ser difícil conhecer com total profundidade cada um dos alunos, é muito complicado gerir os momentos de apoio individual ou arranjar formas diversificadas de chegar a todos de igual modo. Segundo Formosinho e Machado (2009), a diferenciação pedagógica é a adaptação do programa, inclusive de estratégias e recursos, tendo em conta o grupo de alunos que temos à frente. Além disso, a diferenciação pedagógica deve ser feita de acordo com critérios definidos pela escola por modalidades de apoio educativo.

No 1.º CEB o Tempo de Trabalho Autónomo (T.T.A) foi uma ótima forma de conseguirmos fazer essa diferenciação pedagógica, mas mais que isso também se torna difícil, pois na verdade estamos responsáveis de igual maneira por cerca de vinte e dois alunos. No 2.º CEB a única estratégia diferenciadora, para facilitar a aprendizagem de alguns alunos era o destaque no enunciado de algumas palavras ou expressões mais importantes, bem como a explicação mais detalhada do que era pretendido ser feito. Em prol dos meus futuros alunos gostaria de investir um pouco mais no que a isto diz respeito, pois apesar de saber que é muito difícil adaptar tudo a todos, haverá certamente diversas maneiras de tentar concretizá-lo da melhor forma possível.

Por último, os comportamentos sociais e, conseqüentemente, os seus processo de regulação, na instituição privada foram sempre muito bem enquadrados e equilibrados face ao ambiente em que estavam inseridos. Evidentemente, todos os contextos têm as suas particularidades, muitos delas vindas dos alunos devido à idade que têm, mas neste caso específico, a turma mantinha uma ótima relação com os mais velhos. Nesta turma era visível o quão estimulada era a empatia pelo outro, a necessidade de resolver e gerir conflitos da maneira correta, a cooperação e o respeito uns pelos outros, acabando sempre por ser tudo muito “orgânico” e favorável à aprendizagem. Pelo contrário, na escola de ensino público, como já referido anteriormente, havia alunos com comportamentos muitos desajustados e desadequados, pelo que era evidente a falta de regras em alguns momentos. Ainda assim, os PC que acompanhei conseguiam lidar muito bem com as

situações e impor o respeito em sala de aula, pecando no incentivo e estimulação de habilidades de comunicação, resolução de conflitos, empatia, respeito e cooperação entre alunos.

Concluindo, ambas as experiências foram muito enriquecedoras para o meu desenvolvimento e preparação enquanto futura docente, pois deram-me a possibilidade de contactar com meios, professores, alunos e formas de trabalhar muito diferentes uns dos outros, tornando toda a experiência mais rica e completa. Assim, levo comigo uma maior bagagem e exemplos do que pode e como pode ser feito, retirando as minhas próprias conclusões sobre como isso resultou perante um grupo de alunos e se pretendo, ou não, reproduzi-lo num outro grupo. Evidentemente, cada experiência é uma experiência e não pode, em muitos aspetos, ser comparada a outras. No entanto, acredito que ao privilegiar as estratégias por mim adotadas no 1.º CEB, num outro contexto de 2.º CEB poderia surtir o efeito pretendido. As estratégias acima elencadas são igualmente válidas para cada um dos ciclos de ensino, temos apenas de as conseguir implementar, apesar dos contratemplos que possam existir, privilegiando o bem estar dos alunos e a sua aquisição de aprendizagens.

3. PARTE II

| ' ' | | ' ' |

3.1. Apresentação do estudo

Esta segunda parte do relatório é dedicada à apresentação da investigação desenvolvida durante a prática pedagógica no 1.º CEB. Este estudo foi realizado com uma turma do 4.º ano de escolaridade, tendo por base uma situação desencadeadora de aprendizagem, no âmbito de uma aula de História de Portugal. De acordo com Moura et al. (2016), citado por Oliveira e Panossian (2021), uma situação desencadeadora “pressupõe que seja criada nos estudantes a necessidade de se apropriar de conceitos (...)” (p.10). Além disso, este mesmo autor refere que o seu principal objetivo é “proporcionar a necessidade de apropriação do conceito pelo estudante, de modo que suas ações sejam realizadas em busca da solução de um problema que o mobilize para a atividade de aprendizagem (...)” (Moura et al., 2016, citado por Oliveira & Panossian, 2021, p.10).

A ideia da presente investigação educativa surgiu durante o meu período de observação, no seguimento de uma aula em que estava a ser abordada a expansão marítima portuguesa. O PC questionou os alunos sobre o que os navegadores levavam consigo nas naus ou nas caravelas e daí surgiram algumas respostas muito interessantes, por parte dos alunos. Algumas dessas respostas estavam relacionadas, por exemplo, com os mantimentos, produtos comerciais, como meio de troca e instrumentos de navegação. A determinada altura, um aluno questionou o professor: “*E quando os navegadores se magoavam, como curavam as feridas? Levavam consigo nas naus caixas de primeiros socorros?*”. Feita a questão, a resposta que lhe foi dada foi que as caixas de primeiros socorros da época não eram iguais às que nós temos acesso atualmente, pois não tínhamos os mesmos conhecimentos científicos que temos hoje em dia. No entanto, o aluno não ficou totalmente esclarecido e, apesar de não haver tempo naquele dia para aprofundar o tema, surgiu a oportunidade de o fazermos mais tarde.

Segundo Pinheiro e Batista (2018), no ensino-aprendizagem é de valorizar os interesses dos alunos, pois, desta forma, torna-se mais provável o discente ganhar autonomia, confiança e autorrealização ao longo dos estudos e da vida. Complementarmente, Rogers (1994), citado por Pinheiro e Batista (2018), afirma que a aprendizagem é significativa quando o tema em estudo tem relevância para os propósitos

do aluno, caso contrário, não lhe despertará interesse e, conseqüentemente, não o levará a adquirir novos conhecimentos. Além disso, a motivação por parte do professor também é algo muito importante, pois, de acordo com Cochran-Smith e Lytle (1993), “(...) *we suggest that teacher research stems from or generates questions and reflects teachers's desires to make sense of their experiences to adapt a learning stance or openness toward classroom life.*” (p.24).

Ao longo de todo o meu percurso, enquanto futura docente, tive acesso e aprendi muito sobre diferentes metodologias de ensino, comparado ao que tive oportunidade de experienciar enquanto estudante. Desta forma, considero crucial, no âmbito da PES, podermos experimentar e testar ideias e metodologias inovadoras que nos surgem, retirando, no final, as nossas próprias conclusões e fazendo os ajustes que considerarmos relevantes, para uma próxima intervenção. Assim sendo, em concordância com o que foi dito pelos autores anteriormente mencionados, Cochran-Smith e Lytle (1993), tive em consideração a minha vontade de aplicar a MTP e procurei saber como isso poderia influenciar a aprendizagem dos alunos.

A minha motivação para aplicar a MTP com os alunos do 4.º ano está intrinsecamente ligada às vantagens que acredito que ela oferece, possibilitando um trabalho de qualidade e através do qual podemos todos evoluir. A promoção da MTP não só me proporcionaria a oportunidade de compreender na prática como decorre o processo, como também possibilitaria que os alunos desenvolvessem competências transversais essenciais. No que diz respeito a este último ponto, torna-se importante realçar que a implementação da MTP, de acordo com Ferreira (2016), é uma ótima estratégia, pois o seu foco está centrado no aluno e no seu desenvolvimento, tornando-o sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Rogers (1974), citado por Pinheiro e Batista (2018) defende que, neste caso, o professor não se limita a ensinar, mas sim a orientar e incentivar os alunos a aprenderem de forma autónoma. Desta forma, o aluno é capaz de desenvolver autoiniciativa e espírito reflexivo, tornando-se responsável pela sua própria aprendizagem. Além de tudo isso, segundo Vasconcelos (2011), um dos princípios da MTP é a capacidade de os alunos identificarem uma problemática a partir da realidade em que vivem, formularem questões de investigação e procurarem soluções para as mesmas.

Por conseguinte, ao juntar a minha motivação pessoal, o interesse dos alunos em querer saber mais sobre o tema e as características da turma, nomeadamente autonomia, curiosidade, empenho e espírito de equipa, foi definida a questão de investigação deste estudo: *“Como é que a Metodologia de Trabalho de Projeto pode promover a aquisição de noções básicas de primeiros socorros de alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*. Adicionalmente, através da problematização do objeto de estudo definiu-se como objetivo geral: *“compreender como é que a Metodologia de Trabalho de Projeto pode promover a aquisição de noções básicas de primeiros socorros de alunos do 4.º ano do 1.ºCEB”*. Ainda com vista a conduzir todo o processo de pesquisa e a dar resposta à questão de investigação foram estabelecidas duas subquestões de investigação: (i) *“Como se processou o trabalho desenvolvido pelos alunos durante a implementação da MTP?”*; (ii) *“Como evoluíram os conhecimentos demonstrados em primeiros socorros pelos alunos após a implementação da MTP, tendo em consideração os seus conhecimentos prévios?”*. Por fim, estas questões de investigação deram origem a dois objetivos específicos, fundamentais para o desenvolver da investigação, sendo eles: (i) *caracterizar o processo do trabalho de projeto desenvolvido pelos alunos*; (ii) *analisar a evolução dos conhecimentos em primeiros socorros dos alunos através da implementação da MTP*.

3.2. Fundamentação teórica

Neste subcapítulo, a revisão de literatura apresentada tem como intuito a explicitação dos conceitos essenciais relacionados com o foco da investigação, bem como a sistematização de alguns dados associados à questão de investigação principal. Assim sendo, encontra-se organizado nos seguintes tópicos: (i) origem e princípios da MTP; (ii) fases da MTP; (iii) MTP no currículo; (iv) papel do professor na MTP.

3.2.1. Origens e princípios da MTP

Ao longo dos últimos tempos, muitas foram, e ainda são, as investigações e pesquisas realizadas por educadores, teóricos e pedagogos em relação à educação. Algumas delas contrariam os argumentos do ensino expositivo, da transmissão direta de conhecimentos, por parte do professor, e da incentivação da repetição e memorização de conteúdos (Ferreira, 2016). Dewey, Kilpatrick, Vygotsky, Hernandez e Freinet são alguns dos grandes nomes por detrás do desenvolvimento desta forma inovadora do processo de ensino-aprendizagem. Nas suas investigações defendem e promovem alternativas que consideram mais eficazes e envolventes para o aluno, colocando-o no centro da aprendizagem, estimulando-o a participar ativamente, a colaborar, adquirir e a desenvolver competências a diferentes níveis. Assim, segundo a mesma autora, devido ao descontentamento relativamente à pedagogia transmissiva e à passividade que o aluno pode assumir em contexto de aula, surgiu, entre o final do século XIX e o início do XX, a Abordagem por Projetos.

John Dewey, professor de Filosofia, “foi um dos grandes responsáveis por introduzir ideias progressistas e sobre Educação, ideias essas que se prolongam até aos dias de hoje” (Ferreira, 2016, p.3). Dewey defende que o docente deve apresentar aos alunos os conteúdos programáticos em forma de questões, não dando respostas ou soluções imediatas. Além disso, o teórico Dewey, mencionado por Ferreira (2016) considera que o mais importante é a preparação do discente para a vida real, devendo ser estimulada a sua autonomia, para que a criança aprenda fazendo e experimentando. Complementarmente, segundo Bin (2012), citado por Ferreira (2016), William Heard Kilpatrick, pedagogo americano, foi um outro reconhecido nome nesta área, discípulo de

John Dewey, que colocou em prática as suas teorias. Segundo Vasconcelos et al. (2011), ainda numa mesma ótica, foi Kilpatrick que desenvolveu o “Método de Projetos” em 1918, nos Estados Unidos nas escolas do 1.ºCEB, sendo este um método que apareceu intrinsecamente ligado ao Movimento da *Progressive Education*. Só cerca de 25 anos mais tarde é que esta metodologia se difundiu e chegou a Portugal, através do valioso contributo da pedagoga Irene Lisboa.

Com base nestes aspetos, surgiu a MTP, que é um exemplo de metodologia baseada na pedagogia ativa e tem como foco a sua centralização no aluno e a promoção da sua interação com o Meio, interação esta que consiste na resolução de problemas contactando diretamente com as experiências vividas (Ferreira, 2016). Segundo Lopes (2014), a aplicação desta metodologia visa promover cada vez mais a autonomia dos alunos, levando-os a construir o seu próprio conhecimento, desvalorizando, assim, o ensino diretivo e transmissivo.

Para Lopes (2014), a MTP trata-se de uma abordagem que confere grande sentido e significado às aprendizagens, em virtude da sua dimensão interventiva e com impacto na realidade. Ao ser integrada a MTP em contexto educativo, é crucial que as tarefas propostas, temas ou problemas em foco estejam diretamente relacionadas com os interesses e experiências dos alunos (Choi, Lee & Kim, 2019). Na ótica de Roessingh e Chambers (2011), se tivermos em conta os interesses dos alunos é mais fácil motivá-los e estimulá-los a participar e aprender significativamente.

Na perspetiva de Vasconcelos et al. (2011), o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual tanto dos alunos, como dos próprios professores e educadores. Neste seguimento, o discente coloca questões, procura soluções e atribuiu um sentido para o mundo que o rodeia. Katz e Chard (1989), citados por Vasconcelos et al. (2011), numa mesma ótica consideram o trabalho de projeto uma abordagem pedagógica centrada em problemas, como o intuito de aprofundar o estudo sobre um determinado tema.

Segundo Rangel e Gonçalves (2011), a MTP desafia a visão mais tradicional do ensino, pois exige uma complexa organização, inclusive no que diz respeito ao trabalho

de grupo e à definição de um único caminho para a sua aplicação, pois isto não é fácil. A sua aplicação requer uma colaboração e uma gestão feita de forma eficaz, promovendo a diferenciação da aprendizagem, deixando, por isso, de ser “o mesmo para todos, ao mesmo tempo!” (Rangel & Gonçalves, 2011, p.22). De acordo com Katz e Chard (1997; 2009), citados por Vasconcelos et al. (2011), a metodologia comum de trabalho de projeto em sala “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.” (p.8).

Aos olhos de Lopes (2014), a MTP é vista como uma prática privilegiada, que inclui o aluno em todas as suas fases, para as quais é necessário mobilizar “conhecimentos, competências, valores e atitudes” (p.6). Deste modo, o mesmo autor refere que o trabalho de projeto contribuiu para a construção de uma “escola democrática”, fornecendo a possibilidade de todos poderem participar ativamente. Relativamente às várias fases em que é repartida a MTP, apesar de descritas de forma detalhada num outro subcapítulo, é importante reter que a sua aplicação implica: (i) trabalho de campo e recolha de dados, através das nossas próprias experiências em sala de aula; (ii) tratamento de dados e organização das conclusões, representadas através da escrita; (iii) momento de partilha, discussão e trabalho em grupo, podendo enriquecer “todos e cada um dos elementos do grupo” (Rangel & Gonçalves, 2011, p.22).

Por norma, as situações educativas são sempre imprevisíveis, uma vez que dependem de inúmeros fatores que não estão ao nosso alcance serem controlados, e a MTP não é exceção, isto é, como referido anteriormente não é fácil definir um único caminho para a sua aplicação. Leite e Arez (2011) definem um projeto como sendo uma “forma social e individual (não forçosamente escolar) de adaptação e preparação para a imprevisibilidade, característica marcante do tempo em que nos foi dado viver.” (p.86).

Neste sentido, Silva (2005) refere que segundo uma construção progressiva e evolutiva, um projeto consiste num processo que pode e deve sofrer adaptações ao longo do seu decorrer, pois não pode ser previsto na íntegra desde o início. Assim sendo, acredita ser natural que o plano inicial seja modificado ou ajustado, para que se consiga atingir as finalidades a que nos propomos. Perante o aparecimento de imprevistos Leite e

Arez (2011) acreditam ser importante apostar numa formação que visa “dotar os indivíduos de uma estratégia que funcione em situações de incerteza e incompletude” (p.90). Paralelamente a isso, referem também que um adulto necessita de ter conhecimentos sólidos sobre o tema em estudo, para que se possa adaptar e enquadrar em situações de aprendizagem inesperadas.

De acordo com Silva (2011), todo o processo educativo realizado de forma intencional é caracterizado por ciclos sequenciais, que se repetem ao longo do tempo: “avaliação – planeamento – ação – avaliação”. Na MTP a este padrão atribuem-se proporções ligeiramente diferentes, pois este é um processo que envolve a participação e a colaboração dos vários intervenientes, uma vez que, neste caso, ao contrário do que acontece de uma forma geral na educação, não é tudo exclusivamente definido e orientado pelo docente.

John Dewey, de acordo com muitas das características já expostas e analisadas no presente trabalho, estabeleceu oito princípios fundamentais para a elaboração de projetos em contexto educativo, descritos mais recentemente por Vasconcelos (2011), sendo eles: **(i) o princípio da intenção**, que pressupõe que toda a ação, para ser significativa implica que a mesma seja compreendida pelos alunos e seja do seu interesse pessoal. Além disso, deve ter um intuito claro e relevante e em vista um determinado objetivo; **(ii) o princípio da situação-problema**, que sugere que se parta de uma problemática da realidade dos sujeitos, se a análise, se definam questões e se formulem as respetivas soluções, constituindo um processo completo de pensamento; **(iii) o princípio da ação**, no qual a aprendizagem é feita de forma individual, implicando a razão, emoção e sensibilidade. Para isto, é necessário muitas vezes adaptar-se e propor transformações, quer no ato de “perceber, sentir, agir, pensar” (p.10); **(iv) o princípio da real experiência anterior**, confrontando as experiências passadas com as novas, compreendendo que nas novas assentam nas passadas; **(v) o princípio da investigação científica**, que defende que a partir das pesquisas se constrói a ciência e o mesmo devia acontecer para com a aprendizagem escolar; **(vi) o princípio da integração**, em que é fundamental, apesar de haver permanente diferenciação nos projetos, perceber-se que relações existem e que generalizações podem ser feitas e apresentadas, integrando as várias áreas do

conhecimento; **(vii) o princípio da prova final**, através da verificação da existência, ou não, de aprendizagens significativas, tal como o nome indica, apenas no final do projeto; **(viii) o princípio da eficácia social**, que sugere a promoção de oportunidades, para que os alunos possam ter experiências de aprendizagem, bem como comportamentos solidários e democráticos.

3.2.2. Fases da MTP

De acordo com os autores Rangel e Gonçalves (2011) a MTP possui características que lhe conferem particularidades únicas, de seguida enunciadas. Em primeiro lugar, é uma metodologia direcionada para a resolução de problemas, partindo de questões que inquietam e que têm relevância para os intervenientes, consoante as suas experiências vividas. É importante ressaltar que as questões ou os problemas iniciais não apresentam, logo à partida, uma possível solução ou resposta, caso contrário, não seria viável dispensar tempo num projeto sobre esse determinado tema. Para além disso, ainda na perspectiva destes autores, para a aplicação da MTP é necessária a realização de uma planificação e distribuição de tarefas, com vista a recolher dados e informações pertinentes, quer seja em grupos de trabalho, quer seja individualmente. Estes dados, por sua vez, terão de ser analisados e organizados, tendo em consideração o foco do trabalho. Por último, o produto final deve ser representativo da evolução da compreensão do tema em estudo, evidenciando a aquisição de conhecimentos e a apresentação de soluções para os problemas ou questões inicialmente colocados.

Com base nestas características evidenciadas, reconhecidas por diversos autores, a MTP é vista como um ciclo composto por um conjunto de fases, que “(...) embora intimamente interligadas, e mesmo em parte sobrepostas, se podem indicar de acordo com uma certa sequência” (Silva, 2005, p.2). Vasconcelos et al. (2011) corrobora essa mesma ideia, afirmando que “as fases não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p.17). No entanto, cada autor apresenta a sua proposta de faseamento ligeiramente adaptada à sua própria perceção, gerando algum desacordo, no que diz respeito ao número exato de fases

em que pode ser repartida a metodologia. John Dewey, há muitos anos, segundo Ferreira (2016), subdividiu o Trabalho de Projeto em cinco etapas distintas: reconhecimento do problema; definição e classificação do problema; formulação de hipóteses; escolha do plano de ação; testagem das hipóteses. Em contrapartida, William Kilpatrick refere que o Trabalho de Projeto decorre em apenas quatro fases: perspetivar, planificar, executar e avaliar (Ferreira, 2016). De forma adicional, Silva (2005) e Rangel e Gonçalves (2011) apresentam ainda duas novas formas de as agrupar e organizar, uma subdividida em seis fases e outra em oito, respetivamente. Na Tabela 1, de seguida apresentada, é possível compreender e identificar as diferenças e semelhanças das várias perspetivas acima mencionadas.

Tabela 1

Apresentação das diferentes fases da MTP, de acordo com a perspetiva de vários autores

Dewey, mencionado por Ferreira (2016)	Kilpatrick, mencionado por Ferreira (2016)	Silva (2005)	Rangel e Gonçalves (2011)
1ª Reconhecimento do problema	1ª Perspetivar	1ª Conceção	1ª Definição do Problema
2ª Definição e classificação do problema	2ª Planificar	2ª Tomada de decisões	2ª Formulação de sub-problemas (problemas parcelares)
3ª Formulação de hipóteses	3ª Executar	3ª Planeamento	3ª Planificação do trabalho
4ª Escolha do plano de ação	4ª Avaliar	4ª Ação	4ª Pesquisa-produção (trabalho de campo e de sala)
5ª Testagem das hipóteses		5ª Avaliação	5ª Avaliação formativa
		6ª Comunicação	6ª Apresentação dos resultados
			7ª Crítica / Globalização
			8ª Avaliação final. Síntese / Novos problemas / projetos

Nota. Realizada pela autora.

Para esta investigação, foi ainda tido em conta a perspetiva de um outro autor, pois foram consideradas as quatro fases da MTP, baseadas em Vasconcelos et al. (2011), de seguida apresentadas e descritas: (i) **definição do problema**; (ii) **planificação e desenvolvimento do trabalho**; (iii) **execução**; (iv) **divulgação e avaliação**.

A 1ª fase consiste na formulação do problema ou questões de investigação, associadas a um tema que se pretende aprofundar. Paralelamente, é neste primeiro momento que é feito um diagnóstico da realidade, analisando as necessidades e potencialidades do grupo. Adicionalmente, são partilhados os saberes que os alunos já possuem sobre o assunto, bem como é construída uma “teia inicial” com essas mesmas informações.

Por outro lado, na 2ª fase é feita uma planificação do desenvolvimento do projeto, sendo esta uma planificação “não estática”, pois pode implicar que determinados aspetos sejam reformulados ou adaptados, conferindo-lhe alguma flexibilidade. Com o objetivo de planificar é necessário fazer previsões sobre, por exemplo, “O que se vai fazer?”; “Por onde se começa?”; “Como se vai fazer?”; “Quem faz o quê?”; “Que recursos utilizar?”; “Quem pode ajudar?”.

De seguida, numa 3ª fase é, então, dado início o processo de pesquisa, que consiste na recolha, seleção, análise e síntese da informação que consideramos pertinente conforme o objetivo do estudo. Nesta etapa torna-se muito importante o registo da informação de forma organizada e clara, podendo, para isso, serem tiradas fotografias, feitos desenhos, criados textos/sínteses escritas, feitas construções, entre outras hipóteses. Ao longo deste processo devem ser confrontadas as ideias que os intervenientes possuíam inicialmente, com as ideias que estão a adquirir através das fontes de pesquisa, refletindo e discutindo, por exemplo, sobre: “O que sabíamos antes?”; “O que sabemos agora?” ; “O que não era verdade?”.

Na 4ª e última fase não só são divulgados os resultados obtidos, como é feita uma avaliação do trabalho, da participação e do grau de entajuda entre os vários elementos do grupo, da qualidade da informação recolhida e das competências adquiridas ao longo da realização do projeto (Vasconcelos et al., 2011).

Com isto podemos rematar e constatar que, embora sejam apresentadas diferentes designações e diferentes contabilizações do número de fases em que a MTP é repartida, todas elas são muito semelhantes umas às outras e envolvem processos muito parecidos.

3.2.3. MTP no currículo

Abrantes (2002) faz uma breve síntese de alguns aspetos que considera fundamentais ter em atenção quando se caracteriza o Trabalho de Projeto. Apesar de, muitos deles já terem sido enaltecidos, ao longo do presente trabalho, torna-se pertinente fazer um resumo das principais características, não só aos olhos de Abrantes (2002), como de outros autores e de documentos oficiais, como o caso do PASEO.

Em primeiro lugar, Abrantes (2002) refere-se a um projeto como sendo uma “atividade intencional”, isto é, que se foca num determinado objetivo e que a ele está associado um produto final, como referido também por Rangel e Gonçalves (2011). De seguida, Abrantes (2002) e Mateus (2020) afirmam que um projeto pressupõe, numa primeira fase, “iniciativa e autonomia” daqueles que o executam e, durante a sua realização, de um espírito de “cooperação” para com os colegas. No PASEO, Martins et al. (2017) referem que uma das principais qualidades expectáveis de um aluno adquirir, ao longo da escolaridade obrigatória, é ser “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (p.15).

Uma outra particularidade, de acordo com Abrantes (2002), é a “autenticidade” que apresenta, pois um novo projeto nunca será igual a nenhum outro. Isto acontece porque os projetos surgem sempre de pontos de partida diferentes, uma vez que estão relacionados com a realidade de quem o decide pôr em prática, conferindo-lhe uma componente original. De acordo com o documento oficial do PASEO, a escola é responsável por inculcar, nas atividades escolares, o desenvolvimento de determinados valores nos seus alunos, como por exemplo a curiosidade, reflexão e inovação, estimulando-os a querer ir mais além, ter espírito crítico, reflexivo e criativo (Martins et al., 2017).

Por outro lado, segundo Rangel e Gonçalves (2011), o trabalho de projeto é considerado um processo complexo e incerto, pois pode sofrer alterações e adaptações ao longo do tempo, consoante os problemas ou desafios que surgem. Neste seguimento, novamente segundo o PASEO, o aluno deve ser “capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação” (Martins et al., 2017, p.15). Toda esta complexidade que lhe é conferida acaba por tornar a tarefa duradoura e faseada, estendendo-se no tempo conforme o necessário (Abrantes, 2002).

Desta forma, Mateus (2020) alega que, para que os alunos realizem aprendizagens significativas, é fundamental que haja uma boa e regular interação entre professores e alunos, bem como entre a restante comunidade educativa, se se justificar. Ainda nesta perspetiva, com tudo o que já foi apresentado torna-se evidente que a MTP é uma metodologia muito completa e importante ao nível das aprendizagens dos alunos, sendo uma mais-valia a sua integração nas práticas educativas dos docentes (Tempera, 2022).

Associadas a todas estas características e evidências, Tempera e Tinoca (2024), através do seu estudo, afirmam que os participantes, isto é, professores do 1.º e 2.º CEB, reconhecem diversas vantagens na metodologia, nomeadamente: (i) ligação aos seus próprios interesses, motivando os alunos para aprender; (ii) relação com o quotidiano, uma vez que são baseados em problemas reais; (iii) interdisciplinaridade; (iv) desenvolvimento de competências transversais ao currículo: comunicação, trabalho cooperativo, autonomia e criatividade.

Tendo em conta o último ponto referido, em relação ao currículo, Roldão (1999) entende o currículo como um conjunto de aprendizagens essenciais com uma determinada finalidade, intenção, estrutura coerente e sequência lógica. Uma vez que a sociedade atual está em constante mudança e exige a aquisição e o desenvolvimento de determinadas competências por parte dos cidadãos, Mateus (2020) acredita que a MTP, se considerada em contexto pedagógico, apresenta inúmeras potencialidades. Corroborando esta mesma ideia, Rangel e Gonçalves (2011) reconhecem a MTP como uma “metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar

um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades.” (p. 26). Gomes (2018) acrescenta que, apesar de tudo isso, existem objetivos e necessidades de ensino-aprendizagem que não são alcançados exclusivamente por meio desta metodologia, pois não deve ser a única utilizada na prática pedagógica.

De acordo com o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores, a operacionalização e avaliação das aprendizagens, está definido que é crucial “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar, conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.” (p.2928). Adicionalmente, refere que a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências pressupõem que seja disponibilizado algum tempo para a sua consolidação. Contudo, o “trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (p.2929) são também necessárias serem valorizadas. Se analisado de forma detalhada, tudo isto são competências que podem ser desenvolvidas com base nas características e potencialidades apontadas à aplicação da MTP em contexto educativo.

O mesmo decreto defende que deve ser dada à escola autonomia suficiente, para que possa haver um desenvolvimento curricular adequado face às características e especificidades de cada contexto e de cada aluno. Só assim é que as escolas têm a possibilidade de olhar para o currículo como sendo um instrumento adaptável, que pode ser gerido e desenvolvido de acordo com os objetivos e competências a alcançar, estabelecidos no PASEO (Martins et al., 2017).

O PASEO apresenta um conjunto de princípios, valores e áreas de competência, que deve ser obedecido pelo currículo (Decreto-Lei nº55/2018, 6 de julho). Este mesmo documento orientador espelha a necessidade que a escola tem de contribuir “para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da

evolução do conhecimento e da tecnologia” (Martins et al. 2017, p.7). Segundo o mesmo documento, acredita-se que o aluno se deve encontrar “apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social” (p.15), não sendo algo apenas implícito durante a escolaridade obrigatória.

Por último e para completar, as AE do 1.º CEB também reforçam estas ideias anteriormente apresentadas. No entanto, antes de mais é fundamental compreender que as AE são um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, conhecimentos estes relevantes e significativos, bem como de “capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Decreto-Lei nº55/2018, 6 de julho, p.2930). Posto isto, e para terminar, foram analisadas as AE do 1.º CEB de Português, Matemática e Estudo do Meio, constatando que todas elas consideram a aplicação de projetos, realçando que estes podem e devem ser postos em prática com os alunos, com uma certa regularidade. Exemplificando, nas AE de Português é referida a possibilidade de “(...) construção de um percurso de leitor a realizar com o acompanhamento do professor usando a metodologia de projeto.” (Direção-Geral, 2018b, p.4). Já nas AE de Matemática, aparece em todos os anos a sugestão da “(...) realização de um pequeno projeto, a pares ou em grupo (...)” (Direção-Geral, 2021, p.8). Por fim, nas AE de Estudo do Meio, segundo a Direção-Geral (2018a), são apresentadas duas propostas de estratégias diretamente relacionadas com os projetos: “gestão participada do currículo, envolvendo os alunos na escolha de temas a abordar em trabalho de projeto” e “desenvolvimento de trabalho de projeto” (p.9).

3.2.4. Papel do professor na MTP

A escola e o ensino de uma forma geral têm sofrido algumas alterações, ao longo dos últimos tempos, modificações estas que afetam a forma como o professor e o aluno são vistos e os papéis que desempenham em contexto educativo. De acordo com Rodrigues (2009), citado por Gomes (2018), a educação não se muda de um momento para o outro, mas sim de forma gradual. O problema é que muitos professores tendem a

ensinar tal qual aprenderam, enquanto alunos, e ser-se professor hoje em dia é totalmente diferente de há 20 ou 30 anos.

No âmbito do ensino tradicional e expositivo, o professor é visto como transmissor de conhecimentos, necessitando de conhecer as matérias que vai lecionar e ter a capacidade de impor respeito (Mendonça, 2016; Gomes, 2018). Pelo contrário, os alunos ouvem, assimilam e aplicam conhecimentos. Logo, a relação que se estabelece entre professor-aluno, por oposição àquilo que se promove através do ensino construtivista, é marcada pelo autoritarismo, no qual o professor é a fonte do conhecimento e o aluno apenas o recetor (Mendonça, 2016). De acordo com Roldão (1999), o aluno, antigamente, era “formatado” para aceitar tudo o que o professor dizia como sendo uma verdade indubitável.

Hoje em dia cada vez menos isso acontece: o professor tende a desvincular-se do seu papel agente regulador de autoridade, adotando uma postura orientadora dos seus alunos no processo de aquisição das competências; e os alunos passam a ter uma voz ativa na sua própria educação (Mendonça, 2016). É importante clarificar que a população escolar começou a englobar alunos com características, necessidades e interesses muito distintos. Assim, cabe ao professor ser capaz de dar resposta à grande diversidade de alunos que tem consigo, adaptando as suas estratégias pedagógicas e mantendo sempre como principal foco a aprendizagem significativa dos mesmos (Sousa, 2010, citado por Ferreira, 2013). Embora este seja um enorme desafio, o professor deve tentar fazer uma “gestão curricular articulada com dinâmicas interessantes, apelativas à necessidade da diferenciação pedagógica e possíveis de cumprimento do programa do 1ºCEB.” (Gomes, 2018, p.5). Segundo Kilpatrick (2006), citado por Ferreira (2013), nestes casos, o docente deve apropriar-se dos interesses e das necessidades dos diferentes alunos e a partir daí realizar com eles projetos. Para Mendonça (2016) a implementação de um projeto traz benefícios à aprendizagem dos alunos e potencia o trabalho colaborativo entre eles. Neste sentido, o mesmo autor afirma que o professor deve ser mediador do processo de aprendizagem dos alunos e estimulador da sua interação uns com os outros. Indo ao encontro do que já foi referido, o documento oficial PASEO, refere algumas das ações pedagógicas que o professor deve ter em atenção, pois podem ser determinantes para o

desenvolvimento do Perfil do Aluno, nomeadamente “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno (...) recorrendo a materiais e recursos diversificados” (Martins et al., 2017, p.31).

Para terminar, é crucial compreendermos também o papel do docente na implementação de metodologias ativas, como o caso da MTP, no 1ºCEB. A aplicação da MTP exige ao professor, de acordo com Lopes (2014), que este seja dinamizador de todo o processo, contrariando a tradicional transmissão de conhecimentos. Este processo é longo e, na ótica de Eaude (2014), quanto mais um professor dominar os conteúdos a ensinar e quanto melhor souber relacioná-los com as experiências dos alunos, melhor vai ser a promoção do desenvolvimento de determinadas competências, atitudes e valores. Mendonça (2016) acrescenta ainda que ao longo do decorrer de um projeto é necessário que haja momentos de avaliação, para que os intervenientes se possam autorregular e fazer ajustes quando necessário. O professor, nesta situação, deve ser capaz de avaliar se os alunos conseguem, ou não, trabalhar em grupo e se as aprendizagens que estão a ser realizadas, por parte dos mesmos, são, ou não, significativas.

3.3. Metodologia

Neste capítulo apresenta-se a Metodologia adotada ao longo da presente investigação, tendo em conta o grupo de participantes em questão, nomeadamente as suas características, e o objetivo geral do estudo: “*compreender como é que a Metodologia de Trabalho de Projeto pode promover a aquisição de noções básicas de primeiros socorros*”.

Desta forma, o capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: (i) caracterização dos participantes do estudo; (ii) opções metodológicas (que inclui a natureza do estudo; técnicas e instrumentos de recolha de dados; análise de dados); (iii) princípios éticos do processo de investigação.

3.3.1. Caracterização dos participantes do estudo

A presente investigação emergiu do contexto do 1.ºCEB, no âmbito da PES II, numa turma de 4.º ano de escolaridade. Esta turma é composta por vinte e dois alunos, dos quais onze são do sexo masculino e onze são do sexo feminino, e têm idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

Relativamente às aprendizagens e competências da turma, a mesma caracteriza-se por ser muito proativa e dinâmica e os alunos são, conseqüentemente, muito curiosos, interessados, autónomos, gostam muito de pesquisar, para poderem responder às suas próprias dúvidas, trabalham bastante bem em equipa e são cooperativos uns com os outros. A maior dificuldade da turma, no geral, prende-se com questões na área do Português, de estruturação e coesão textual, bem como de organização de ideias.

A MTP foi então aplicada tendo em conta um ponto de partida do interesse dos alunos, como descrito na apresentação do estudo, e foi desenvolvida por toda a turma, sem exceção. Esta turma, outrora, já desenvolveu trabalhos de projeto, por isso, estava familiarizada com a metodologia, não tendo sido necessária a sua apropriação. No que diz respeito às divulgações e às apresentações, bem como ao trabalho em pequenos grupos, os alunos estão muito habituados, sendo-lhes promovido isso desde muito cedo.

3.3.2. Opções metodológicas – natureza do estudo

Tendo em conta o objetivo geral do estudo e o contexto, acima mencionados, foi adotada uma abordagem qualitativa, baseada num paradigma interpretativo.

De acordo com Sá et al. (2021), qualquer que seja o método adotado é-nos exigido um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa que visam orientar-nos na recolha de dados e informações. Este procedimento tanto pode ser de natureza qualitativa, como quantitativa. No que a isto diz respeito, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas (CSH), muitas vezes há debates e discussões sobre qual a melhor opção metodológica a adotar. De forma a pôr fim a estes debates e discussões devemos olhar para os diferentes métodos e refletir sobre a sua adequação perante o problema em foco, escolhendo o que melhor se enquadra dado o contexto. Sá et al. (2021) refere que a investigação qualitativa está cada vez mais firmada no contexto científico atual, uma vez que “já conquistou o seu espaço e se reconhece o seu contributo nas diversas áreas científicas” (p.9). A abordagem qualitativa, na perspetiva de Coutinho (2004), pretende compreender e atribuir significado à ação, procurando relacionar-se com o mundo real dos sujeitos.

Em relação ao papel do investigador qualitativo, este passa por ouvir as opiniões dos intervenientes, sem julgamentos ou ideias pré-concebidas, e ajustar as suas estratégias de intervenção às características do grupo, incentivando-o a empenhar-se o máximo possível (Coutinho, 2004). No decorrer da presente investigação, esta foi sempre considerada uma prioridade, pois acredita-se que este estudo não servirá para generalizar, mas sim para particularizar uma determinada situação, dadas as características únicas destes alunos, participantes da investigação.

De acordo com Latorre et al. (1996) e Mertens (1998), citados por Coutinho (2004), é muito importante tentar perceber como os sujeitos interpretam as diversas situações pelas quais passam, bem como “(...) compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (p.440). Isto confere à investigação um paradigma interpretativo, o que apresenta determinadas exigências para o investigador,

nomeadamente as questões que são formuladas e as interpretações que o mesmo faz dos problemas (Aires, 2011).

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa e um paradigma interpretativo, devido ao facto do seu principal foco estar relacionado com a análise e exploração das concepções e experiências dos alunos. Esta investigação permite compreender como os alunos interpretam e aplicam os conhecimentos em primeiros socorros adquiridos, valorizando as suas características individuais e dos contextos em que estão inseridos, ou seja, perspectiva interpretativa (Coutinho, 2004). Neste âmbito, a presente investigação não se foca numa análise de dados quantitativos, mas sim numa interpretação feita da realidade ao redor dos participantes.

Para além de se tratar de uma investigação de cariz qualitativo e interpretativo, é fundamental definir o *design* do estudo. Segundo Menezes et al. (2017), são vários os métodos que existem para se realizar uma investigação e estes nem sempre são utilizados individualmente, pois costuma haver sobreposição. Neste caso específico, trata-se de um estudo de caso, que, de acordo com Yazan (2016) é uma das mais utilizadas metodologias de pesquisa. Segundo Duarte (2008), o estudo de caso é considerada uma abordagem interessante para a prática docente, inclusive para a investigação de cada professor em contexto de sala de aula.

Yin (2010), citado por Menezes et al. (2017), define estudo de caso como uma investigação empírica, isto é, baseado na experiência, que pretende aprofundar um tema, tendo em consideração o seu contexto na vida real dos sujeitos. Corroborando esta ideia, Yin (2014) afirma que “*case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real (...)*” (p.16).

Neste sentido, a presente investigação trata-se de um estudo, cuja questão de investigação é precisamente a seguinte: “*Como é que a Metodologia de Trabalho de Projeto pode promover a aquisição de noções básicas de primeiros socorros de alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”, cumprindo um dos “requisitos” enaltecidos pelo autor, característico deste tipo de *design* de estudo. Em relação à identificação do “caso” específico do estudo, Stake, citado por Duarte (2008) afirma que o mesmo pode

ser uma pessoa, um grupo de alunos ou um movimento de profissionais em torno de uma situação que os preocupa. Neste estudo em particular, o caso corresponde a um grupo de alunos do 4.º ano (isto é, uma turma), focando-se na sua aquisição de noções básicas de primeiros socorros. Em suma, trata-se de um estudo de caso, cujo intuito é investigar como a MTP pode promover a aquisição de conhecimentos em primeiros socorros, fenómeno este que provém do contexto real.

3.3.3. Opções metodológicas – técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma investigação qualitativa como esta, requer que o processo passe por diferentes fases, todas elas diretamente relacionadas umas com as outras. Além disso, todas as suas fases apresentam também uma estreita ligação com: o modelo teórico; as estratégias de pesquisa; métodos de recolha e análise de dados; avaliação; e apresentação dos resultados (Colás, 1998, citado por Aires, 2011).

Assim, neste subcapítulo, torna-se crucial enunciar e justificar as técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados utilizados para a concretização do estudo. Antes de mais é fundamental perceber o que são técnicas e instrumentos de recolha de dados, do ponto de vista de alguns autores. De acordo com Pardal e Lopes (2011), citados por Batista et al. (2021), a técnica refere-se à forma como se atua para chegar a um resultado e o instrumento é o objeto tangível que se utiliza conforme a técnica selecionada. Neste sentido, Baptista e Sousa (2011), também citados por Batista et al. (2021), descrevem as técnicas como procedimentos, adaptados ao problema e aos fenómenos em estudo, rigorosos e bem definidos.

Para a realização desta investigação foram mobilizadas quatro técnicas de recolha de dados: (i) observação direta e participante; (ii) conversas exploratórias, isto é, conversas informais, com os alunos e com o professor cooperante; (iii) análise das produções dos alunos; e (iv) entrevista em *focus group*.

Em primeiro lugar, em relação à observação direta e participante esta foi uma constante em toda a investigação. Paralelamente a isso, o facto de termos a possibilidade de frequentar o contexto de estágio do 1.ºCEB durante um mês e pouco, com o mesmo

grupo e a tempo inteiro, permite-nos sermos vistos como parte integrante da investigação e não apenas como “o investigador”. Isto facilita a recolha de informações e faz com que os comportamentos dos alunos não sejam muito alterados, pois o investigador foi, ao longo do tempo, levado a partilhar papéis e hábitos do grupo (Mónico et al., 2017). Segundo o mesmo autor, a observação participante é realizada em contacto direto e frequente com os estudantes, que por sua vez estão diretamente inseridos no seu contexto cultural.

Como instrumento de recolha de dados, perante a técnica de observação direta e participante, foram anotados num Diário de Bordo (Anexo I) alguns momentos cruciais, para que fosse possível, posteriormente, recordar toda a situação e momentos vividos ao longo do projeto implementado. De acordo com Alves (2001), citado por Agostinho (2015), o diário de bordo é considerado um registo de experiências pessoais, na qual podem ser incluídas interpretações, opiniões ou pensamentos. No meu caso específico, tentei sempre ser fiel àquilo que acontecia, sem grandes interpretações da minha parte ou até mesmo de inferências, relatando com o máximo pormenor tudo aquilo que eu me lembrava ou o que ficava registado em gravações de áudio. No entanto, no final de cada relato diário, criei um espaço para “reflexões”, onde aí, sim, são feitas algumas observações mais subjetivas e expressados alguns pensamentos tidos em relação aos acontecimentos ou situações experienciadas.

Em segundo lugar, foram recolhidos dados através de conversas exploratórias ou conversas informais que foram realizadas com os alunos e até mesmo com o PC, ao longo do desenvolvimento do projeto. Na ótica de Nunes (2022), que utiliza o termo “conversas exploratórias”, descreve-as como sendo um espaço de escuta e de acolhimento que transcende uma conversa dita “normal”. Para Agostinho (2015), estas conversas, designadas de “conversas informais”, consistem em interações e ações entre pessoas focadas num determinado tempo, que ocorrem no decurso da recolha de dados. Complementarmente, estas são conversas geradas em função do que nos deixa inquietos, dinamizando a relação entre investigador e alunos, ignorando a hierarquia por norma imposta pelas escolas, com vista a adquirir novos conhecimentos de forma coletiva (Nunes, 2022). Para a recolha destes dados, através das conversas informais ou

exploratórias, são registadas todas as informações obtidas, maioritariamente via áudio, no Diário de Bordo, tal qual na primeira técnica elencada (Anexo I).

Por outro lado, no que diz respeito à terceira técnica de recolha de dados, isto é, à análise das produções dos alunos, tal como o nome refere foi feita uma análise documental (técnica) das produções dos alunos (instrumentos). Segundo Bogdan e Biklen (1994), citados por Marinho (2017), a análise documental é uma técnica de recolha e de verificação de dados, daí poderem ser encontradas informações pertinentes para o estudo. Na ótica de Coutinho (2011), uma vez mais citado por Marinho (2017), a pesquisa documental é uma técnica de recolha de dados que pode fornecer informações capazes de “validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações” (p.39). Souza e Giacomoni (2021) acrescentam que esta técnica pode gerar um processo interpretativo por parte do investigador.

Em relação aos instrumentos, ou seja, às produções dos alunos, estes são criados pelos alunos e analisados, posteriormente, pelo investigador e podem ser relatos através de fotografias (do processo ou do produto final) ou de documentos (por exemplo, apresentações criadas em *PowerPoint*) (Anexo J). Sousa e Giacomoni (2021) realçam que estes documentos servem como testemunho, pois perduram no tempo e é possível analisá-los diversas vezes, em caso de dúvida.

Por último, a entrevista foi a última técnica de recolha de dados utilizada, associada ao seu guião de entrevista (Anexo K), previamente realizado. Este guião foi todo ele construído de raiz, tendo em conta não só as características do grupo, como os objetivos do estudo. No entanto, apesar de formuladas as questões essenciais, pela investigadora, foi sempre dado espaço aos entrevistados para acrescentarem alguma informação ou fazerem outras partilhas, mesmo não estando contempladas nas perguntas de base. Num momento seguinte, a entrevista foi transcrita (Anexo L), respeitando os princípios éticos, enunciados num próximo subcapítulo, para que as informações que contém pudessem ser analisadas e interpretadas.

Segundo Batista et al. (2021), a entrevista é muitas vezes associada a investigações, cujo estudo é de natureza qualitativa e de cariz interpretativo. Sá et al.

(2021) acrescenta que esta é uma técnica muito utilizada em estudo de CSH, mas também em Educação. A entrevista tem como principal foco a compreensão dos significados e dos sentidos que os entrevistados concedem a certas questões (Morgado, 2013, citado por Sá et al., 2021).

No caso específico deste estudo não foi feita uma simples entrevista, mas sim uma entrevista em *focus group*, definida por Silva et al. (2014) como sinónimo de “grupo de discussão”. Krueger e Casey (2009), citados por Silva et al. (2014) afirmam que o que define entrevistas em *focus group* é o facto de “serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada.” (p.178). Segundo estes mesmos autores, a técnica de entrevista em *focus group*, no âmbito de uma investigação, pode ocorrer em diferentes fases, nomeadamente inicial, intermédia ou final.

No presente caso, a entrevista foi realizada na última fase da MTP, que tem como intuito avaliar o trabalho, a participação e o grau de entreatajuda entre os vários elementos do grupo, a qualidade da informação recolhida e as competências adquiridas ao longo da realização do projeto (Vasconcelos et al., 2011). A mesma foi feita na presença da turma toda, pois todos fizeram parte da investigação e do projeto desenvolvido, no entanto, só participou quem quis e quem considerou que tinha algo pertinente a partilhar com os colegas. No total responderam 7 alunos, amostra esta que foi representativa, uma vez que todos os grupos de trabalho tiveram pelo menos um porta-voz a responder em seu nome e dos colegas, de acordo com as conversas e discussões que foram tidas entre eles, ao longo de todo o processo.

De seguida, na Tabela 2, são apresentados os dois objetivos específicos da presente investigação, bem como as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados e que a eles dizem respeito.

Tabela 2

Apresentação dos objetivos específicos associados às respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados

Objetivos específicos	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados
1. Caracterizar o processo do trabalho de projeto desenvolvido pelos alunos	Observação direta e participante	Diário de Bordo
	Análise documental	Produções dos alunos
	Entrevista em <i>focus group</i> .	Guião de entrevista
2. Analisar a evolução dos conhecimentos em primeiros socorros dos alunos através da implementação da MTP	Observação direta e participante	Diário de Bordo
	Conversas exploratórias/ informais	Diário de Bordo
	Análise documental	Produções dos alunos

Nota. Realizada pela autora.

3.3.4. Opções metodológicas – técnicas de análise de dados

A análise dos dados recolhidos é uma outra fase da investigação e possivelmente uma das mais importantes, pois é através desta análise que são feitas inferências e retiradas conclusões de todo o estudo. Aires (2011) defende que a análise e a interpretação dos dados qualitativos recolhidos é uma tarefa dura e complexa, pois requer analisar e interpretar uma grande quantidade de dados e todos eles bastante diferentes uns dos outros. Stake (1995), citado por Yazan (2016) corrobora essa ideia e atribui aos investigadores a função de “intérpretes e coletores de interpretações” (p.155), o que os obriga a comunicar tanto a realidade “construída”, como o conhecimento adquirido por meio da investigação.

Posto isto, torna-se pertinente referir que a técnica de análise de dados aplicada foi a análise de conteúdo, através da análise do diário de bordo (Anexo I), das produções dos alunos (Anexo J) e da transcrição da entrevista (Anexo L). A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), pressupõe uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expresso em diferentes comunicações. O estudo de Esteves (2006) completa

esta definição assumindo que esta técnica permite realizar inferências a partir de características específicas de uma determinada mensagem.

Em primeiro lugar, no caso do presente estudo, foram analisadas as produções dos alunos e o diário de bordo, através da procura de evidências que comprovassem o desenvolvimento de competências e a evolução dos conhecimentos sentida nos alunos. Em relação à análise de conteúdo da entrevista, mais detalhada em comparação às outras, passou por diversas etapas. Inicialmente, realizei uma pré-análise, que envolveu uma leitura flutuante das várias questões abordadas na entrevista em *focus group*, selecionando apenas aquelas que eram mais pertinentes para atender aos objetivos específicos do estudo. Posto isto, passei para a fase de categorização, agrupando as ideias mais vezes referidas nas respostas dos alunos em categorias relevantes. A definição dessas categorias foi feita de acordo com o intuito de refletir, posteriormente, sobre as conclusões e inferências a retirar do estudo. As categorias finais estão contempladas de forma detalhada nas tabelas de análise de conteúdo em anexo (Anexos R e S). Por fim, na fase de redução de dados, utilizei unidades de registo, de contexto e de frequência, para uma análise mais profunda. As unidades de registo compreendem segmentos específicos das respostas dos alunos; as unidades de contexto são compostas pelas iniciais dos nomes dos alunos, o que facilita a localização rápida das respostas deles; e, por fim, as unidades de frequência representam a contagem de respostas em cada uma das categorias.

Foi ainda feita a triangulação dos dados, pois permite contornar a ambiguidade das situações estudadas. Aires (2011) menciona a triangulação como uma das técnicas mais comuns presentes na metodologia qualitativa, conferindo-lhe uma rica combinação de várias fontes de informação, recolhidas a partir de diferentes perspetivas. Assim, o resultado obtido será “um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (Miranda, 2009, p.40). Ao triangular a análise dos dados recolhidos de todos estes instrumentos, foi possível retirar-se conclusões, procurando dar resposta aos dois objetivos específicos do estudo: (i) *caracterizar o processo do trabalho de projeto desenvolvido pelos alunos*; (ii) *analisar a evolução dos conhecimentos em primeiros socorros dos alunos através da implementação da MTP*.

Esta abordagem metodológica permite fortalecer a validade e fiabilidade dos resultados, garantindo o seu rigor.

3.3.5. Princípios éticos do processo de investigação

Para terminar este capítulo da Metodologia, é importante que sejam referidos todos os princípios éticos que foram cumpridos na presente investigação, pré-definidos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), por Baptista (2014).

No que diz respeito à relação com os participantes da investigação é fulcral compreender-se que existe um princípio determinante – “o respeito por cada pessoa, enquanto ser humano único” (Baptista, 2014, p.7). Além disso, existem outros princípios subjacentes que também devem e foram cumpridos, especificamente: (i) Consentimento Informado; (ii) Confidencialidade /Privacidade; (iii) Benefícios e Respeito pela Integridade.

O Consentimento Informado pretende que todos os participantes estejam informados e esclarecidos sobre aquilo que vai ser a sua participação na investigação (Baptista, 2014). Neste caso, os alunos foram informados de todos os aspetos relativos ao que ia ser feito e ao que iam ter de fazer, mas como se trata de crianças menores de idade, foi também enviado um pedido de autorização aos encarregados de educação de cada um dos alunos, posteriormente preenchido e entregue a quem de direito (Anexo M).

O princípio ético da Confidencialidade/Privacidade pretende assegurar que todos os participantes têm direito à discrição e ao seu anonimato. Para isso, ao longo de todo o estudo são utilizadas siglas para a identificação de cada aluno, ao invés da utilização do seu nome verdadeiro. Ainda assim, deverão ser também cumpridos todos os requisitos legais em vigor sobre a Proteção de Dados Pessoais (Baptista, 2014).

Por último, segundo o mesmo autor, na Carta Ética da SPCE, o princípio ético dos Benefícios e Respeito pela Integridade pressupõe que os processos de investigação sejam pensados de forma a minimizar o risco de sobrecarga dos participantes, evitando que possam ficar afetados com algo.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo são apresentados os resultados obtidos, fruto do desenvolvimento de um Trabalho de Projeto sobre primeiros socorros, realizado numa turma de 4.º ano, que visam dar resposta às subquestões de investigação: (i) *“Como se processou o trabalho desenvolvido pelos alunos durante a implementação da MTP?”*; (ii) *“Como evoluíram os conhecimentos demonstrados em primeiros socorros pelos alunos após a implementação da MTP, tendo em consideração os seus conhecimentos prévios?”*. Em relação aos objetivos específicos do estudo, *“caracterizar o processo do trabalho de projeto desenvolvido pelos alunos”* e *“analisar a evolução dos conhecimentos em primeiros socorros dos alunos através da implementação da MTP”*, ambos foram sendo desenvolvidos ao longo de todo o processo. O primeiro é transversal a todas as fases seguidas, pelo que acompanha a descrição abaixo referida e o segundo tem um maior predomínio numa fase inicial de diagnose dos conhecimentos prévios e numa fase final de avaliação dos conhecimentos adquiridos.

Em primeiro lugar, é importante recordar, de forma muito sucinta, a situação desencadeadora desta investigação, relatada anteriormente. Um aluno, no âmbito de uma aula sobre a expansão marítima portuguesa, questionou o PC se os navegadores na altura levavam consigo uma caixa de primeiros socorros, para eventuais situações que pudessem acontecer. Este mesmo aluno, perante a resposta dada pelo professor, mostrou-se curioso em saber mais sobre o assunto, no entanto, naquele momento em particular não foi possível desenvolver a conversa.

Em conformidade com o que tinha ficado pendente, foi crucial averiguar se a ideia de aprofundar este tema seria do interesse geral da turma ou se, pelo contrário, seria apenas uma curiosidade daquele aluno. Para tal, foi realizada uma atividade diagnóstica exploratória em grande grupo, através da qual foi possível recolher algumas das perceções iniciais dos alunos em relação aos primeiros socorros e compreender o seu nível de entusiasmo em relação ao tema. Perante as cinco afirmações seguintes, que a investigadora apresentou, os alunos posicionaram-se e, de forma voluntária, justificaram a sua opinião: (i) *“Eu saberia como ajudar alguém numa emergência de primeiros*

socorros.”; (ii) “Os primeiros socorros substituem a ida ao hospital.”; (iii) “As crianças não devem aprender sobre primeiros socorros.”; (iv) “Os primeiros socorros podem ser aplicados em qualquer lugar, a qualquer momento.”; (v) “É normal eu ficar nervoso(a) numa situação de emergência.” (cf. Anexo I, 2024/04/18).

Esta atividade, e indo ao encontro do que é referido por Vasconcelos et al. (2011), foi crucial, numa fase inicial do projeto, pois permitiu que houvesse uma partilha de experiências e sentimentos sobre o tema em foco. Através da análise das transcrições do que os alunos disseram nesta primeira atividade, foi possível verificar que muitos foram os que afirmaram já ter aprendido sobre primeiros socorros, mas poucos foram os que, confiantes, disseram saber reagir perante uma emergência, como se pode verificar no seguinte excerto da conversa (cf. Anexo I):

1 - “Eu saberia como ajudar alguém numa emergência de primeiros socorros.”

D.G. - “Eu sou uma criança ainda” – “Se eu for uma criança e vir um adulto que está mal não sei o que posso fazer. Quer dizer sei, mas não sei tudo.”

T.A. – Um aluno que estava perto do não concordo disse: “Não faço a mínima ideia do que fazer... o ano passado aprendi, mas já me esqueci de tudo.”

D.N. - estava no meio e disse: “Porque depende, se fosse mesmo a morrer, como a ter um ataque cardíaco, aí a única coisa que eu fazia era chamar o 112.”

Depois alguém disse: “Mas chamar o 112 já é ajuda” e o D.N. mudou a sua resposta para mais perto do concordo.

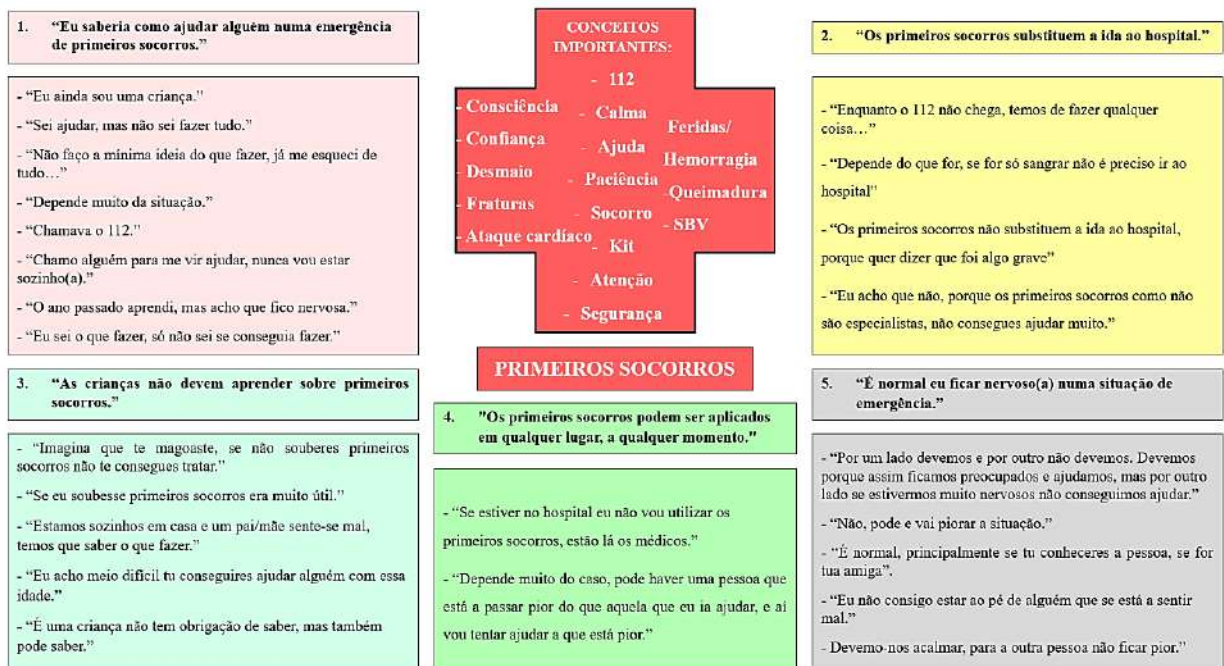
F.R. – “Eu pus no concordo, porque o ano passado já aprendi assim minimamente o que devemos fazer e, por exemplo, se eu tiver sozinha na rua e vir uma pessoa desmaiada provavelmente vai haver lojas e eu chamo alguém”.

(Diário de Bordo, 2024/04/18)

Posto isto, já numa primeira fase da MTP, designada por “definição do problema”, segundo Vasconcelos et al. (2011), foi construída uma “teia inicial” tendo por base a partilha acima referida, utilizando algumas das frases ditas pelos alunos como evidências dos seus pré-conceitos, podendo, numa fase final, serem confrontadas com os conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho desenvolvido. Nesta teia inicial foi deixado um espaço em branco, propositadamente, para ser preenchido com os “conceitos importantes” resultantes de sugestões dos alunos, que mais tarde vieram a dar origem aos subtemas de cada um dos grupos de trabalho. Depois de preenchida a cruz central, relativamente aos conceitos importantes, obteve-se uma teia inicial completa, tal como mostra a Figura 1.

Figura 1

Teia inicial construída com base no discurso dos alunos



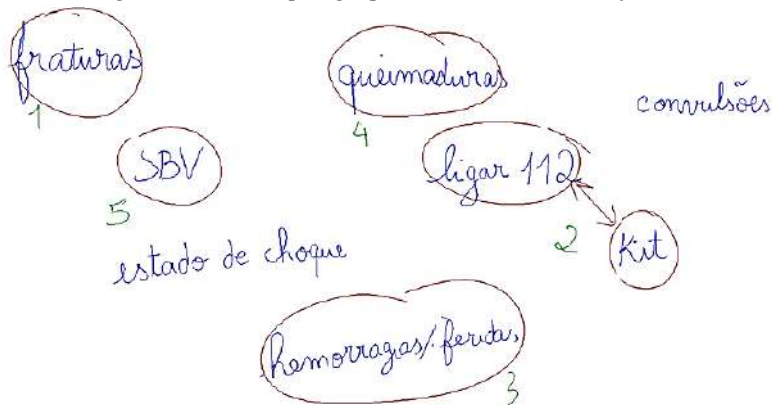
Nota. Figura retirada pela autora.

Ainda neste primeiro momento, através da análise e discussão coletiva sobre a teia, resultante das intervenções dos alunos, foi possível fazer-se um *brainstorming* de possíveis subtemas que os alunos gostariam de abordar e, ao pesquisar, aprofundar conhecimentos. Neste debate foi feito o registo no quadro das principais ideias, para que

toda a turma pudesse acompanhar o processo e sugerir alterações, obtendo-se um esquema final, como demonstrado na Figura 2.

Figura 2

Brainstorming dos subtemas, por grupo, do Trabalho de Projeto



Nota. Figura feita pela autora.

Dos temas apresentados, após uma discussão em grande grupo, chegámos à conclusão de que os rodeados a vermelho seriam os temas a trabalhar no projeto, sendo que o “kit” e o “112”, por unanimidade, ficaram juntos.

Numa segunda etapa, de “planificação e desenvolvimento do trabalho”, Vasconcelos et al. (2011) considera fulcral que a planificação tenha em conta a “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades” (p.15), isto é, que seja meramente orientadora, mas não muito rigorosa. Conforme isto, foi feito, em grande grupo, a previsão do que fazer, como o fazer e qual o produto final desejável (*cf.* Anexo I, 2024/05/15). Além disso, ainda neste seguimento, foi feita uma calendarização coletiva (*cf.* Anexo N), onde foi apresentada uma proposta de organização dos dias e das semanas que tínhamos disponível para o desenvolvimento do estudo, com o intuito de concretizar tudo aquilo que pretendíamos fazer durante o período de intervenção das professoras-estagiárias. De seguida, já em pequenos grupos, com os colegas de trabalho e com o tema da pesquisa definido, os alunos tiveram de preencher, em conjunto, as tabelas de projeto (Anexo O), com vista a facilitar-lhes o processo e a orientá-los para o início do desenvolvimento do projeto. Com isto, foi possível ir analisando algumas das tabelas e compreender melhor o que cada grupo sabia sobre o tema, o que queriam efetivamente

passar a saber, onde iam procurar a informação e de que forma apresentariam à comunidade escolar, como no exemplo da Figura 3 (cf. Anexo J).

Figura 3

Exemplo de uma Tabela de Projeto preenchida - grupo das “Hemorragias”

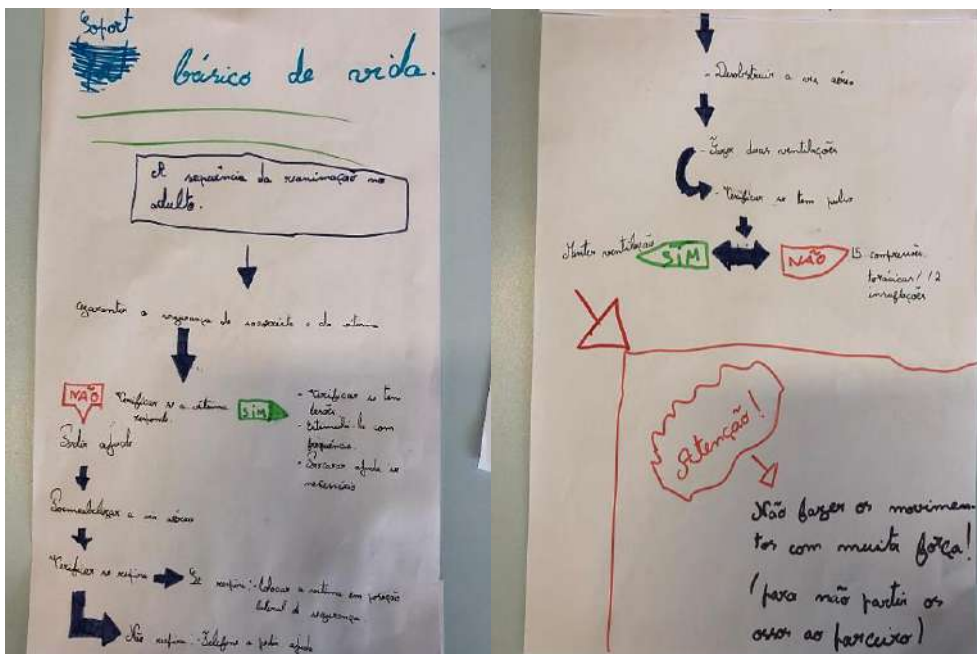
Tema: Hemorragias	
Elementos do grupo:	
O que sabemos?	O que queremos saber?
As hemorragias são feridas. As hemorragias podem ser causadas por vários motivos, como por exemplo a falta de coagulação do sangue ou a ruptura de um vaso sanguíneo.	Queremos saber que são hemorragias, como ocorrem nos acidentes que dão hemorragias e qual é o preço das hemorragias.
Onde procurar a informação?	Como apresentar à comunidade escolar?
Livros	PowerPoint
Internet	Vídeo
Jornais e revistas	Cartaz
Apontamentos/Guião	Folhetos
Outra:	Outra:

Nota. Fotografia tirada pela autora.

Em relação ao modo de apresentação, este foi um aspeto discutido dentro de cada um dos grupos, mas sujeito à aprovação dos professores presentes, bem como a decisão da apresentação final de toda a turma em conjunto. Assim, com base nas tabelas de cada um dos grupos, foi mais fácil compreender que caminho deveriam seguir e de que forma os poderia ajudar, enquanto professora, fornecendo recursos e tentando sempre ir ao encontro dos seus interesses. Segundo Vasconcelos et al. (2011), os “interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projecto (...)” (p. 15) e o professor deve formular hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhece dos seus alunos.

Já numa terceira fase, definida por Vasconcelos et al. (2011) como a de “execução”, depois de planeado aquilo que os alunos procuravam saber, deu-se início ao processo de pesquisa. Desta forma, é crucial que os alunos organizem, selecionem e registem a informação que vão encontrando e que consideram pertinente para dar resposta às suas curiosidades e incertezas. Para tal, foram disponibilizadas a todos os grupos informações impressas, retiradas de sites fidedignos, bem como manuais com capítulos sinalizados, relativamente aos temas dos vários grupos (Anexo P). Muitos foram os registos, esquemas e apontamentos feitos pelos alunos ao longo do processo de leitura e recolha de informação (cf. Anexo J), exemplificado na Figura 4.

Figura 4
Exemplo de um esquema feito pelo grupo do “SBV”



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

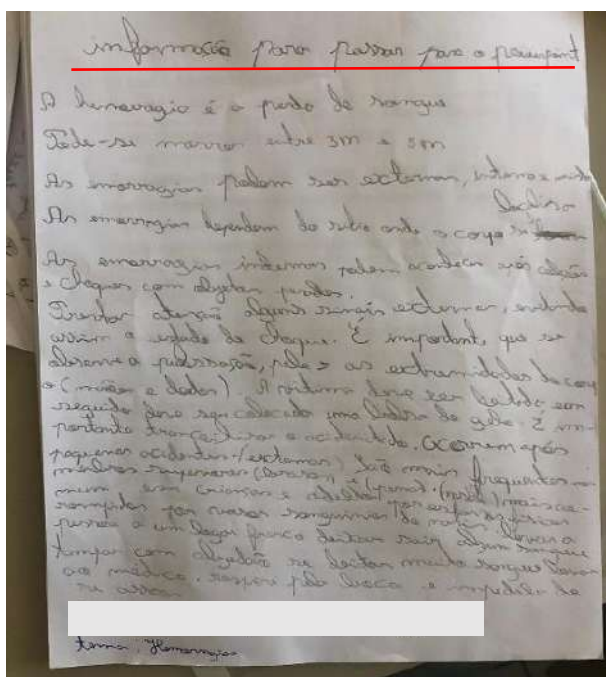
Através da análise destes esquemas e apontamentos é possível verificar que os alunos se apropriaram das informações que recolheram, uma vez que reorganizaram, resumiram e filtraram informações. De acordo com Leite e Arez (2011), uma das competências expectáveis que os alunos desenvolvam através da realização de projetos é “procurar, seleccionar e organizar informação pertinente sobre um tema ou uma questão, partilhando os resultados e usando-os com vista ao fim comum” (p.91). Nesta fase foi perceptível a evolução, o interesse e a motivação de cada uma dos grupos em relação aos seus respetivos temas, bem como a apropriação da linguagem correta no âmbito do seu estudo.

Ainda neste mesmo processo de pesquisa, mas numa fase mais avançada, foi dada a liberdade aos alunos de poderem recorrer à *internet*, através dos seus computadores e *Ipads*, para procurar informações complementares e enriquecer as suas pesquisas (cf. Anexo I, 2024/05/21). Deste modo, os alunos puderam ter acesso a fontes diversificadas, retirar imagens alusivas ao tema, para incluir nas suas apresentações, e ver vídeos de simulações, para, posteriormente, as reproduzirem.

Posto isto, com base no que cada grupo tinha preenchido nas suas Tabelas de Projeto (cf. Anexo J e O), posteriormente, aprovado pelos professores presentes, os alunos começaram a planear e a construir os seus modos de apresentação, fossem eles *PowerPoints*, vídeos ou simulações, através do auxílio dos seus apontamentos realizados ao longo das pesquisas, como é evidente através do exemplo da Figura 5, cujo título da folha é “Informação para passar para o *PowerPoint*”.

Figura 5

Exemplo de um apontamento auxiliar da construção do PowerPoint final



Nota. Fotografia tirada pela autora.

Através da análise da Figura 5 e de outras fotografias semelhantes, incluídas no Anexo J, é possível constatar que os alunos tinham um intuito real de escrever aquilo que registaram nas suas folhas. É interessante analisar este aspeto, pois na ótica de Neves (2019), o trabalho por projetos permite aos alunos envolverem-se ativamente nas suas aprendizagens, faz com que a apropriação de conhecimentos seja algo gratificante para eles e faz com que possam procurar ou construir soluções para as questões do grupo.

Muitas vezes o que se verificava noutros trabalhos de pesquisa, por exemplo, era que os alunos copiavam apenas as informações que encontravam para as suas folhas e sem qualquer espírito crítico apresentavam-no aos colegas. Neste caso, como se pode

verificar na transcrição de uma parte da entrevista feita à turma (*cf.* Anexo L), alguns alunos optaram por não fazer um *PowerPoint* para apresentar, pois assumiram que, desta forma, tiveram de estudar mais e apropriar-se dos conteúdos, com vista a transmitir as informações aos colegas, ao invés de apenas ler o que estava escrito no suporte visual:

F.R. – (...) Nós estivemos a ler uma parte dos manuais e queríamos logo passar para o vídeo, só que nós não sabíamos quase nada, por isso, se nos colocassem uma dúvida nós não sabíamos explicar. Depois estivemos a trabalhar mais, estivemos a escolher os temas de que queríamos falar, o que queríamos fazer, se fazíamos compressões, respiração boca a boca. Acabámos por estudar mais porque não fizemos PowerPoint, porque aí íamos só ler a informação escrita.

(Anexo L, resposta à pergunta: “Acham que foi fácil trabalhar em equipa? Alguém quer acrescentar alguma coisa?”)

De modo a dar por concluída esta terceira fase, já depois de todas as pesquisas feitas e recursos de apresentações terminados, demos continuidade ao preenchimento das Tabelas de Projeto (Anexo O), completando a secção em falta do “O que aprendemos?”. Como se pode constatar pela seguinte Figura 6, os alunos preencheram a tabela com as informações que foram obtendo, de forma muito resumida, nas suas pesquisas e explorações dos temas:

Figura 6
Exemplo da Tabela de Projeto do grupo das “Fraturas”

Tema: Fraturas	
Elementos do grupo:	
<p>O que sabemos?</p> <p>Ademais de uma fratura exposta é fratura aberta, uma fratura simples pode causar a morte se não for tratada corretamente.</p>	
<p>O que queremos saber?</p> <p>Como manter a calma em situação de fratura, o que fazer em uma situação de fratura, como ajudar em situação de fratura se não é médico.</p>	
<p>Onde procurar a informação?</p> <p>Livros: <input checked="" type="checkbox"/> PowerPoint: <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Internet: <input checked="" type="checkbox"/> Vídeo: <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Jornais e revistas: <input type="checkbox"/> Cartaz: <input type="checkbox"/></p> <p>Apontamentos/Guião: <input type="checkbox"/> Folhetos: <input type="checkbox"/></p> <p>Outra: <input type="checkbox"/> Outra: <input type="checkbox"/></p>	
<p>Como apresentar à comunidade escolar?</p>	
<p>O que aprendemos?</p> <p>Aprendemos a imobilizar o braço com talas e pôr numa posição confortável, também aprendemos que quando não é médico podemos ajudar com um lenço de cozinha; Aprendemos o que é uma fratura e também aprendemos a manter a calma em situação de fratura. Por último aprendemos a nunca meter o osso no sítio numa fratura exposta.</p>	

Nota. Fotografia tirada pela autora.

Na figura apresentada, pode ler-se que o grupo pretendia saber: “*Como manter a calma em situação de fratura; O que fazer em uma situação de fratura; Como ajudar em situação de fratura se não é médico.*”. Quando preencheu a tabela após as suas pesquisas já afirmavam: “*Aprendemos a imobilizar o braço com talas e pôr numa posição confortável, também aprendemos que quando não é médico podemos ajudar com um lenço de cozinha; Aprendemos o que é uma fratura e também aprendemos a manter a calma em situação de fratura. Por último aprendemos a nunca meter o osso no sítio numa fratura exposta.*”. Assim, é possível compreender-se que os alunos deste grupo de trabalho aprenderam o que podem fazer e aquilo a que devem ter atenção na ausência ou enquanto esperam por um médico. Muitas das capacidades pelos alunos desenvolvidas, por exemplo, para pôr um lenço improvisado ao peito, provieram das pesquisas que fizeram, das conversas que foram tendo com os professores em sala e das simulações que ensaiaram. Desta forma, torna-se evidente que tenha havia evolução dos conhecimentos dos alunos em primeiros socorros antes e depois da implementação da MTP, dando resposta ao segundo objetivo específico desta investigação.

De seguida, é apresentada a Tabela de Projeto completa, do grupo das “Queimaduras”, (Figura 7), sendo fundamental o confronto das informações escritas nas secções “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “O que aprendemos?”.

Figura 7

Exemplo da Tabela de Projeto do grupo das “Queimaduras”

O que sabemos?		O que queremos saber?	
<p>Os alunos que os queimados são aqueles que são queimados por exemplo quando estão em um objeto quente. Os queimados formam bolhas.</p>		<p>Os alunos querem saber como cuidar dos queimados. Que tipos de queimaduras existem.</p>	
Onde procurar a informação?		Como apresentar à comunidade escolar?	
Livros	<input checked="" type="checkbox"/>	PowerPoint	<input checked="" type="checkbox"/>
Internet	<input checked="" type="checkbox"/>	Vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>
Jornais e revistas	<input type="checkbox"/>	Cartaz	<input type="checkbox"/>
Apostamentos/Guião	<input type="checkbox"/>	Folhetos	<input type="checkbox"/>
Outra:	<input type="checkbox"/>	Outra:	<input type="checkbox"/>
O que aprendemos?			
<p>Os alunos que existem queimaduras de 1^o, 2^o e 3^o grau. Os alunos também sabem como cuidar dos queimados. Que se cuidam em água abundante. Os queimados são aqueles que são queimados pelo calor ou fogo. Os queimados de 1^o grau podem sentir quando estão em contato com o calor. Os queimados de 2^o grau sentem quando põem a mão no queimado. Os queimados de 3^o grau sentem quando os queimados de 1^o e 2^o graus formam bolhas.</p>			

Nota. Fotografia tirada pela autora.

Além disso, a Figura 8 também nos demonstra que, no *PowerPoint* utilizado para a apresentação (cf. Anexo J), os alunos procuraram dar resposta às suas curiosidades e incertezas iniciais, nomeadamente como cuidar de queimaduras e que tipos de queimaduras existem. Segundo Gomes (2018), o aluno ao querer saber mais sobre as suas curiosidades desenvolve o gosto por aprender e leva-o a novas descobertas. Isto, aliado ao facto de o adulto estar presente para orientar os seus alunos, permite que a criança aprenda a aprender e, ao longo do tempo, construa o seu próprio saber. Tudo isto foi também relatado no Diário de Bordo (Anexo I, 2024/05/29), pois as apresentações foram filmadas e, posteriormente, foram transcritas algumas das principais ideias transmitidas pelos alunos aos colegas, demonstrando, uma vez mais a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos, em relação aos seus temas.

Figura 8
 Slides do PowerPoint do grupo das “Queimaduras”

Tipos de queimaduras: 1º Grau



- As queimaduras de primeiro grau provocam:
- Vermelhidão;
- Calor;
- Dor;
- Pequeno inchaço.

Queimaduras 2º Grau:

- As queimaduras de segundo grau provocam:
- Dor intensa;
- Bolhas;
- A recuperação dura cerca de 2 semanas e não deixa cicatrizes.



Queimaduras 3º grau:

- As queimaduras de terceiro grau estão geralmente rodeadas por outras, de primeiro e segundo grau
- Pele negra/vermelho intenso;
- Destruição de tecidos da pele;
- Sem dor.



COMO ATUAR EM CASO DE QUEIMADURA?

- 1º Avaliar a situação e garantir as suas condições de segurança;
- 2º Afastar a vítima do que provocou a queimadura;
- 3º Lavar e arrefecer a zona da queimadura com água abundante – até a dor aliviar;
- 4º Cobrir a queimadura com compressas húmidas;
- 5º Pedir ajuda a profissionais de saúde.

Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Através da análise das figuras acima apresentadas, podemos constatar que os alunos deste grupo procuraram dar resposta àquilo que não sabiam sobre o seu tema, como, por exemplo, conhecer os tipos de queimaduras que existem, a sua origem, sintomas e consequências, bem como o procedimento que devem adotar perante um caso de queimadura.

É importante clarificar que ao longo de todas estas fases acima descritas, a investigadora procurou ajudar todos os grupos de igual forma, por exemplo, através: (i) do fornecimento de vídeos ilustrativos e claros sobre uma determinada situação; (ii) da demonstração e explicação de simulações; (iii) do aconselhamento das imagens e estrutura a utilizar nas apresentações; e (iv) da filtragem e gestão da informação encontrada. Nesta perspetiva, Leite e Santos (2004), citados por Mendonça (2016) referem que é da responsabilidade do professor apoiar e guiar os alunos nas suas pesquisas metodológicas, bem como na “dimensão informativa do tratamento dos conteúdos”

(p.14), pelo que este trabalho conjunto com os alunos foi essencial para o desenvolvimento do projeto.

Em relação a isto, os próprios alunos souberam reconhecer a importância da ajuda dos professores ao longo do desenvolvimento do Trabalho de Projeto, como evidenciado pela seguinte transcrição de algumas das respostas dadas pelos alunos a uma entrevista em *focus group* (Anexo L), que lhes foi feita numa fase final do projeto:

D.G. – Eu achei que a Patrícia ajudou muito em todos os grupos, porque quando acabámos a Patrícia viu as nossas apresentações, viu erros, acrescentou imagens, porque nós não conseguimos encontrar boas imagens e isso ajudou muito as nossas apresentações (...)

F.P. – Eu acho que a Patrícia ajudou muito, mas também acho que a Patrícia fez bem em deixar-nos estar, para podermos tentar fazer as coisas também sozinhos. Eu gostei disso, porque (...) foi mais como se a apresentação fosse só nossa.

T.P. – Eu acho que os professores deram uma grande ajuda, porque houve um momento em que nós perdemos um slide, e como achávamos que estava muito pouca informação, fui pedir ao professor e ele ajudou bastante. A Patrícia também ajudou, porque se não tivesse dado os lenços e as coisas para pôr nos braços e estancar, nós se calhar não tínhamos conseguido fazer as simulações. Foi uma grande ajuda para todos os grupos.

(Anexo L, respostas à pergunta: “Sentiram que receberam ajuda suficiente dos professores durante a realização do projeto? Em que momentos essa ajuda foi mais importante?”)

Por vezes, esta orientação e supervisão tornou-se uma tarefa muito complexa, pois cada grupo tinha o seu ritmo e a sua forma de se organizar e distribuir tarefas. Apesar disso, os grupos, de uma forma geral, mostraram-se muito autónomos e participativos e foram capazes de tomar decisões e resolver conflitos de forma independente. Através da

transcrição da entrevista e do relato no Diário de Bordo, é possível constatar que houve uma grande evolução a nível comportamental dos alunos. Apesar de numa fase inicial estarem desorganizados e pouco unidos, conseguiram, ao longo do projeto, ultrapassar as suas divergências e aprender a trabalhar em grupo, respeitando os colegas e as suas diferentes opiniões (cf. Anexo I e L). Exemplificando, é essencial analisar a reflexão e autoavaliação feita por estes alunos, em nome do grupo, pois eles descrevem a evolução sentida entre colegas de trabalho, quando comparam o seu comportamento no início e no fim:

T.P. – Eu acho que o meu grupo no início não estava a correr muito bem, porque havia uns que queriam começar a fazer o trabalho no *PowerPoint* num dos *tablets*, e a outra metade do grupo queria fazer noutra *tablet*. Então começámos a fazer dois *PowerPoints* separados e começou a ser tudo uma confusão. Até que a Patrícia veio falar connosco e, sozinhos, tivemos de decidir que um grupo ia abandonar o seu *PowerPoint* e participávamos todos juntos no outro. No início não estávamos a colaborar muito, mas conseguimos arranjar solução. (...)

F.F. – O nosso grupo foi um bocadinho difícil porque havia uma parte que queria fazer a simulação e outra que queria fazer a apresentação. Então, tivemos de decidir e discutir às vezes um pouco, mas faz parte. Acabámos por conseguir resolver o problema sozinhos e decidimos fazer as duas coisas, juntámos tudo. (...)

(Anexo L, respostas à pergunta: “Açam que foi fácil trabalhar em equipa? Alguém quer acrescentar alguma coisa?”)

Dadas as respostas destes dois alunos, podemos constatar que, apesar de inicialmente o trabalho em grupo não ter sido uma tarefa fácil para os alunos, ambos mencionam que, no final, conseguiram resolver os seus problemas e chegar a um consenso, permitindo que o projeto continuasse. Indo ao encontro deste progresso, Ferreira (2013) defende que a realização de trabalhos em grupo geram o confronto de

opiniões, para o qual é necessário que haja uma negociação e tomada de decisões por parte dos alunos (Boutinet, 1996, citado por Ferreira, 2013). Ainda numa mesma ótica, para que se possa chegar a um consenso e os alunos saibam resolver os problemas e os conflitos que lhes surgem, de acordo com Gomes (2018), é fundamental para todos ao longo da vida que saibamos ouvir e respeitar o outro.

Na última fase da MTP, a de “divulgação e avaliação”, estiveram contemplados vários momentos essenciais para o desenrolar da presente investigação, de seguida descritos. Em relação à divulgação, tal qual é dito por Vasconcelos et al. (2011), esta é a “fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p.17), pelo que a turma do 4.ºE, em conjunto com os professores, já tinham chegado à conclusão de que gostariam de fazer uma “Formação de Primeiros Socorros” aos restantes 4.ºs anos. A forma como é apresentado o produto final de um projeto, apesar de ter de ser aprovado pelos restantes professores e comunidade escolar, deve ser decidida pelos próprios alunos. Uma das características cruciais da MTP é a centralização da aprendizagem nos discentes, sendo que é a eles que lhes é incumbida a responsabilidade e dado o privilégio de definir a problemática sobre a qual querem pesquisar, de planificar o desenvolvimento do projeto e de implementar as atividades que considerarem pertinentes, de avaliar o processo e de divulgar os conhecimentos adquiridos através das suas pesquisas (Boutinet, 1996, citado por Ferreira, 2013).

A opção de ser feita uma “Formação de Primeiros Socorros” foi bem aceite pela equipa de docentes, acabando por se concretizar numa fase final do projeto. Para garantir que a apresentação final decorria da melhor forma possível e para que todos os alunos estivessem familiarizados com os vários temas estudados pela turma, foi necessário que cada grupo apresentasse previamente o seu subtema e a respetiva apresentação aos colegas da turma. Desta forma, a cada uma das exposições foram feitas sugestões de melhoria, algumas pelos alunos, outras pelos professores (*cf.* Anexo I), nomeadamente:

Sugestões de melhorias para a turma no geral - “Falar mais alto, vão estar a apresentar para 50 pessoas de uma só vez.”; “Não virarem as costas para

o público que está a assistir, inclusive nas simulações.”; “Não estarem a conversar, enquanto os colegas apresentam.”

Grupo SBV – “Fazer uma breve explicação do que é o SBV e do que vão mostrar, antes de passarem o vídeo.”; “Quando passam para a parte da simulação das compressões, explicar que neste caso a vítima não responde, nem respira.”; “Fazer uma breve explicação da simulação, como colocar as mãos, por exemplo, antes de o demonstrarem.” (...)

(Anexo I, 2024/05/28)

Estas sugestões foram feitas tanto pelos professores, como pelos alunos, pois muitos deles, apesar de cometerem os mesmos erros, ao verem os colegas, de uma outra perspetiva, conseguiam assinalar erros que podiam facilmente ser corrigidos. Posto isto, numa conversa final de assimilação das várias sugestões, em conjunto, chegámos à conclusão que seria mais enriquecedor e interessante, para as outras turmas, se criássemos um folheto informativo com as principais ideias a reter da Formação do 4.ºE. Assim, dedicámos algum tempo a sistematizar aquelas que seriam as informações mais pertinentes de cada um dos grupos e a pensar na organização do folheto, obtendo-se o produto final apresentado na Figura 9.

Figura 9

Folheto criado pela turma do 4.ºE

KIT PRIMEIROS SOCORRO + 112

Um Kit deve ter:

- Compressas, termómetro, luvas, ligaduras, toalhetes, perfos rápidos, desinfetante, fita cola de ligaduras, tesoura, pinça.

O que comunicar na chamada para o 112?

- Localização exata,
- Sexo da vítima,
- Idade da vítima,
- Estado de saúde da vítima.

Atenção: Se houver mais do que 1 vítima, devemos também dizer.

Só devemos terminar a chamada quando o indicarem.

SNS ou 112? Para onde ligar?

- SNS é usado em casos menos graves, como, diarreia, vómitos, febre e dor ligeira...
- 112 é usado para emergências, como acidentes graves, hemorragias, queimaduras graves, desmaios, entre outros.

Socorrismo de bolso

A formação do 4.ºE

OS PRIMEIROS SOCORROS SALVAM EM TODAS AS FASES DA VIDA

AGORA QUE JÁ SABES, TAMBÉM TU CONSEGUES AJUDAR!

SUPORTE BÁSICO DE VIDA

O Suporte Básico de Vida (SBV) é um conjunto de procedimentos que tem como objetivo a recuperação da vida de uma vítima.

Procedimento:

1º Garantir a segurança;

2º Verificar se a vítima responde:

- Se sim: falar com a vítima e verificar como está e do que precisa.
- Se não: pedir ajuda.

(No caso de não responder continua-se o procedimento)

3º Verificar se a vítima respira:

- Se sim: colocar a vítima em posição lateral de segurança (PLS) e ligar 112.



- Se não: ligar a pedir ajuda e começar a fazer compressões e ventilações:

30 compressões + 2 ventilações (desde a Covid-19 não são realizadas ventilações).



HEMORRAGIAS

Hemorragia é a perda de sangue devido ao rompimento de um vaso sanguíneo (veia).

Atenção: Se a hemorragia não for tratada a tempo podemos morrer entre 3 e 5 minutos.

Tipos de Hemorragias:

1 - EXTERNA: a que ocorre visivelmente;

2 - INTERNA: quando ocorre no interior do corpo;

3 - MISTA: interna no momento de se produzir e externa quando verte para o exterior.

O que fazer?

1º Deitar a vítima e levantar o membro ferido;

2º Colocar um pano à volta e evitar movimentos;

3º Ficar atento ao estado da vítima;

4º Pedir ajuda médica.

QUEIMADURAS

As queimaduras são acidentes comuns e são causadas pelo calor ou frio extremo.



1º Grau: vermelhidão, calor; dor; inchaço.

2º Grau: dor intensa; bolhas; não deixa cicatrizes.

3º Grau: pele negra/vermelha intensa; destruição de tecidos da pele; sem dor.

FRATURAS

Uma fratura é quando um osso se parte.

Existem dois tipos de fraturas:

- a EXPOSTA (mais grave);
- a FECHADA (menos grave).



Principais causas:

- Impactos, quedas ou esmagamentos.

Qualquer pessoa pode sofrer uma fratura, mas nos idosos é mais provável isto acontecer, devido à sua idade avançada.



O que fazer?

1º Tentar manter em repouso o braço e deixá-lo numa posição confortável;

2º Usar talas para imobilizar o braço;

3º Não pôr o osso de volta no sítio (deixar essa trabalho para os profissionais de saúde);

4º ligar 112 ou encontrar o ponto de socorro mais próximo.

Nota. Figura tirada pela autora.

A Formação final foi reproduzida duas vezes, pois como descrito no Diário de Bordo (Anexo I, 2024/05/29) a mesma foi feita, num primeiro momento, para duas turmas e só depois para as outras duas, evitando que se instalasse a confusão. Na ótica de alguns alunos, a oportunidade de treinarem a apresentação e depois ainda a poderem replicar duas vezes foi uma grande vantagem, pois puderam ter em consideração as sugestões e melhorar a sua prestação. Isto foi evidenciado por uma aluna durante o decorrer da entrevista em *focus group* (cf. Anexo L):

F.R. – Eu acho que nós evoluímos muito, aprendemos a fazer projetos, como se deve recolher os dados... Como já disseram aprendemos a trabalhar melhor em grupo, obviamente sobre primeiros socorros e ficamos todos mais à vontade para falar para muita gente por causa das apresentações. Como apresentámos duas vezes pudemo-nos habituar e melhorar de uma para a outra apresentação.

(Anexo L, resposta à pergunta: “Quais os seus principais benefícios e de que forma a MTP vos ajudou a aprender?”)

Para valorizar e recompensar os alunos por todo o seu esforço e empenho, ao longo deste projeto, resolvi premiá-los com certificados individuais (Anexo Q), uma vez que concluíram com sucesso o seu projeto e partilharam de forma rigorosa e clara as suas aprendizagens e aptidões com os restantes colegas de ano. Isto aconteceu porque os alunos da turma se esforçaram muito e conseguiram não só atingir os objetivos a que se comprometeram, como ainda se surpreenderam e conquistaram mais do que se estavam à espera (cf. Anexo L).

D.G. – O primeiro desafio que o meu grupo avistou foi o de organizar as ideias, porque nós tínhamos muitas ideias, só que nós não conseguíamos organizá-las. Portanto, depois de algum tempo nós todos ficámos a retirar ideias, organizámo-las e conseguimos pôr no *PowerPoint*. Depois tivemos a ideia de fazer uma simulação e deu certo. (...)

F.R. – Um desafio que nós tivemos foi envolver todos os elementos do grupo, porque quando nós estávamos a retirar informação, havia umas pessoas que estavam interessadas e a tentar trabalhar, mas depois havia outras pessoas que estavam a brincar e isso não ajudava muito (...) eu acho que essas pessoas aprenderam que quando é para trabalhar em grupo têm todos de ajudar.(...)

(Anexo L, respostas à pergunta: “Quais foram os maiores desafios (dentro do grupo de trabalho) que tiveram de enfrentar durante a realização o projeto? Como resolveram esses desafios?”)

Neste seguimento, torna-se crucial abordar a questão da entrevista que foi feita numa última fase do processo, onde os alunos tiveram a capacidade de reconhecer e enumerar alguns dos desafios com que se depararam, mas também as conquistas que alcançaram. No âmbito da fase de avaliação do projeto foi feita uma entrevista em *focus group* à turma toda, uma vez que todos os alunos contribuíram e fizeram parte do

desenvolvimento do mesmo. Assim, através da análise de conteúdo da entrevista é possível verificar, na perspectiva dos alunos, como correu todo o processo, como avaliam “o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2011, p.17). Para ser mais fácil interpretar, foram construídas duas tabelas de análise de conteúdo, cada uma delas referente a um dos objetivos específicos do presente estudo e com indicação das categorias definidas, das unidades de contexto, de registo e de frequência (Anexo R e S).

Em relação ao que os alunos referiram relativamente ao processo de trabalho desenvolvido, foram definidas quatro categorias a partir das respostas mais comuns e pertinentes dos alunos, sendo elas: (i) apresentações fora do comum; (ii) trabalho em grupo; (iii) auxílio dos docentes; (iv) organização e sistematização de informações (Anexo R). Num total de 7 alunos que responderam à entrevista, 5 foram os que, nas suas respostas, frisaram aspetos relativamente às primeiras três categorias. No entanto, apenas 2 alunos referiram ter desenvolvido capacidades de organização e sistematização de informações. A maioria dos alunos mostrou-se muito mais entusiasmada em falar das apresentações do que do processo de pesquisa e, uma vez que as questões colocadas eram abrangentes, os participantes optaram por destacar os aspetos que mais os marcaram, ao longo do desenvolvimento do projeto. De seguida são apresentadas quatro respostas de alunos diferentes, cada uma delas relativamente a uma destas categorias apresentadas (*cf.* Anexo L):

T.P. – (...) fizemos também simulações, que ajudam algumas pessoas a perceber melhor, em vez de estarmos só a falar. Às vezes é preciso mostrar um pouco mais, há pessoas que com as simulações devem ter percebido um pouco melhor. Acho que foi muito bom.

(Anexo L, resposta à pergunta: “Como descrevem a vossa experiência enquanto grupo de trabalhar com a Metodologia de Trabalho de Projeto?”)

M.C. – (...) não estava a dar muito bem, porque discutíamos muito e não sabíamos ouvir as ideias dos colegas. Agora com esta apresentação eu acho

que nós conseguimos desenvolver, respeitar os colegas e as ideias dos colegas e eu achei muito bom porque conseguimos superar uma coisa que antes não conseguíamos fazer. (...)

(Anexo L, resposta à pergunta: “Quais os seus principais benefícios e de que forma a MTP vos ajudou a aprender?”)

F.R. – Eu acho que os materiais que a Patrícia arranhou foi muito bom para nós. Nós precisávamos do boneco para fazer as compressões, os manuais também acho que foi a parte mais importante, pois foi daí que nós aprendemos tudo (...)

(Anexo L, resposta à pergunta: “Sentiram que receberam ajuda suficiente dos professores durante a realização do projeto?”)

M.C. – Eu acho que a organização do meu grupo foi boa, porque nós fizemos um *PowerPoint* grande e ainda tínhamos lá um vídeo. Acabámos por poupar tempo e mesmo que no início não tenha dado muito bem, nós conseguimos organizar. A Patrícia até nos deu um livro que falava sobre queimaduras, nós fomos sublinhando, rodeando os parágrafos que achávamos importantes e depois transmitimos algumas frases para o *PowerPoint*. Acho que assim poupámos tempo e ficou bem organizada.

(Anexo L, resposta à pergunta: “Acham que foi fácil trabalhar em equipa?”)

Para terminar, em relação à evolução dos conhecimentos dos alunos, tendo em consideração o que foi por eles afirmado, foram definidas também quatro categorias de acordo com as respostas mais comuns e pertinentes dos alunos, sendo elas: (i) confiança; (ii) expansão de conhecimentos; (iii) utilidade prática; (iv) reconhecimento da universalidade (abrangência etária) (Anexo S). A categoria mais vezes mencionada pelos alunos no decorrer da entrevista foi a “utilidade prática”, pois o principal foco das suas pesquisas era compreender e aprender a prestar primeiros socorros em emergências, consoante o tema do grupo de trabalho. Pelo contrário, a resposta menos frequente foi a

questão da confiança e do à vontade que sentem em relação ao que aprenderam e à hipótese de terem de pôr em prática os conhecimentos e habilidades adquiridos, numa eventual situação. Apesar de não ter sido muito mencionada pelos alunos, através do que foi sendo dito e conversado ao longo do desenrolar do projeto, vários foram os momentos em que os alunos se mostraram mais confiantes e capazes de agir perante uma emergência. Assim seguem-se alguns exemplos de respostas dadas por alguns alunos, tendo em conta as categorias apresentadas, comprovando que houve evolução dos seus conhecimentos em primeiros socorros, quando comparado às perceções iniciais:

F.R. – Sim, nós com este projeto sentimo-nos mais confiantes para fazer o suporte básico de vida ou ajudar alguém quando for preciso e assim nós também aprendemos muito mais.

(Anexo L, resposta à pergunta: “Sentem que trabalhar neste projeto mudou a forma como vocês veem os primeiros socorros?”)

M.F. – (...) aprendi a tratar as queimaduras, tenho de passar por muita água e depois tenho de pôr uma ligadura à volta. Nas hemorragias, por exemplo, se tivermos um lápis espetado não o podemos tirar, porque pode ser pior ainda. Ao ligar para o 112 temos de dizer: o sexo, o local, a idade, o que está a acontecer, se soubermos.

(Anexo L, resposta à pergunta: “Aprenderam sobre todos os temas estudados ou apenas sobre o tema principal do vosso grupo?”)

D.G. – Eu achei que nós aprendemos muito, (...) nunca tinha ouvido falar de “fraturas” e como fiquei com o grupo das fraturas consegui aprender muito mais. E com isso agora já sei quando alguém, ou eu, fraturar um osso eu posso ajudar e já sei o que fazer.

(Anexo L, resposta à pergunta: “Sentem que trabalhar neste projeto mudou a forma como vocês veem os primeiros socorros?”)

M.C. – Eu acho que ajuda muito e é importante, não é obrigatório, mas eu acho que toda a gente podia saber um pouco sobre primeiros socorros.

(Anexo L, resposta à pergunta: “- Consideram fundamental saber sobre primeiros socorros? Porquê?”)

3.5. Conclusões

Neste último capítulo, após serem apresentados e discutidos os resultados obtidos na presente investigação, torna-se essencial fazer uma síntese dos principais aspetos e conclusões a retirar sobre cada um dos objetivos específicos delineados. Posto isto, é fundamental compreender-se de que forma se pode dar resposta à questão de investigação central e que constrangimentos se verificaram ao longo do desenvolvimento do estudo.

Em relação ao objetivo “*caracterizar o processo do trabalho de projeto desenvolvido pelos alunos*”, este esteve presente em todo o estudo, uma vez que é transversal a todas as fases da MTP aplicadas. Os alunos da turma, perante o desenvolvimento deste trabalho de projeto, tiveram de adaptar a sua forma de trabalhar, a forma como os vários grupos se organizaram, cooperaram e se respeitaram, testando limites e enfrentando os desafios que iam surgindo. Adicionalmente, as fases da MTP definidas por Vasconcelos et al. (2011) foram uma ótima ferramenta de orientação para que a turma conseguisse cumprir os objetivos a que se comprometeram, não se perdendo nem dispersando do foco inicial. Apesar disso, havia liberdade para os alunos explorarem e irem mais além, tendo sempre em atenção que deve haver flexibilidade para nos adaptarmos àquelas que são as condições reais. De acordo com Kilpatrick, mencionado por Ferreira (2016) como um dos grandes nomes que esteve na origem da Abordagem por Projetos, refere que um dos princípios em que ele se baseava era olhar para a criança como criadora dos seus próprios conhecimentos, sendo que os seus interesses e curiosidades serviam como “motor” para as suas aprendizagens. Assim, é importante não limitar a curiosidade dos alunos, pois é através da mesma que os alunos se motivam a aprender. Muitas vezes é num momento de avaliação do processo do desenvolvimento de um projeto que surgem novas ideias de projetos e hipóteses de trabalho, para futuras pesquisas.

O facto de os alunos estarem orientados, uma vez que houve uma planificação prévia, e terem acesso à tabela de projetos preenchida, para os guiar nas suas pesquisas, permitiu-lhes estarem mais independentes e autónomos, não necessitando de recorrer aos professores regularmente. Indo ao encontro deste aspeto, Lopes (2014) afirma que a

implementação da MTP visa promover a autonomia dos alunos, promovendo-os a construir os seus próprios saberes, ao qual Dewey, mencionado por Ferreira (2016) acrescenta que, desta forma, a criança é preparada para a vida real e aprende, desde logo, fazendo e experimentando. Esta autonomia é desenvolvida muito devido à planificação que é feita num momento inicial, tanto em grande, como em pequeno grupo, pois de acordo com Abrantes (2002), “planificar a execução dessas actividades, decidir qual delas é a mais adequada em cada caso, aplicá-las, avaliar o seu sucesso ou fracasso e indagar das causas de tais facto” (p.74) está tudo interligado e é uma das tarefas metacognitivas básicas que deve ser realizada pelos alunos. Ainda segundo o mesmo autor, quando planificamos estamos aptos a regular e a avaliar esses mesmos processos, de acordo com o objetivo definido. Isto foi sentido e referido tanto pela investigadora, como pelos próprios participantes em diversos momentos do processo.

Por conseguinte, isto fez com que a maioria dos conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas fossem fruto do esforço e bom desempenho dos alunos, centrando a aprendizagem neles próprios. Para finalizar, e como já referido, os alunos conseguiram não só alcançar aquilo que desejavam, como desenvolver outras competências, nomeadamente, o espírito de equipa, o respeito uns pelos outros, a seleção e organização pertinente da informação recolhida e a motivação para aprender, pois tratava-se de um tema do seu interesse. Todas estas competências são referidas inúmeras vezes por diferentes autores que estudam questões ligadas ao ensino-aprendizagem e ao que este promove, tanto nos alunos, como nos professores. Uma das principais ideias defendidas por Mateus (2020) é que a “participação dos alunos só é considerada ativa se ao longo das tarefas existir colaboração e cooperação da parte de todos os elementos do grupo de trabalho” (p.13). Além disso, no documento oficial do PASEO, um dos valores pelo qual a escola se deve guiar é o da “responsabilidade e integridade”, fomentando que os alunos tenham respeito por si e pelos outros (Martins et al., 2017). Pinheiro e Batista (2018) complementam estas ideias afirmando que no ensino-aprendizagem devemos valorizar e ter em conta os interesses dos alunos, pois assim é mais fácil adquirirem ou desenvolverem novas competências. Todas as suas aprendizagens culminaram na Formação final que a turma deu aos outros 4.ºs anos e os alunos puderam com isso sentir-

se realizados, pois partilharam os seus saberes com os restantes colegas, tornando-se cruciais no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao segundo objetivo, “*analisar a evolução dos conhecimentos em primeiros socorros dos alunos através da implementação da MTP*”, é possível afirmar que houve uma evolução dos conhecimentos dos alunos em primeiros socorros após a implementação da MTP, pois houve um progresso significativo daquelas que eram as conceções iniciais dos alunos, com aquilo que eles próprios transmitiram nas suas apresentações. Num momento inicial, havia ideias de alguns alunos que estavam corretas, mas bastante incompletas e sem qualquer fundamento, pois era apenas a opinião deles. Tudo isto faz parte do processo natural de transformação das pré-conceções, pois, segundo Abrantes (2002), para atuar de um modo científico na aprendizagem necessitamos de converter as nossas ideias em hipóteses, comprovar a sua validade através da experimentação, por exemplo, e ao interpretar resultados reformulam-se as ideias iniciais, se necessário.

Já numa fase final, aquilo que os alunos sabiam e diziam era resultado das suas pesquisas e esclarecimentos de dúvidas, como, por exemplo, como fazer uma manobra de reanimação, como proceder em caso de hemorragia, fratura ou queimadura, bem como o que dizer numa chamada para o 112. Sobre isto podemos dizer que houve apropriação dos conteúdos e da linguagem por parte dos participantes, mais evidente na fase de divulgação das suas pesquisas, pois souberam dar resposta às questões colocadas, realizar simulações e conversar sobre o tema, muitas vezes sem recorrer ao *PowerPoint* para o efeito. A apresentação final, isto é, a Formação sobre Primeiros Socorros do 4.ºE, foi o resultado evidente do culminar de todas as aprendizagens e conquistas realizadas por todos os alunos ao longo das semanas dedicadas ao desenvolvimento do Trabalho de Projeto.

Tendo em consideração todos os aspetos referidos até então e a questão de investigação principal, “*Como é que a Metodologia de Trabalho de Projeto pode promover a aquisição de noções básicas de primeiros socorros de alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”, constata-se que a MTP contribuiu para a aquisição de

conhecimentos relativos aos primeiros socorros, assim como para o desenvolvimento de outras competências transversais. Exemplificando e reforçando uma vez mais, além do facto dos alunos terem procurado responder às suas curiosidades e inquietações iniciais, aprenderam também: (i) a trabalhar melhor em grupo; (ii) a respeitar os colegas e as suas diferentes opiniões e *feedbacks*, (iii) a serem mais autónomos e livres do suporte dos adultos; (iv) a seleccionar, organizar e sistematizar informações de acordo com o seu intuito; (v) a gerir conflitos e ultrapassar dificuldades, entre outros aspetos. Todas estas competências são listadas nos documentos oficiais das AE e do PASEO, independentemente do ano de escolaridade, pois algumas são transversais tanto às diversas áreas disciplinares quanto às idades dos alunos. Segundo Martins et al. (2017), pretende-se que o aluno seja capaz de “analisar, questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (p.15). Além disso, no documento das AE, em concordância com o PASEO, na área de Matemática, por exemplo, são valorizadas algumas capacidades e atitude gerais transversais, nomeadamente “pensamento crítico, criatividade, colaboração e autorregulação, e as atitudes de autoconfiança, perseverança, iniciativa e autonomia (...)” (Direção-Geral, 2018, p.5).

Porém, apesar das vantagens e evoluções apresentadas e realçadas, do ponto de vista investigativo, houve alguns constrangimentos e limitações que devem ser tidos em consideração quando abordado o assunto. Em primeiro lugar, é importante mencionar o tempo reduzido disponibilizado para a realização do estudo, o que prejudica o processo de pesquisa, pois trabalhamos contra o tempo. Desta forma, por vezes, as informações recolhidas e o modo como são tratadas poderiam ser mais precisos e rigorosos, resultando na aquisição de aprendizagens mais significativas do que as analisadas. Ainda nesta perspetiva, durante o ensaio da formação final, que foi feito dentro da turma e no qual foram partilhadas algumas sugestões de melhoria a cada um dos grupos, se os alunos tivessem tido mais tempo para praticar poderiam ter sido feitos alguns outros ajustes e melhorados determinados aspetos que, no entanto, não foi possível devido ao escasso tempo.

Por outro lado, numa terceira fase de “execução”, que requer que haja pesquisa, seleção, organização e síntese de informação pertinente encontrada pelos alunos, foi extremamente difícil, para mim, conciliar e gerir adequadamente os vários momentos e dar apoio de igual forma a todos os grupos. A meu ver, esta fase é muito complexa e requer alguma prática por parte do professor/investigador, tendo sido o foco de uma das minhas reflexões críticas no decorrer da UC. Desse modo, refleti sobre: “Como pode o professor mobilizar os grupos de trabalho para um objetivo comum, tirando partido das etapas da Metodologia de Trabalho de Projeto?”, reflexão esta que me permitiu compreender e fazer algumas adaptações à minha forma de estar em sala de aula, prevendo que no futuro irei estar sozinha com os alunos e não terei a ajuda regular de outros adultos.

Contudo, apesar dos constrangimentos identificados, a experiência foi muito gratificante e o produto final da Formação, que foi o culminar de tudo o que os alunos estiveram a preparar e a trabalhar durante algum tempo, revelou-se extremamente enriquecedor a diferentes níveis, superando todas as expectativas inicialmente estabelecidas. Os resultados alcançados demonstram o elevado grau de competência e dedicação dos alunos envolvidos. Além disso, a implementação da MTP mostrou ser uma estratégia fundamental a adotar, promovendo o desenvolvimento dos alunos e da aquisição de novas aprendizagens e competências, baseadas nos seus interesses pessoais.

4. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

No âmbito do presente estudo, numa última fase, foi-nos solicitado que realizássemos uma reflexão crítica sobre vários aspetos que marcaram o nosso percurso académico e pessoal. Assim, este capítulo apresenta uma reflexão sobre: (i) os contributos da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) os contributos da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais; (iii) os aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e as melhorias necessárias no exercício da profissão docente.

As práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no 1.º, como no 2.º CEB foram experiências extremamente marcantes para mim e repletas de muitas aprendizagens significativas. Desta forma, pude ter a certeza de que estou no caminho certo e que este é o local onde me sinto realmente feliz e realizada. No 1.º CEB tive a oportunidade de estagiar num colégio com alunos do 4.º ano de escolaridade, num ambiente privilegiado. Ao chegar, deparei-me com a turma, surpreendentemente, autónoma e colaborativa, onde os alunos demonstravam um grande espírito de equipa e curiosidade em aprofundar os seus conhecimentos. Isto proporcionou-me uma experiência única de observação e intervenção com os alunos, pois permitiu-me implementar atividades inovadoras e diversificadas, aplicando diretamente o que aprendi durante o curso. Além disso, ao interagir com a turma, pude compreender na prática que é fundamental que haja adaptação de estratégias e recursos em função das características e necessidades individuais dos alunos (Formosinho & Machado, 2009). No entanto, não se pode deixar de lecionar os conteúdos previstos, pelo que é crucial que o professor seja capaz de fazer uma gestão adequada do currículo, articulando o programa do 1.º CEB com dinâmicas apelativas e do interesse dos seus alunos (Gomes, 2018). No entanto, no 2.º CEB, inicialmente estava um pouco apreensiva, mas a experiência com os alunos do 6.º ano foi igualmente enriquecedora. Neste ciclo, fui responsável por lecionar apenas as aulas de Matemática e de Ciências Naturais, permitindo-me conhecer uma realidade escolar distinta. O ambiente socio-cultural era significativamente diferente do que estava habituada e a dinâmica de ensino também, pois um professor não acompanha a mesma turma ao longo do dia. Neste contexto em particular, enfrentei algumas dificuldades para captar a atenção e o interesse dos alunos, pois era um grupo com poucos hábitos de estudo e que não viam a escola

como um local de aprendizagem. Este foi um grande desafio que, aos poucos, consegui superar ao ganhar a confiança e a admiração dos alunos, tornando-se mais fácil cativá-los para as atividades que implementámos. Apesar de um contexto desfavorecido, a experiência foi muito enriquecedora, com muita diversidade cultural e próxima da realidade em que vivemos. Estagiar nesta escola permitiu-me aprender muito com os próprios alunos e com as suas experiências de vida.

Em relação aos contributos da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, este processo foi fundamental para o meu crescimento enquanto futura docente. A oportunidade de realizar um estudo durante as práticas de ensino supervisionada é uma mais-valia para o desenvolvimento de competências não só investigativas, como reflexivas. No meu caso específico, foi extremamente enriquecedor perceber, através da observação direta, da análise de produções dos alunos e da entrevista em *focus group*, como pode a MTP promover a aquisição de noções básicas de primeiros socorros. Sempre ouvi falar muito sobre esta metodologia, teoricamente, mas ter o privilégio de a aplicar, isto é, observar o seu modo funcionamento em um contexto real, foi muito gratificante. Além disso, esta é uma estratégia pedagógica a ser utilizada em diversos contextos, pois parte dos interesses dos alunos, cativando-os mais facilmente, e com a qual eu concordo e me identifico em absoluto. Tempera e Tinoca (2024) referem algumas das potencialidades associadas à aplicação da MTP, como por exemplo a motivação dos alunos, uma vez que o ponto de partida são os seus interesses, e o desenvolvimento da comunicação, da cooperação e da autonomia.

No que diz respeito à investigação em si, optei por realizá-la no 4.º ano, uma vez que, neste colégio os alunos já estavam familiarizados com a metodologia e dado o tempo limitado para realizar este estudo esta foi, na minha ótica, a melhor opção a ser tomada. Assim, pude constatar que é realmente muito importante envolver ativamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo neles competências como a autonomia, a capacidade de trabalhar em grupo e a seleção e organização das informações. Ferreira (2016) reforça esta ideia, pois refere que a MTP é uma metodologia ativa e que coloca o aluno no centro da sua própria aprendizagem e para Lopes (2014), promove ainda a autonomia dos alunos. Esta abordagem não só melhorou a minha prática

pedagógica, como também me fez perceber que é fulcral um professor ser também um investigador, mesmo que de forma menos formal e rigorosa.

Por último, todos os momentos vividos durante a prática, desenvolvida na PES II, foram cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A necessidade de estar em constante reflexão sobre a minha intervenção permitiu-me compreender e identificar os meus pontos fortes e fracos. No ponto de vista de Santos (2011), “só podemos considerar uma reflexão como crítica se esta tiver como objectivo o entendimento e compreensão da forma como as questões de poder moldam a educação e as interacções dela subjacentes.” (p.24). Para os profissionais que pretendem debruçar-se sobre a educação numa perspectiva mais profunda e ponderada, a reflexão crítica é vista como um caminho obrigatório.

Primeiramente, é importante reconhecer e referir os aspetos em que senti que correspondi às minhas expectativas. Destaco a realização de balanços durante aulas, através da participação dos alunos, para podermos, em conjunto, compreender o ponto de situação, fazer os ajustes necessários e, em simultâneo, consciencializar os alunos das suas responsabilidades. Destaco também a minha capacidade de (i) relacionar os conteúdos com o quotidiano dos alunos, desenvolvida essencialmente no estágio do 2.º CEB, (ii) criar uma boa relação professor-aluno e (iii) tirar o maior proveito da experiência possível, aprendendo um pouco com todos aqueles com quem contactei, desde professores e alunos até auxiliares de educação.

No que diz respeito às áreas de melhoria, é crucial trabalhar continuamente para evoluir e aprender com os nossos erros, tornando-nos assim cada dia melhores profissionais. Por exemplo, algumas das fragilidades que senti foi em relação à gestão do tempo e da aula em si, pois nem sempre consegui prever adequadamente o tempo que os alunos levariam para concluir determinadas atividades. Também encontrei dificuldades em acompanhar de forma igual todos os grupos de trabalho, especialmente quando cada um tinha ritmos e necessidades específicas muito diferentes. A adaptação de estratégias e de materiais didáticos foi um aspeto que, a meu ver, fui melhorando ao longo do meu percurso, embora ainda haja espaço para aprimoramento, tal como em todas as outras

vertentes. Segundo Formosinho e Machado (2009), a diferenciação pedagógica é feita tendo em conta o grupo de alunos que temos connosco e os critérios estabelecidos previamente pela escola em questão.

Concluindo, tudo isto fez parte do meu percurso e permitiu-me consolidar conhecimentos, pôr em prática aquilo que já tinha aprendido teoricamente, refletir criticamente sobre o meu desempenho e procurar sempre evoluir. A meu ver é fundamental que um professor esteja em constante evolução e que procure sempre aplicar as melhores e mais eficazes estratégias e metodologias, de acordo com o determinado grupo de alunos com quem estiver a trabalhar, priorizando sempre a aprendizagem significativa dos seus alunos. Estou muito grata por todas as oportunidades de aprendizagem que me foram proporcionadas, bem como pelos desafios enfrentados e superados, que contribuíram para a minha preparação enquanto futura docente.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Abrantes, P. (2002). Trabalho de projecto na escola e no currículo. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares. Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica*, 21-38.
- Agostinho, A. (2015). *O contributo do Estudo do Meio para uma abordagem integrada do currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado. Lisboa, Instituto Superior de Educação e Ciências].
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Baptista, I. (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*. <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 95-133.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, 2, 13-36.
- Cantarelli, J. M., & Genro, M. E. H. (2016). Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania. *Revista Reflexão e Ação*, 24(2), 280-297.
- Choi, J., Lee, J. H., & Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, 85, 45-57
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Coutinho, C. P. (2004). *Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na*

pesquisa em avaliação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11(11).

Eaude, T. (2014). What makes primary classteachers special? Exploring the features of expertise in the primary classroom. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(1), 4–18.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A., *Fazer investigação* (pp. 105- 130). Porto Editora.

Ferreira, A. P. B. (2016). *A Abordagem por Projetos e a aquisição de competências no Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola de Educação, Instituto Superior de Educação e Ciências].

Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, 309-328.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Equipas educativas: *Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.

Gomes, M. I. G., (2018). *Metodologia de trabalho de projeto como promotor de aprendizagens transdisciplinares* [Dissertação de mestrado, ESEI Maria Ulrich]. Repositório do Ispa. <http://hdl.handle.net/10400.12/6760>

Leite, T., & Arez, A. (2011). A formação através de projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 79–99.
<http://hdl.handle.net/10400.21/1684>

Lopes, P. J. O. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/17856>

- Marinho, A. F. R. (2017). *Lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar, em estabelecimentos privados* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Mateus, A. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências].
Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/35459>
- Mendonça, I. F. R. (2016). *Relatório final da prática de ensino supervisionada. Metodologias ativas de aprendizagem—o papel do professor do 1ºCEB no desenvolvimento de um trabalho de projeto—um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências].
<http://hdl.handle.net/10400.26/20630>
- Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a educação em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).
- Miranda, R. J. P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1.º Ciclo* [Dissertação de Mestrado].
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3.
- Neves, I. (2019). Aprendizagem por Projetos na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 7, 37-50.
https://issuu.com/movimentoescolamoderna5/docs/escola_moderna_serie6_2019_7.pdf

- Nunes, D. (2022). *De onde viemos, para onde iremos: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes* [Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Maxwell.
<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/59208/59208.PDF>
- Oliveira, M. N., & Panossian, M. L. (2021). Compreensões de “Situação Desencadeadora de Aprendizagem” e de “Problema Desencadeador” expressas em pesquisas acadêmicas. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática (REVIEM)*, 1(2), 1-29.
- Pinheiro, M. N., & Batista, E. C. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Revista Psicologia & Saberes*, 7(8), 70-85.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 21–43.
- Roessingh, H., & Chambers, W. (2011). Project-based learning and Pedagogy in teacher preparation: Staking out the theoretical mid-ground. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 60–71.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2). *UA Editora*.
- Santos, J. L. C. D. (2011). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional* [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Reportório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5742>
- Silva, I. L. da. (2005). Projectos e aprendizagens. *Comunicação Apresentada Ao 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores Do 1.º Ciclo, Porto, 24-25 Fevereiro 2005*.

- Silva, I. L. da. (2011). Considerações finais: Das voltas que o projeto dá.... *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 118–132.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). *Focus group*: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de educação*, (26), 175-189.
- Souza, J. E., & Giacomoni, C. (2021). Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. *Cadernos CERU*, 32(1), 139-156.
- Tempera, T. (2022). *Contributos da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/58367>
- Tempera, T., & Tinoca, L. (2024). O trabalho de projeto nas práticas educativas de professores em início de carreira. *Educação em Revista*, 40. <https://doi.org/10.1590/0102-469839817>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção-Geral da Educação.
- Yazan, B. (2016). Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. *Revista Meta: Avaliação*, 8(22), 149-182.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman editora.

Documentos Oficiais:

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Estudo do Meio – 1.º Ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Português – 4.º Ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais – Matemática – 3.º Ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A.

Potencialidades e
fragilidades - L.OC/EB

| " | | " |

		POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS		<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia; - Vontade de aprender, trabalhar e evoluir; - Responsabilidade; - Ritmo de trabalho; - Relacionamento com os pares; - Curiosidade; - Gosto pela pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imaturidade.
	PORTUGUÊS	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto pela leitura; - Identificação de palavras homónimas, homógrafas e homófonas; - Classificação de palavras; - Conjugação de verbos no presente; - Identificação da informação retirada de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugação de verbos no pretérito imperfeito; - Caligrafia; - Ortografia; - Estruturação de um texto; - Construção de texto; - Pontuação; - Coesão textual; - Desenvolvimento de texto.
	MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Operações com números inteiros; - Operações com dízimas; - Resolução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de conceitos abstratos; - Adição e subtração de frações com denominadores diferentes.
	ESTUDO DO MEIO	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento e justificação da importância da Expansão Marítima; - Caracterização de Portugal na época dos Descobrimentos; - Nomeação dos territórios conquistados por Portugal na época dos Descobrimentos. 	<p>Não observado.</p>
EXPRESSIONES	ARTES VISUAIS	<p>Não observado.</p>	<p>Não observado.</p>

	MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de diferentes timbres; - Distinção de sons graves de sons agudos; - Improvisação. 	Não observado.
	TEATRO	Não implementado.	Não implementado.
	EDUCAÇÃO FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> - Vontade e entusiasmo de explorar diferentes materiais e possibilidades; - Realização do lançamento para cima (no plano vertical) de uma bola (de vários tamanhos) corretamente; - Salto ao eixo; - Rolamento à frente; - Recepção correta da bola com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rolamento à retaguarda; - Desmarcação.

Nota. Realizado pelas autoras.

ANEXO B.
Grelhas de registos de
avaliação - 1.º CEB

| " | | " |

Objetivo Geral PI		1. Estimular as práticas de investigação, organização e sistematização da informação					2. Aperfeiçoar as competências ortográficas dos alunos			3. Desenvolver competências composições (escrita) de estruturação e coesão textual			
Indicadores de avaliação		1.1. Participa ativamente em atividades de recolha de dados	1.2. Participa ativamente em atividades de pesquisa	1.3. Participa ativamente em atividades de análise de documentos	1.4. Organiza e sintetiza informações de diferentes fontes numa só estrutura coerente	1.5. Interpreta e analisa criticamente as informações encontradas	2.1. Identifica tipos de erros ortográficos	2.2. Associa a regra ortográfica ao tipo de erro cometido	2.3. Realiza corretamente exercícios para a compreensão de regras ortográficas não consolidadas	3.1. Desenvolve um argumento coerente e estruturado em textos escritos	3.2. Demonstra variedade e precisão vocabular em textos produzidos	3.3. Organiza de forma lógica a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de um texto	3.4. Utiliza conectores adequadamente, garantindo a coesão e fluidez do texto
Nº	4.º E (Nomes)												
1	A.A.	4	4	3	3	4	5	4	4	4	4	4	4
2	C.C.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
3	C.R.	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	4	3
4	D.G.	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4
5	D.A.	2	2	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3
6	D.N.	2	2	4	4	3	3	3	3	2	2	3	2
7	D.L.	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2
8	F.F.	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3
9	F.R.	4	4	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4
10	F.P.	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4
11	J.N.	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3
12	L.M.	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2

13	L.G.	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	
14	M.C.	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	
15	M.F.	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	
16	M.R.	4	4	3	4	4	5	3	4	3	4	4	4	
17	M.P.	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	2	
18	R.N.	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	
19	T.P.	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	
20	T.A.	2	2	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	
21	V.L.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	
22	V.R.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Total		3,236363636					3,333333333				3,170454545			

Nota: Grelha de avaliação dos objetivos do PI – Inicial

Objetivo Geral PI	1. Estimular as práticas de investigação, organização e sistematização da informação					2. Aperfeiçoar as competências ortográficas dos alunos			3. Desenvolver competências composições (escrita) de estruturação e coesão textual			
Indicadores de avaliação	1.1. Participa ativamente em atividades de recolha de dados	1.2. Participa ativamente em atividades de pesquisa	1.3. Participa ativamente em atividades de análise de documentos	1.4. Organiza e sintetiza informações de diferentes fontes numa só estrutura coerente	1.5. Interpreta e analisa criticamente as informações encontradas	2.1. Identifica tipos de erros ortográficos	2.2. Associa a regra ortográfica ao tipo de erro cometido	2.3. Realiza corretamente exercícios para a compreensão de regras ortográficas não consolidadas	3.1. Desenvolve um argumento coerente e estruturado em textos escritos	3.2. Demonstra variedade e precisão vocabular em textos produzidos	3.3. Organiza de forma lógica a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de um texto	3.4. Utiliza conectores adequadamente, garantindo a coesão e fluidez do texto

Nº	4.º E (Nomes)												
1	A.A.	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	4
2	C.C.	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3
3	C.R.	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3
4	D.G.	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	4
5	D.A.	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3
6	D.N.	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
7	D.L.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8	F.F.	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3
9	F.R.	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4
10	F.P.	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4
11	J.N.	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3
12	L.M.	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2
13	L.G.	5	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	3
14	M.C.	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4
15	M.F.	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4
16	M.R.	4	4	4	5	4	5	3	4	4	5	5	4
17	M.P.	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2

18	R.N.	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	
19	T.P.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
20	T.A.	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	
21	V.L.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
22	V.R.	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	
	Total	3,654545455					3,696969697			3,602272727				

Nota: Grelha de avaliação dos objetivos do PI – Final

ANEXO C.
Produções dos alunos -
1.º CEB

| " | | " |

Regras do debate:

→ **Manter o foco no tema inicial:** não deixar que os grupos se desviem do tema proposto: "Argumentos a favor da nomeação do rei espanhol" / "Argumentos a favor da nomeação do rei português".

Atenção: Se alguém começar a falar sobre outros temas, por exemplo que rei que acabou por assumir o trono, os mediadores devem chamá-los a atenção e regressar ao tema inicial.

→ **Função de cada grupo:** cada grupo deve defender a perspectiva de (rei espanhol ou rei português) e os mediadores não devem dar apenas contextualizar a situação, num momento inicial, e garantir o debate.

→ **Tempo das apresentações:** cada grupo deve ter cerca de 5 minutos para apresentar os seus argumentos, sem ser interrompido (ver o relógio/cronómetro).

→ **Perguntas e Respostas:** permitir que os três grupos possam fazer perguntas aos colegas, focadas e relacionadas com o que foi apresentado na pergunta, a mesma pergunta.

→ **Regras para poder** dar a palavra. Responder a pergunta.

Contextualização:

→ D. Sebastião até aos 2 pretendentes: Filipe II e António
Com o desaparecimento de D. Sebastião Portugal ficou sem um rei para governar a país. Foi aí que se deu origem a sucessão, ninguém sabia quem deveria governar a Portugal. Surgiram rapidamente 2 candidatos: D. Catarina, D. António e D. Filipe II de Espanha. D. Catarina tinha poucos apoiantes e por isso deu-se preferência a D. António para ser o rei, mas D. António não queria a coroação, a parte de fora D. António tinha a maioria de votos. Essa disputa entre os pretendentes foi transcrita em cartazes.

Mediadores:

Após a morte de D. Sebastião, Portugal ficou sem um rei definido para
...ouça discordância e confusão, gerando-se um debate sobre quem deveria ser o
Muitas pessoas acreditavam que o rei deveria ser alguém de dentro do país, um
estrangeiro. António, Prior do Crato, era filho legítimo do Infante D. Luís
Manuel I, isto fazia com que ele tivesse uma ligação com a família real por
pretendentes ao trono de Portugal, durante a crise de sucessão após a
Se ficasse a governar um rei português, este representaria
Portugal. Caso contrário, se um rei espanhol governasse, Portugal
apenas uma parte de outro reino maior e mais importante, o
um rei espanhol poderia causar mudanças na maneira como
trono um rei português, as leis e as regras do país e as
tradições portuguesas e a identidade nacional.
A maior parte do povo queria manter as
próprias tradições, cultura e língua e, dessa forma,
Este pretendente ao trono além de prometer
contra o domínio espanhol, defendendo o país
Para muitos, essa proximidade de
que ele fosse o rei. Ele era alguém que
para proteger os interesses de Portugal
apelassem, vendo nele
do país.
Esses são alguns
deveria ser um português
influência estrangeira.
disposto a lutar para

Argumentos a favor de D. António, Prior do Crato:

Nós queremos que D. António fosse rei porque D. António preocupava-se com a independência do reino português.
D. António preocupava-se com o povo e queria sempre o bem das pessoas e a maioria das pessoas que o apoiava era o povo.
Se D. Filipe II ficasse no trono poderíamos perder algumas condições de vida para o povo e os animais também se D. Filipe II subisse ao trono perderíamos algumas liberdades.

D. António, Prior do Crato:

Após a morte de D. Sebastião, houve muita discórdia e confusão sobre quem deveria ser o novo rei de Portugal. O rei Filipe II, da Espanha, tinha uma relação direta com a família real, antiga dinastia de Aviz, porque a sua mãe era filha de D. Manuel I, que foi rei de Portugal. Assim, acreditava-se que tinha o direito de ser o novo rei, sendo um dos pretendentes ao trono.

D. Filipe II de Espanha, era um homem poderoso e rico e tinha um exército muito forte. Como Portugal tinha perdido muitos soldados na Batalha de Alcácer Quibir, ter um rei com um exército forte poderia ajudar a proteger a população. Além disso, a riqueza de Filipe II poderia ser útil para reconstruir o país após todas as batalhas em que esteve envolvido.

D. Filipe II de Espanha deu sempre a sua palavra de honra de que Portugal se montaria um país com alguma independência. Foi afirmado que Portugal poderia ter as suas próprias leis, manter alguma autonomia, apesar da União Ibérica, que uniu a monarquia portuguesa e espanhola. Para os nobres e membros do alto clero, essa promessa era importante, porque significava que continuariam a ter algum poder e autoridade. Como este rei era reconhecido como administrador, ou seja, era bom a organizar e governar o seu país, isto poderia contribuir para a paz interna e estabilidade de Portugal.

Em relação à burguesia, esta apoiava o rei espanhol, porque pensava que a parte de Espanha seria mais fácil negociar com outros países e fortalecer o comércio. Espanha tinha um grande império com muitas colónias, incluindo na América. A parte desse império havia mais oportunidades para os comerciantes portugueses ganharem mais dinheiro.

Esses são alguns dos motivos pelos quais algumas pessoas achavam que seria uma boa escolha para governar Portugal. Ele era poderoso, tinha um exército forte e respeitava as tradições portuguesas. Além disso, muitos nobres, membros do alto clero e a burguesia apoiavam-no.

D. Filipe II de Espanha:

Argumentos a favor de D. Filipe II, de Espanha:

Uma das ~~razões~~ grandes vantagens era que D. Filipe II de Espanha tinha uma família real, com a qual tinha um grande exército. Além disso, ele abalou a coroa portuguesa com a sua riqueza e a sua independência. D. Filipe II tinha muita riqueza para manter o país depois de várias batalhas. D. Filipe II também dizia que iria respeitar as tradições portuguesas, apesar de ser espanhol.




Restauração da Independência

A restauração portuguesa iniciou-se no dia 1 de dezembro de 1640. A população portuguesa ficou cada vez mais triste porque estava sob o reinado espanhol.

A população portuguesa só tinha uma escolha que era D. João, VIII depois de borgança. Um grupo de nobres contactou

com D. João para iniciar uma revolta mas os nobres não aceitaram mas D. João não aceitou mas os nobres não aceitaram e fugiram por contra proprios. Depois de revolta dos nobres D. João foi o rei de Portugal e assim iniciou a guerra dinástica.

D. Filipe III
D. Filipe III Reinou entre 1621-1640. D. Filipe III casou duas vezes. O Cognome de D. Filipe era o grande.
D. Nuno Álvares antigo presidente da câmara de Lisboa a Prima do Rei conseguiu ser visse rainha a um de Janeiro. Em 1621 dezoito de abril D. Filipe III começou a governar Portugal. A câmara de Lisboa decidiu que não iria mais ter Vice Rei iria ser substituído por uma Junta de governantes.
Algumas condições de vida criaram revoltas.
Também no seu reinado houve um fracasso de

 **D. Filipe II - o Pio**  
D. Filipe II criou a junta da repressão dos castelos. Em 1602 indigitou ministros castelhanos. Foi aclamado rei de Portugal. Em 1598 casou em Valência, em 1599, com D. Margarida de Espanha. Em 1600, D. Cristina de Moura foi nomeada vice-rei de Portugal. Em 1601 acorte muda para valhadolid.

D. Filipe II-o Pio

D. Filipe II criou a Junta da Repartição dos Contos. Em 1602 indigitou ministros Castelhanos. Foi Adame do Rei de Portugal. Em 1598 em Malância, em 1599, com

D. Margarida de Austria. Em 1600, D. Cristovão de Moura foi nomeado vice-rei de Portugal. Em 1601 a corte muda para Vila-

DEFILIP I

— Portugal estava em crise de sucessão e acabou a reinar a rainha que era a Catarina duquesa de Bragança, António pai do rei e D. Filipe I de Espanha. Catarina duquesa de Bragança tinha três filhos, foi isso a (descubra) foi entre António pai do rei e D. Filipe II de Espanha

— D. Filipe II de Espanha introduziu o rei de Portugal os reis de Espanha e D. Filipe I de Espanha nos costumes de Espanha, 15 de abril 1580

— 11 de setembro de 1500, em Lisboa, D. Filipe I jurou manter os costumes, privilégios, costumes e liberdades que existiam em Portugal

— D. Filipe I era ferrenhamente católico deus o rei, segundo a lei em 1583. O Cardeal-arcebispo de Lisboa sobrinho do rei, foi nomeado rei de Portugal assinando o governo de D. Filipe I até 1593.

Restauração da independência

A Restauração Portuguesa iniciou-se no dia 1 de dezembro de 1640. A população Portuguesa ficou cada vez mais triste porque estava sob o domínio espanhol. A população Portuguesa não tinha uma escola que era controlada por D. João de Bragança. Um grupo de nobres espanhóis mor D. João não acredita nos espanhóis e fizeram por conta própria. Depois de ser morto por D. João foi o rei de Portugal e ordenou iniciar-se a 4: Dimensão com D. João IV



Lisboa. 10 de maio de 2021. 4

queridas professoras Patrícia e Carolina
O pouco tempo que passaram
conhecendo foi muito significativo para
nós. Espera que tenham um futuro
brilhante como professoras. Obrigamos-vos
muita coisa em pouco tempo esperamos
que ensinem muitas crianças como
nós ensinamos. gostamos que passem
mais tempo conhecendo as coisas
boas acabam rápido. gostamos muito
de vocês!

Beijinhos.

do 4.º E.



Lisboa, 10 de
maio de 2024

Queridas Catarina e Patrícia

Antes de tudo, queremos pedir desculpa pelo
nosso comportamento não adequado ao vosso comporta-
mento conhecido.

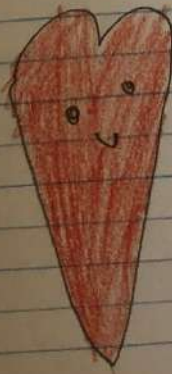
Nós agradecemos pela vossa ajuda neste
período do 4º ano. Sempre que estamos com
dúvidas ou nas rotinas ou numa falta, vocês
ajudam-nos quando nós precisamos.

Nós gostamos de quando vocês explicam
passo a passo e nós entendemos tudo.

Obrigado pela vossa ajuda, carinho e
felicidade.

Beijinhos e abraços

do 4º E



Lisboa, 10 de maio de
2024

Queridas amigas

Escrevemos desde já, agradecer-vos por terem escrito uma carta para nós. Vocês quando chegaram ao colégio propuseram, nos logo atividades e aventuras, gostamos muito do que vocês nos propõe.

Esperamos que continue assim as aulas cheias de brincadeiras, Com você aprendemos muitas coisas: frações em decimais, multiplicação em decimais e a resta da segunda divisão...

Nós sabemos que temos de melhorar o comportamento e a atenção, e ainda vamos aprender muitas mais coisas em casa. Nós gostamos muito de vocês e sentimos-nos muito mal por quando o professor Luis não está cá e as professoras da faculdade vem assistir as aulas e nós por isso nos sentimos mal, então vamos aproveitar o momento para pedir desculpa.

Beijinhos

Da turma do 4º E do [redacted]

Patrícia



Carolina



Lisboa, 10 de maio de 2024

Queridas estagiárias!

Olá queríamos agradecer pela vossa presença na nossa vida foi muito importante para nós. É spero que tenha sido para vocês.

Sempre que precisarmos da ajuda estarem lá.

gostamos muito de vocês das vossas atividades das vossas brincadeiras, carinho e muitas mais coisas só que não á palavras para descrever.

Obrigado por tudo o que fizeram por nós pelas vossas ajudas.

Esicamos muito agradecidos por estarem aqui, e acharem que temos capacidades para tudo e mais alguma coisas. Esperamos que sejam professoras.

Beijinhos
Das vossas alunas do 4º E.



10 maio 2024

queridas estagiárias do 4º E



Gostamos muito que vocês viessem para o colégio "pedro Arrupe". Quando vocês chegaram começamos a fazer trabalhos mais rápido e tivemos mais concentrados. Vocês são uma excelente ajuda. Adoramos

Adoramos a vossa ajuda e achamos que o Professor também gostou porque deram uma pequena ajuda a mais. Só queremos agradecer por terem nos ajudado imenso e terem feito muitas atividades.

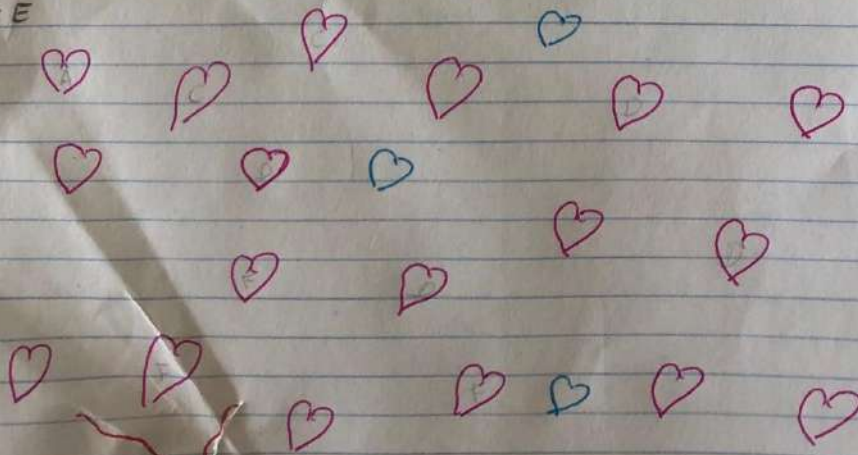
Adoramos a vossa simpatia e vossos carinho e o vosso amor.

Só queremos agradecer por terem nos ensinado mais coisas.

beijinhos e abraços



4º E



As melhores do mundo todo 😊😊

Lilboa, maio 10 de 2024

Queridas Carolina e Patrícia

Obrigada por não terem feito esta carta. Desde a primeira dia vocês foram muito simpáticas ~~com~~ ~~as~~ ~~cameras~~. Por isso escrevi esta carta para
vós agradecer por não terem insistido tantas coisas, respondido
a tantas dúvidas e serem tão divertidas.

Mais adorava-vos tirarem imensa sorte por
vocês serem nossas estagiárias.

❤️ obrigada por serem nossas estagiárias

• Da 4^ª E PARA AS MELHORES ESTAGIÁRIAS DO MUNDO TODAS!



Queridas estagiárias
Carolina e Patrícia

Quarta, 10 de
maio de 2024

Oii Patrícia e Carolina mais gostamos muito de vocês.

Vocês são a nossa fonte de inspiração para o bem porque desde que chegaram nós ficamos mais felizes porque nós tínhamos pessoas para ajudar-nos e para nos ensinarem melhor.

Quando nós chegamos acolheram-nos como se nós conhecêssemos.

Muito obrigado

Beijos

Do 4º



6 melhor dia da minha vida

Éra a dia da meu aniversário. Acordei muito cedo porque sabia que ia ter as minhas amigas que já não fca a 1 ano.

Tambem tinha de ir buscar a mala que era linda.

A festa era na meu pai'sa um pequeno pique pique, com as amigas mais antigas.

Quando chegou a hora da almoço os meus pais disseram que tinham uma surpresa para mim, claro que fiquei animada. Quando eu vi a Bem comecei a chorar abraçamos juntas e ficamos a tirar marshmallows da mesa enquanto riamos deambas animadas na tar

Quando a festa começou vi as minhas amigas trouxei muitas presentes e eu ganhava muitas de repetir esse dia



Se eu fosse uma rainha...

Se eu fosse rainha o meu castelo era a Humilde porque eu gosto de ajudar as pessoas da classe sociais.

Se eu fosse rainha eu mandaria construir casas para a fome e melhoraria as condições de vida de todos as classes sociais.

Se eu fosse uma rainha o meu castelo tem 10 andares, e seria com gente e feito com tijolos. Eu teria um jardim para todos os animais de todos as classes.

Eu ajudaria a fome crescer os mercados de comércio da Burguesia. Eu também ajudaria a melhorar as plantações e recolher os alimentos para colocar nos mercados da Burguesia.

O meu pai seria D. Duarte e a minha mãe seria D. Inês de Aragão.

9/5/2024

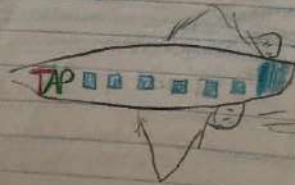


O melhor dia da minha vida

O melhor dia da minha vida foi quando eu fui visitar as minhas primas a Irlanda. Eu não via as minhas primas há quatro anos. Quando fui visitá-las fiquei muito feliz porque não viam as minhas primas há muito tempo. ~~mas~~ Quando chegamos fomos almoçar com elas e depois do almoço fomos a um parque de diversões, ficamos das 15:12 às 17:48. Depois fomos para a casa das minhas primas. Eu e as minhas irmãs dormimos no segundo andar, os meus pais dormiram no outro quarto, que também era do segundo andar, e as minhas primas dormiram no quarto ao lado dos meus pais, ~~mas~~ antes de dormir fomos jantar e comemos nuggets que as minhas primas tinham feito.

No dia seguinte, fomos ao centro comercial, almoçar e depois do almoço fomos a uma loja que ~~fazia~~ criar um peluche. Eu e a minha irmã fizemos um macaco e um coelho. Fomos embora do centro comercial às 17:40 e quando chegamos a casa das minhas primas fomos dormir tarde e depois de tomar banho fomos jantar.

No dia seguinte, as minhas primas foram nos deixar ao aeroporto. Quando chegamos a Portugal fomos buscar a minha cadela a casa da minha avó.



Se eu fosse uma rainha...

Se eu fosse uma rainha eu seria D. Maria II, e meu cognome seria a ajudadora porque eu iria sempre ajudar o povo e as classes sociais. Faria várias construções para melhorar o país e todos os dias treinaria o meu exército para se avar-se alguma batalha o exército estive sempre pronto.

Em 1989 avisei uma batalha em Sintra que era as castelhanas contra os portugueses, para ver que ficaria com o país! Mas com sorte, como todos os dias eu treinava o exército, felizmente ganhamos a batalha.

As defesas da batalha Sintra ficou toda destruída, então chamámos todas as pessoas de Lisboa para nos ajudarem a reconstruir Sintra. Durante a construção fizeram algumas pessoas buscar as pedras que ficaram em Lisboa e trazerem-as para o celeiro que construímos em Sintra.

Mas em 2008 eu morri e fiquei no Reino D. Sebastião I.

Reconstruíam de Sintra



D. Dárcima

Eu comecei a reinar com 14 anos, os meus pais eram a D. Catarina e o D. João.

Um dia eu assinou um tratado de paz com França. Eu assinou este tratado em 1431. O seu nome é tratado de Saboném.

Papa melhorar as condições de vida, criou a profissão para algumas pessoas do país trabalharem em eletridade.

Passados 20 anos tinham feito alguns progressos e nesse ano eu tive um filho D. Tiago. Quando ele tinha 14 anos ele começou a reinar.



tinham

Se eu fosse rainha

Se eu fosse uma rainha
O rei seria o João Alves
O meu favorito todo time do ser do Benfica
E todos gritariam "João Alves, fica!!"

O meu castelo era "87"
Estava o povo todo, nos dias de jogos do Benfica,
com a comida (do Benfica) vestida
E todos faziam uma grande corrida.

O melhor era a comida
Ninguém passava fome
Nem de noite, nem de dia
Havia comida a voar no ar.

E não temam
Certamente haveria muitas mais coisas
Eu adotei o meu castelo!
Alguns dizem vocês as voças repositas



O dia mais feliz da minha vida

No dia 27 de maio foi o dia mais feliz da minha vida. :D

Muitos devem estar a perguntar:

- 27 de maio? que importância tem essa data?

Demora...

... Esse foi o dia em que milhares de Benfiquistas mostraram ao Sporting as 37 taças que têm, mas, eu acho que a partir de 27-5-2023 foi uma conta feita: $1+37=38!!$

Eu estava em casa, o meu pai e o meu irmão foram ao estádio de Luz ver o Benfica x Santa Clara. Depois do jogo, de nós termos ganho 3-0, o meu pai e o meu irmão foram para o Marquês. Eu vesti o novo manto sagrado (equipamento do Benfica) e fiz uma contagem do Benfica e pus a porta do meu prédio.

O meu pai foi buscar-me a casa e fomos festejar.

Adorei este dia! E lembrem-se: Benfica 38 Sporting 19.
Benfica > Sporting. ❤️



importância

Marquês

à

lembrem-se

A viagem a Santacama

Em 2018 eu fui a Santacama, com a minha família. Esta viagem para lá eu sei estava com a minha prima.

A viagem para lá foram 8 horas, mas ficamos super felizes. Em Santacama nós ficamos num hotel super fixe. Eu dormia com a minha prima e a meu primo. Eu disse à minha prima:

- Alá lá, o que é que vamos fazer hoje?
- Sei lá, vamos perguntar à avó!
- Ok, mas tu queres ir onde?
- Eu quero ir à praia e depois à piscina.
- Boa ideia! Vamos dizer isso à avó.
- ~~Avó~~, hoje podemos ir à praia e depois à piscina. Disse eu e a minha prima.

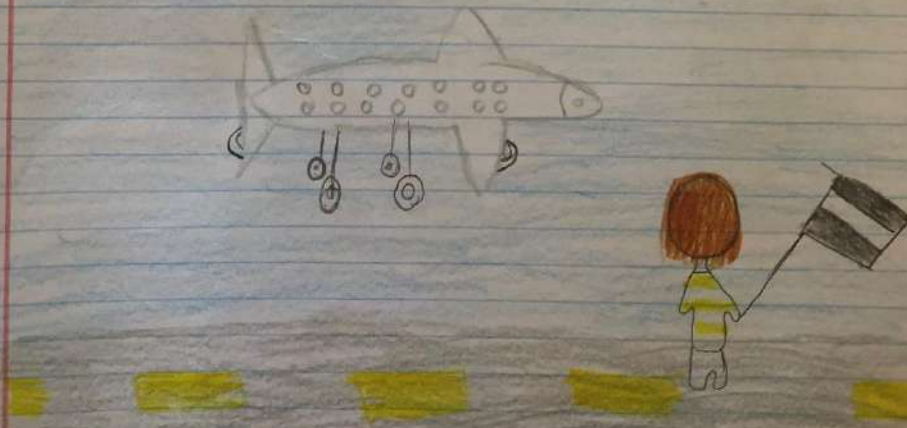
- Boa ideia! Vou perguntar aos pais

- Ok!

- Os pais concordaram.

- Boa

Então fomos à praia e à piscina e foi esse o nosso dia, Eu adorei esse dia.



O dia mais feliz da minha vida

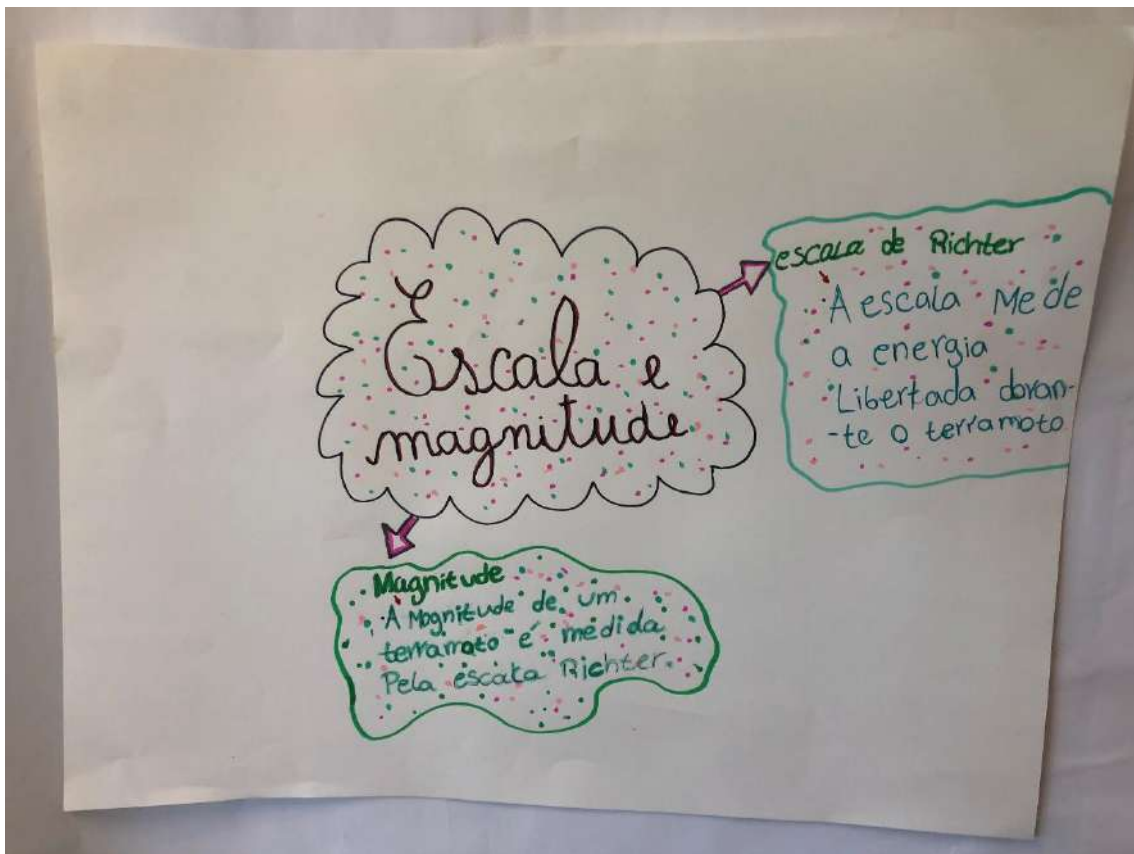
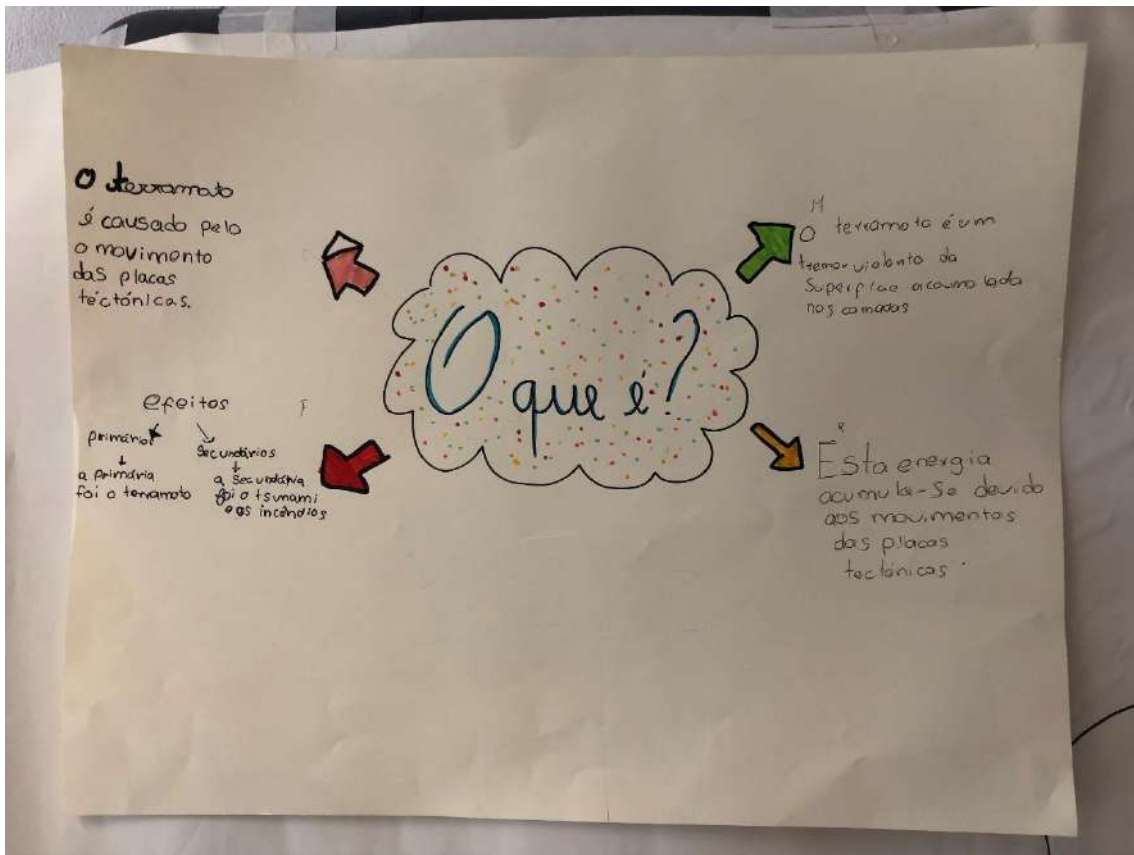
O dia mais feliz da minha vida foi quando eu fui para um torneio de basquete da escola com o meu pai. O meu treinador era o professor Luiz. Quando começaram as lidas eu estava a jogar tão bem que nem o professor acreditou. Depois desse jogo eu fizeti um grande disparo, e continuei assim no resto das lidas, mas no último jogo eu joguei tão bem que fizeti um disparo de treinador da equipe adversária. No final fizeti um arremesso muito grande do meu pai e fizeti um lanche para ir ao jogo. Se eu pudesse repetir a vida toda.

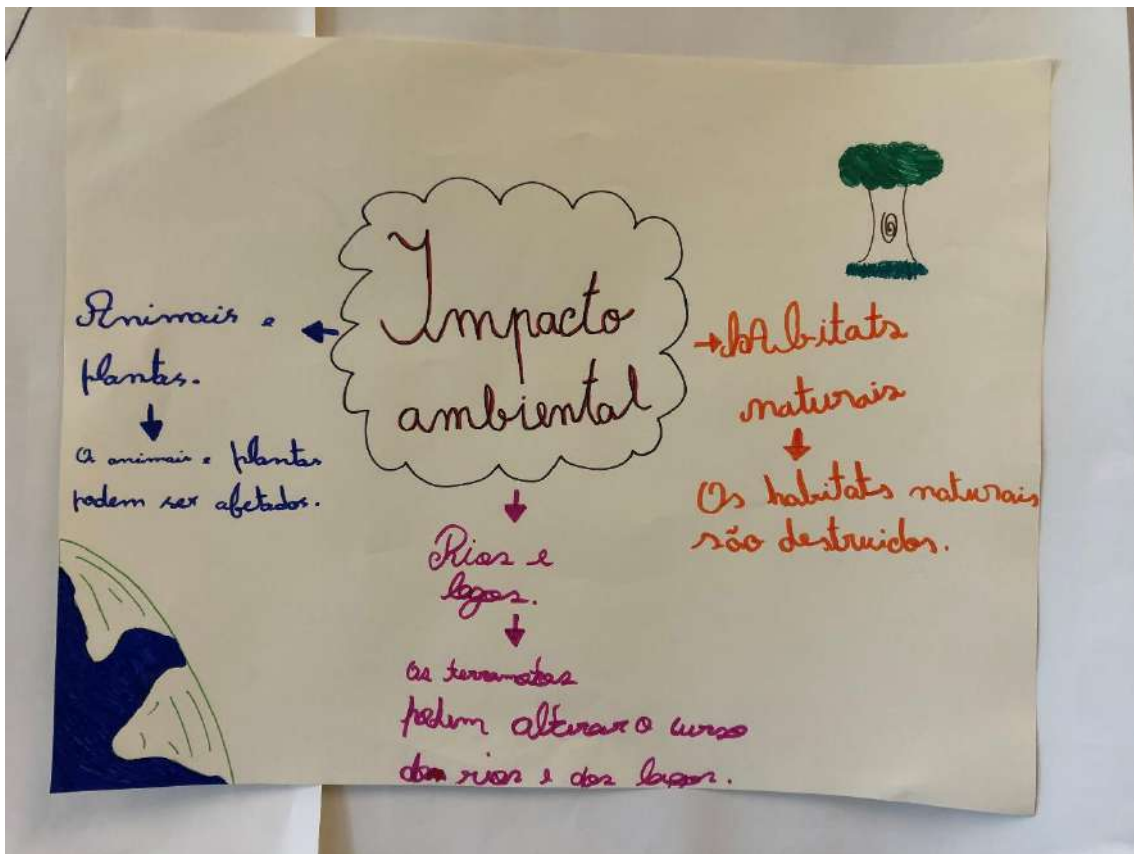
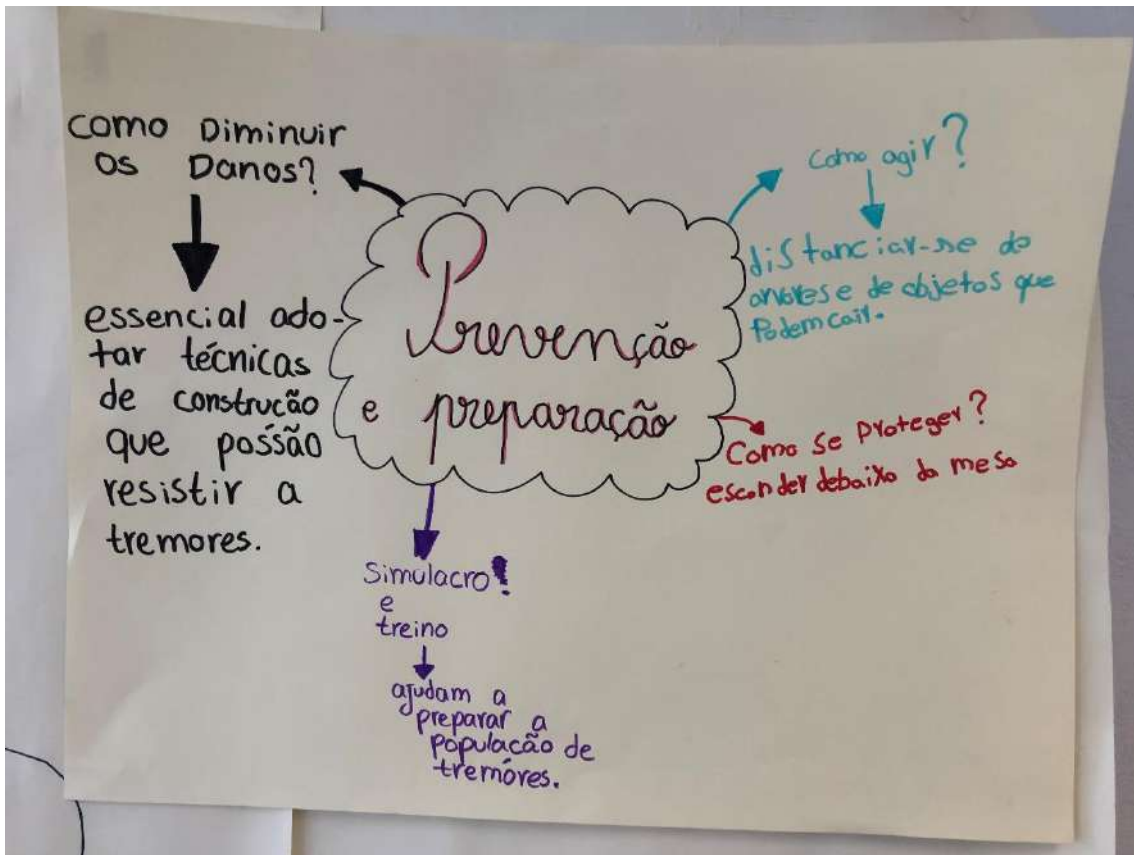
26/9/2024

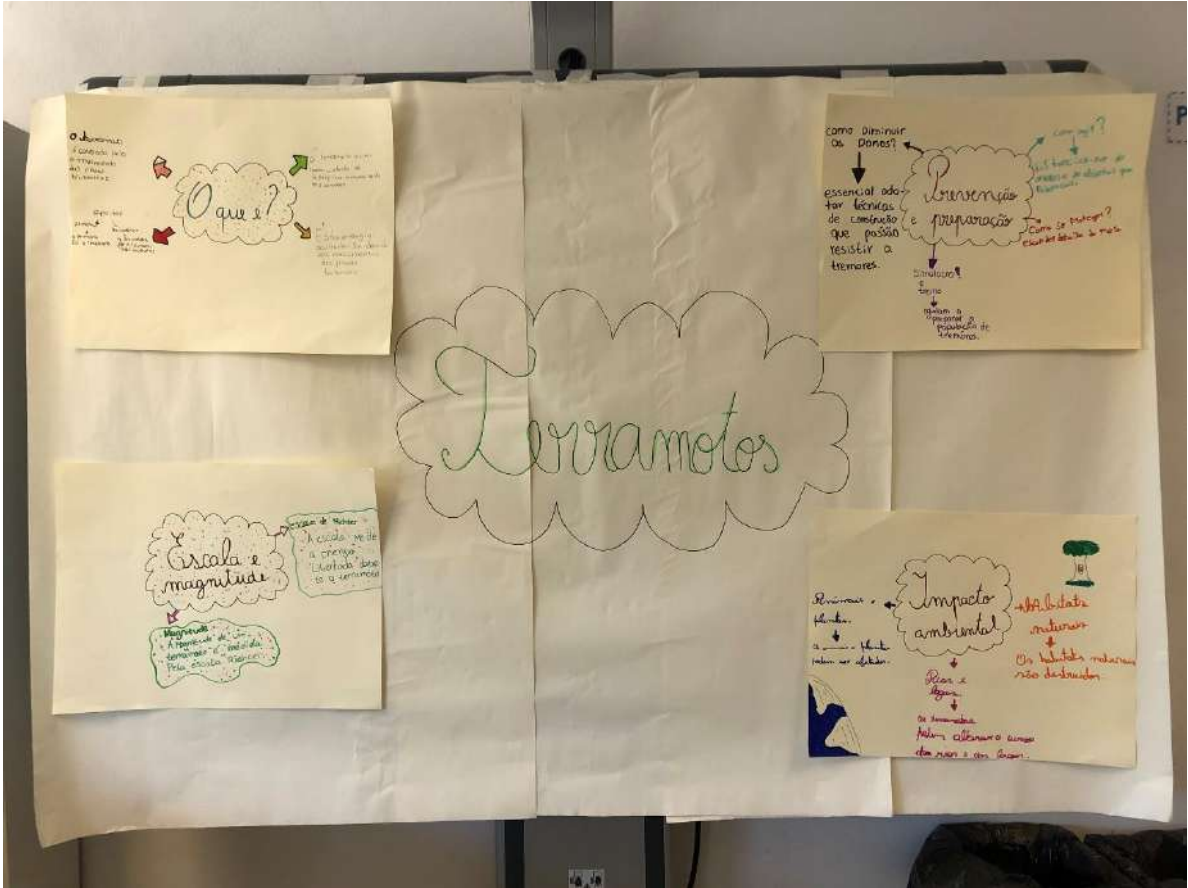
O MELHOR DIA!

linha de
exatidão









JOGO de Palavras

1 - Magalhães ✓

6 - bochecha ✓

2 - abaixo ✓

7 - acolher ✓

3 - chumbeiro ✓

8 - apaixonado ✓

4 - elixir ✓

9 - Belchior ✓

5 - Bruxelas

10 - enxofre

10

jogo de Palavras

1 - Chuveiro ✓ 6 - Pechadura ✓

2 - eixo ✓ 7 - Chafatis X

3 - Chatuto ✓ 8 - bucaxi ✓

4 - Chamativo ✓ 9 - cocha X

5 - chaxada ✓ 10 - Relaxamento ✓

es indetificam Eles identificavam

jogo de palavras

1 - tudo x 7 - lastimável ✓

2 - otopia x 8 - máia ✓

3 - responsável ✓ 9 - queda do blo x

4 - orgão x 10 - ímpar ✓

5 - caudeláto x (5)

6 - infiel ✓

estudo de língua

Denotação

1 - Descobrir o erro em cada uma das palavras e respectivamente a forma correta

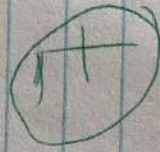
Japones - japonês ✓ Potisso - Potisso ✓ advogado - advogados

Exame - exame ✓ Guitarra - guitarra ✓

metologia - metrologia^x ✓ Patatoem^x - Patatoes^x

Adaptação - adaptação ✓ Previsão - previsão^x

Rebuscado - rebuscado ✓



- música

Jogo de palavras

1- embarratador ✓

2- camichão ✓

3- xaxipe ✓

4- desfachado ✓

5- lucaas x

6- enchacado ✓

(8)

7- abacaxi ✓

8- acanhante ✓

9- relatar ✓

10- expludir x

Formação Crista

jogo de palavras ch / x

- 1 - embrai xaden ✓
- 2 - comichão ✓
- 3 - xanope ✓
- 4 - despa chado ✓
- 5 - luxuoso x (9)
- 6 - encharcado ✓
- 7 - abacaxi ✓
- 8 - a canche gente ✓
- 9 - relaxar ✓
- 10 - explosão ✓

Jogo das palavras

1 enleixada ✓

2 comichão ✓

3 xarape ✓

4 despachado ✓

(7)

5 luxuoso x ~~luxuosa~~

6 encharcado ✓

7 abacaxi ✓

8 acanhegante x

9 relaxar ✓

10 explosão x

desafio

fogo do fado

1 embalar ✓

2 comichão ✓

3 xarope ✓

4 desfachado ✓

5 leucoso ✓

6 encharcado ✓

7 alacaci ✓

8 aconchegante ✓

9 rebrar ✓

10 eflusão X

(9)

Conclusão Guia 6

Educação Física

Formação crítica

Jogo de palavras
ch-x

1 enbaixador x

2 comichão ✓

3 xarope ✓

4 despachado ✓

5 luxroso ✓

6 encharcado ✓

7 abacaxi ✓

8 aronchegante ✓

9 relaxar ✓

10 esplosão x

8

Lisboa, 27 de maio de 2024
Hoje é terça-feira e está sol

Plano do dia

Inglês

Rotinas de escrita e de matemática

atividades exploratórias

Primeiros 10 carros - atividade de pesquisa

jogo de palavras e/i

- 1- vizinho ✓
- 2- nomear ✓
- 3- campelomata ✓
- 4- • privilégio ✓
- 5- passar ✓
- 6- príncipe ✓
- 7- dimionatira X
- 8- realidade ✓
- 9- feminista X
- 10- cancheiro X

(7)

Lilboa, 17 de maio de 2024
Hoje é sexta-feira e está sol



Plano da dia
Rotinas de escrita e de matemática
Artes Visuais
T.T. etc.
Balança Semanal

Yago de palavras

- 1- engenharia ✓
- 2- em carne ✓
- 3- completar ✓
- 4- ambricação ✓
- 5- ancestral ✓
- 6- banco ✓
- 7- embarque ✓
- 8- importante ✓
- 9- tenta ✓
- 10- umbigo ✓

10 ☺ Bon Trabalho

Lisboa, 15 de maio de 2024

Hoje quarta-feira e está sol



Plano da dia

Rotinas de escrita e de matemática

Trabalha de pesquisa - apresentações

Trabalha de projetos - primeiras tarefas

jogo de palavras

1 - estômago ✓

2 - titula X

3 - amento ✓

4 - caçador ✓

5 - ourece X

6 - dasa suco X

7 - acrobata ✓

8 - trajetória X

9 - amesce ✓

10 - facílma ✓

(5)

1. Rodeia as palavras erradas e corrige.

- | | | | |
|---------------|---------------|---------------|--------------|
| 1 - diferente | 2 - terminou | 3 - revisão | 4 - atenssão |
| 5 - comessar | 6 - corrjir | 7 - criterios | 8 - leível |
| 9 - utilizar | 10 - autónomo | 11 - texto | 12 - frases |

1 - diferente, 4 - atenção, 5 - comessar, 6 - corrigir, 9 - utilizar, 12 - frases

2. Corrige as palavras.

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| corida - <u>carri-da</u> | jardin - <u>garden</u> |
| rezolver - <u>resolver</u> | gazolina - <u>gasolina</u> |
| porblemas - <u>problemas</u> | literos - <u>litros</u> |
| brelindes - <u>berlindes</u> | pimtar - <u>pintar</u> |
| descorbiu - <u>descobria</u> | percisa - <u>precisa</u> |
| brócolus - <u>brócolos</u> | imcvrível - <u>incrível</u> |
| doassão - <u>doação</u> | gipe - <u>pipil</u> |
| marfin - <u>marfim</u> | cosinhar - <u>cozinhar</u> |
| deselhar - <u>desenhar</u> | chocolate - <u>chocolate</u> |
| sessemta - <u>sessenta</u> | cuarenta - <u>quarenta</u> |
| restorante - <u>restaurante</u> | musica - <u>música</u> |
| londres - <u>Londres</u> | Italia - <u>Itália</u> |
| encrível - <u>incrível</u> | frizo - <u>friso</u> |

1. De acordo com os acentos, **completa** a tabela com as palavras do quadro.

Acento agudo	Acento circunflexo	Acento grave
<u>índio</u>	<u>silêncio</u>	<u>águila</u>
<u>pérola</u>	<u>tâmara</u>	
	<u>português</u>	

pérola
tâmara
português
águila
silêncio
índio

2. **Legenda** as imagens.



árvores



relógio



lâmpada



ambulância



laranja



palitos

3. **Completa** as palavras com a sílaba em falta.

<u>de</u> dico	tri <u>an</u> gulo	<u>es</u> 'quina	<u>lá</u> grimas
farma <u>ce</u> tico	sim <u>pa</u> tico	a <u>u</u> car	ci <u>ên</u> cia

4. **Acentua** as palavras corretamente.

al**u**m j**ã**pones caf**e** sof**a** câ**m**ara tr**ê**s fabr**i**ca
 masc**a**ra pol**i**cia am**e**ndoa ch**a** dif**i**cil tun**e**l

1. Rodeia as palavras erradas e corrige.

- 1 - construsão 2 - esperiência 3 - consulta 4 - bússula
5 - olinpiadas 6 - mangerico 7 - jinástica 8 - cuartel
9 - rebussado 10 - cinzento 11 - murcego 12 - cegonha

esperiência, olimpiadas, ginástica, quartel, murcego

2. Corrige as palavras.

- simento - cimento zebera - zebra
sobranselha - sobrançelha Pedero - Pedra
pasaró - passarica preceber - preceber
sosego - sosego corcodilo - corcoba
ceringa - seringa pelaneta - planeta
baloiço - balança biciqueleta - bicicleta
vazo - vase ezemplo - exemplo
Izabel - Isabel próximo - proximo
prinsipal - principal espulso - espulso
atris - atriz cincoenta - cinquenta
avestrus - avestruz espulso - espulso
felisidade - felicidade fantoxe - fantasma
larangeira - laranja pessego - persego

ANEXO D.
Tabela de avaliação -
1.º CEB

| " | | " |

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Intervenientes	Técnicas	Instrumentos
1. Estimular as práticas de investigação, organização e sistematização da informação.	<p>1.1. Participa ativamente em atividades de pesquisa;</p> <p>1.2. Participa ativamente em atividades de recolha de dados;</p> <p>1.3. Participa ativamente em atividades de análise de documentos;</p> <p>1.4. Organiza e sintetiza informações de diferentes fontes numa só estrutura coerente;</p> <p>1.5. Interpreta e analisa criticamente as informações encontradas.</p>			
2. Aperfeiçoar as competências ortográficas dos alunos.	<p>2.1. Identifica tipos de erros ortográficos;</p> <p>2.2. Realiza exercícios para a compreensão de regras ortográficas não consolidadas;</p> <p>2.3. Compreende a regra ortográfica associada ao erro;</p>	<p>- Alunos;</p> <p>- Professor Cooperante;</p> <p>- Professoras-estagiárias.</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Conversas informais com o PC e com os alunos;</p> <p><i>Feedback</i> dos alunos e do PC;</p> <p>Análise documental dos trabalhos realizados pelos alunos.</p>	<p>Planificações diárias e semanais;</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Produções dos alunos;</p> <p>Grelhas de observação.</p>
3. Desenvolver competências compositivas (escrita) de estruturação e coesão textual	<p>3.1. Desenvolve um argumento coerente e estruturado em textos escritos;</p> <p>3.2. Demonstra variedade e precisão vocabular em textos produzidos;</p> <p>3.3. Organiza de forma lógica a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de um texto;</p>			

	3.4. Utiliza conectores adequadamente, garantindo a coesão e fluidez do texto;			
--	--	--	--	--

Nota. Realizado pelas autoras.

ANEXO E.

Potencialidades e
fragilidades - 2.º CEB

| " | | " |

		6.º A	6.º B	6.º C
Competências Transversais	Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> - Ter espírito crítico; - Ser participativa; - Ter capacidade de argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em grande grupo (incluindo o professor); - Gostar de realizar tarefas/atividades diferentes do habitual – exemplo: utilização de materiais manipuláveis; - Discutir perspectivas e opiniões sobre um conteúdo do seu interesse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de ideias/opiniões.
	Fragilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Empenhar-se em atividades propostas; - Responsabilidade; - Respeitar as regras da oralidade, da sala de aula e os colegas; - Falta de hábitos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de concentração; - Falta de hábitos de estudo; - Respeito uns pelos outros; - Sistematização de conhecimentos; - Estruturação do pensamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras de oralidade e da sala de aula. - Respeitar os pares e os professores; - Autonomia e empenho; - Falta de hábitos de estudo.

Ciências Naturais	Potencialidades	- Interesse na aplicação dos conteúdos à vida real.		
	Fragilidades	- Interiorização dos conteúdos.	- Interpretar tabelas e compreender o seu significado; - Interiorização dos conteúdos.	- Interiorização dos conteúdos.
Matemática	Potencialidades	- Números e Operações*. *Não observado, mas tivemos indicação.		
	Fragilidades	- Visualização espacial; - Resolução de problemas; - Compreensão dos conteúdos.	- Interpretar enunciados, compreendê-los; - Visualização espacial; - Comunicação matemática; - Resolução de problemas; - Compreensão dos conteúdos; - Distinguir o essencial do acessório.	- Interpretar dados de tabelas; - Interpretar e selecionar a informação de problemas matemáticos, assim como dos enunciados; - Resolução de problemas; - Comunicação matemática - Compreensão e interiorização dos conteúdos; - Visualização espacial.

Nota. Realizado pelas autoras.

ANEXO F.
Grelhas de registo de
avaliação - 2.ºCEB

| " | | " |

Avaliação dos objetivos do PI – 6º A Inicial

Objetivo Geral PI	1. Relacionar os conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos			2. Desenvolver competências de interpretação e compreensão de informação					3. Promover o respeito entre pares durante o processo de ensino e de aprendizagem.			
Indicadores de avaliação	1.1. Revela interesse nos jogos didáticos	1.2. Associa situações do seu cotidiano ao tema em estudo	1.3. Participa na partilha de interesses entre a turma sobre as atividades	2.1. Refere o essencial de textos/enunciados lidos	2.2. Seleciona a informação relevante de um texto	2.3. Explica, por palavras suas, a informação recolhida nos textos	2.4. Organiza a informação em esquemas e mapas conceituais	2.5. Participa na construção do mapa conceptual	3.1. Aguarda pela sua vez de participar	3.2. Cumpre as regras de sala de aula	3.3. Respeita a opinião dos colegas	3.4. Cooperar com os colegas

N ^o	6° A (Nomes)												
1	A.P.	N.O	3	3	5	4	3	N.O	N.O	3	3	2	2
2	A.H.	N.O	3	3	4	4	4	N.O	N.O	4	4	4	3
3	A.F.	N.O	3	3	5	5	4	N.O	N.O	4	4	4	4
4	A.R.	N.O	3	3	4	4	3	N.O	N.O	3	3	3	2
5	C.G.	N.O	2	2	3	3	3	N.O	N.O	3	2	3	3
6	C.N.	N.O	3	3	4	4	3	N.O	N.O	4	4	3	2
7	E.B.	N.O	1	1	2	2	2	N.O	N.O	3	2	2	3
8	E.F.	N.O	4	3	5	4	4	N.O	N.O	5	5	5	4
9	F.B.	N.O	3	3	3	3	3	N.O	N.O	3	3	3	3
10	G.T.	N.O	4	3	5	5	5	N.O	N.O	5	5	5	2
11	G.M.	N.O	4	4	5	5	5	N.O	N.O	5	5	5	5
12	G.P.	N.O	3	3	5	5	5	N.O	N.O	5	5	5	5
13	G.R.	N.O	2	1	2	2	2	N.O	N.O	3	3	5	3

14	H.F.	N.O	2	3	3	3	3	N.O	N.O	2	3	3	2	
15	J.F.	N.O	1	1	1	1	1	N.O	N.O	2	3	3	2	
16	M.R.	N.O	3	5	5	4	5	N.O	N.O	4	5	4	5	
17	M.F.	N.O	2	3	3	3	4	N.O	N.O	3	3	5	4	
18	P.B.	N.O	2	3	4	4	4	N.O	N.O	2	4	3	3	
19	R.C.	N.O	1	1	2	2	2	N.O	N.O	3	4	5	3	
20	S.G.	N.O	3	4	4	4	4	N.O	N.O	4	4	2	4	
	Total		2,675			3,566666667					3,525			

Avaliação dos objetivos do PI – 6º A Final

Objetivo	1. Relacionar os conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos	2. Desenvolver competências de interpretação e compreensão de informação	3. Promover o respeito entre pares durante o processo de ensino e de aprendizagem.
-----------------	--	---	---

Geral													
PI													
Indicadores de avaliação		1.1. Revela interesses nos jogos didáticos	1.2. Associa situações do seu quotidiano ao tema em estudo	1.3. Participa na partilha de interesses entre a turma sobre as atividades	2.1. Refere o essencial de textos/enunciados lidos	2.2. Seleciona a informação relevante de um texto	2.3. Explica, por palavras suas, a informação recolhida nos textos	2.4. Organiza a informação em esquemas e mapas conceptuais	2.5. Participa na construção do mapa conceptual	3.1. Aguarda pela sua vez de participar	3.2. Cumpre as regras de sala de aula	3.3. Respeita a opinião dos colegas	3.4. Coopera com os colegas
N.º	6º A (Nomes)												
1	A.P.	4	4	4	5	5	5	3	4	4	4	3	3
2	A.H.	4	3	3	4	4	4	3	4	4	5	4	3
3	A.F.	4	3	4	5	5	5	3	4	4	4	5	4

4	A.R.	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3
5	C.G.	2	2	4	3	3	3	2	3	4	2	4	3
6	C.N.	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3
7	E.B.	1	1	1	2	2	2	1	1	3	2	2	3
8	E.F.	5	4	4	5	5	5	3	4	5	5	5	4
9	F.B.	3	4	4	3	3	3	2	3	3	4	4	3
10	G.T.	4	4	3	5	5	5	3	3	5	5	5	3
11	G.M.	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5
12	G.P.	4	3	3	5	5	5	4	4	5	5	5	5
13	G.R.	2	3	1	2	2	2	2	2	3	3	5	3
14	H.F.	4	2	4	4	4	4	3	4	2	3	4	3
15	J.F.	1	2	1	1	1	1	1	1	3	4	3	2
16	M.R.	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5

17	M.F.	4	3	5	4	4	4	3	4	3	4	5	4
18	P.B.	3	1	4	4	4	4	3	3	2	4	3	3
19	R.C.	1	1	1	2	2	2	1	1	3	4	5	3
20	S.G.	4	4	4	5	5	5	3	4	4	5	3	5
	Total	3,2			3,48				3,825				

Avaliação dos objetivos do PI – 6º B Inicial

Objetivo Geral PI	1. Relacionar os conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos			2. Desenvolver competências de interpretação e compreensão de informação					3. Promover o respeito entre pares durante o processo de ensino e de aprendizagem.			
	1.1. Revela interesses nos	1.2. Associa situações do seu	1.3. Participa na partilha	2.1. Refere o essencial	2.2. Seleciona a informação	2.3. Explica, por palavras	2.4. Organiza a informação	2.5. Participa na construção	3.1. Aguarda pela sua vez	3.2. Cumprir as regras	3.3. Respeita a opinião	3.4. Cooperar com os

Indicadores de avaliação		jogos didáticos	quotidiano ao tema em estudo	de interesses entre a turma sobre as atividades	de textos/enunciados lidos	de relevância de um texto	suas, a informação recolhida nos textos	de esquemas e mapas conceituais	de mapas conceituais	de participar	de sala de aula	de colegas	de colegas
N.º	6º B (Nomes)												
1	A.S.	N.O	3	4	2	2	3	N.O	N.O	2	2	2	2
2	A.SS.	N.O	3	3	2	2	3	N.O	N.O	4	3	3	3
3	A.F.	N.O	3	3	3	3	4	N.O	N.O	4	4	4	2
4	A.R.	N.O	3	3	3	3	3	N.O	N.O	4	5	5	2
5	B.J.	N.O	2	3	2	2	2	N.O	N.O	1	2	2	2
6	D.S.	N.O	1	1	1	1	1	N.O	N.O	3	1	1	1
7	G.S.	N.O	4	3	4	4	4	N.O	N.O	4	5	5	2
8	G.V.	N.O	3	3	2	2	2	N.O	N.O	2	3	3	2
9	G.X.	N.O	2	2	2	2	2	N.O	N.O	2	2	2	1

10	H.C.	N.O	4	3	4	4	4	N.O	N.O	4	5	5	3
11	J.P.	N.O	4	4	4	3	4	N.O	N.O	3	3	3	3
12	J.B.	N.O	3	3	3	3	3	N.O	N.O	4	3	3	2
13	M.J.	N.O	3	3	2	3	3	N.O	N.O	4	4	4	2
14	M.B.	N.O	2	3	2	2	2	N.O	N.O	2	2	2	2
15	M.S.	N.O	3	3	2	2	3	N.O	N.O	4	3	2	2
16	M.P.	N.O	3	3	3	2	3	N.O	N.O	3	3	3	3
17	R.C.	N.O	1	1	1	1	1	N.O	N.O	3	4	2	1
18	S.C.	N.O	1	2	2	2	2	N.O	N.O	4	4	3	2
19	W.M.	N.O	3	3	2	2	2	N.O	N.O	2	3	3	2

20	K.N.	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O
21	I.C	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O	N.O
	Total	2,736842105				2,49122807				2,842105263			

Avaliação dos objetivos do PI – 6º B Final

Objetivo Geral PI	1. Relacionar os conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos			2. Desenvolver competências de interpretação e compreensão de informação					3. Promover o respeito entre pares durante o processo de ensino e de aprendizagem.			
	1.1. Revela interesse nos jogos didáticos	1.2. Associa situações do seu cotidiano ao	1.3. Participa na partilha de interesses entre	2.1. Refere o essencial de textos/enunciados lidos	2.2. Seleciona a informação relevante	2.3. Explica, por palavras suas, a informação	2.4. Organiza a informação em esquemas e	2.5. Participa na construção do mapa	3.1. Aguarda pela sua vez de participar	3.2. Cumprir as regras de sala	3.3. Respeita a opinião dos colegas	3.4. Coopera com os colegas
Indicadores de avaliação												

		tema em estudo	a turma sobre as atividades		e de um texto	recolhid a nos textos	mapas conceptuais	conceptual		de aula			
Nº	6º B (Nomes)												
1	A.S.	4	3	4	4	3	4	2	4	4	4	4	3
2	A.S.S.	4	4	4	3	2	3	3	4	4	3	3	3
3	A.F.	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3
4	A.R.	3	4	3	3	3	3	3	3	4	5	5	3
5	B.J.	3	3	4	3	2	3	2	3	2	3	3	2
6	D.S.	1	2	2	1	1	2	1	2	3	2	1	1
7	G.S.	3	4	3	4	4	4	3	4	4	5	5	3
8	G.V.	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	3	2
9	G.X.	2	3	3	2	3	2	1	3	3	3	3	1
10	H.C.	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	3

1 1	J.P.	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3
1 2	J.B.	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	4	3
1 3	M.J.	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	4	2
1 4	M.B.	3	2	3	2	2	2	1	4	2	2	3	3
1 5	M.S.	3	4	3	2	2	3	3	3	4	3	3	2
1 6	M.P.	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
1 7	R.C.	3	2	3	1	1	2	1	2	3	4	3	2
1 8	S.C.	2	2	2	3	2	3	2	4	4	4	4	2
1 9	W.M.	3	3	4	3	2	3	2	3	2	3	4	3
2 0	K.N.	2	2	3	2	2	2	2	2	1	1	2	2

21	I.C	4	3	4	3	2	2	2	4	4	4	4	3
	Total	3,111111111				2,704761905				3,178571429			

Avaliação dos objetivos do PI – 6º C Inicial

Indicadores de avaliação	Objetivo Geral PI			Objetivo Geral PI					Objetivo Geral PI			
	1. Relacionar os conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos			2. Desenvolver competências de interpretação e compreensão de informação					3. Promover o respeito entre pares durante o processo de ensino e de aprendizagem.			
	1.1. Revela interesse nos jogos didáticos	1.2. Associa situações do seu cotidiano ao tema em estudo	1.3. Participa na partilha de interesses entre a turma sobre as	2.1. Refere o essencial de textos/enunciados lidos	2.2. Seleciona a informação relevante de um texto	2.3. Explica, por palavras suas, a informação recolhida	2.4. Organiza a informação em esquemas e mapas	2.5. Participa na construção do mapa conceptual	3.1. Aguarda pela sua vez de participar	3.2. Cumpre as regras de sala de aula	3.3. Respeita a opinião dos colegas	3.4. Coopera com os colegas

				ativida des			a nos textos	conceptu ais					
N o	6° C (Nome s)												
1	A.F.	N.O	4	5	4	4	4	N.O	N.O	5	5	5	5
2	A.S.	N.O	4	4	4	4	4	N.O	N.O	5	5	5	4
3	A.V.	N.O	3	2	3	3	3	N.O	N.O	4	5	5	2
4	D.S.	N.O	4	3	3	3	2	N.O	N.O	3	3	3	3
5	G.D.	N.O	3	3	3	3	3	N.O	N.O	3	3	3	3
6	G.A.	N.O	2	2	2	2	1	N.O	N.O	1	1	1	1
7	H.R.	N.O	2	1	2	2	2	N.O	N.O	2	1	1	1
8	H.C.	N.O	2	2	3	3	2	N.O	N.O	2	2	2	2
9	J.S.	N.O	2	2	2	3	1	N.O	N.O	4	4	5	2
1 0	J.N.	N.O	4	4	3	4	3	N.O	N.O	3	3	3	3
1 1	J.L.	N.O	4	3	4	4	4	N.O	N.O	4	4	4	3

1 2	J.F.	N.O	2	2	3	3	2	N.O	N.O	3	3	3	3	
1 3	K.B.	N.O	3	2	2	2	1	N.O	N.O	3	3	3	2	
1 4	L.S.	N.O	3	3	4	4	4	N.O	N.O	4	4	4	3	
1 5	L.D.	N.O	1	2	2	2	2	N.O	N.O	1	1	2	1	
1 6	L.V.	N.O	3	2	3	3	3	N.O	N.O	4	4	4	3	
1 7	M.L.	N.O	2	2	3	2	2	N.O	N.O	3	3	4	2	
1 8	M.T.	N.O	3	4	4	3	3	N.O	N.O	2	2	3	3	
1 9	R.S.	N.O	2	2	3	2	2	N.O	N.O	3	3	3	2	
2 0	R.C.	N.O	1	2	2	2	2	N.O	N.O	3	3	3	2	
2 1	Y.N.	N.O	3	3	2	2	2	N.O	N.O	4	4	4	2	
	Total		2,66666667				2,746031746				3,023809524			

Avaliação dos objetivos do PI – 6º C Final

Objetivo Geral PI	1. Relacionar os conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos			2. Desenvolver competências de interpretação e compreensão de informação					3. Promover o respeito entre pares durante o processo de ensino e de aprendizagem.			
Indicadores de avaliação	1.1. Revela interesse nos jogos didáticos	1.2. Associa situações do seu cotidiano ao tema em estudo	1.3. Participa na partilha de interesses entre a turma sobre as atividades	2.1. Refere o essencial de textos/enunciados lidos	2.2. Seleciona a informação relevante de um texto	2.3. Explica, por palavras suas, a informação recolhida nos textos	2.4. Organiza a informação em esquemas e mapas conceptuais	2.5. Participa na construção do mapa conceptual	3.1. Aguarda pela sua vez de participar	3.2. Cumpre as regras de sala de aula	3.3. Respeita a opinião dos colegas	3.4. Cooperar com os colegas

N ^o	6° C (Nomes)												
1	A.F.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
2	A.S.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
3	A.V.	5	4	3	4	3	3	2	3	5	5	5	3
4	D.S.	5	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
5	G.D.	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5
6	G.A.	4	2	2	2	3	2	1	3	1	1	2	2
7	H.R.	3	3	2	3	3	3	2	2	2	1	2	2
8	H.C.	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4
9	J.S.	4	2	3	3	3	2	2	1	5	5	5	3
10	J.N.	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4
11	J.L.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
12	J.F.	5	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4
13	K.B.	4	3	3	3	3	2	2	3	4	4	5	3

14	L.S.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	
15	L.D.	3	2	2	3	2	2	1	1	2	1	2	2	
16	L.V.	4	3	4	4	3	4	3	3	5	5	5	5	
17	M.L.	4	4	4	4	4	4	4	3	5	5	5	5	
18	M.T.	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	
19	R.S.	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	
20	R.C.	4	3	4	3	3	3	2	3	4	4	5	4	
21	Y.N.	4	4	3	3	3	2	1	2	5	4	5	3	
	Total	3,936507937				3,457142857				4,023809524				

ANEXO G.

Notas de campo diárias -

2.0CEB

| " | | " |

Notas de Campo das aulas de Matemática – 6ºA

Área disciplinar: Matemática	
Data: 29 de janeiro de 2024	Tempo: 13:15 – 14:55 (100 min)
<p>Reflexão*: No início da aula a professora cooperante pediu-nos que explicássemos aos alunos o que são frações equivalentes e irredutíveis. Assim, começámos por perguntar aos alunos o que sabiam sobre as mesmas, algo que não teve muita adesão, porque nesta aula os alunos não foram nada participativos.</p> <p>Para os tentar cativar, expliquei o que eram estes tipos de frações através de material manipulável e nesse momento, apesar de alguns alunos se mostrarem atentos, apenas 4 alunos é que participaram ativamente.</p> <p>De seguida, fiz alguns exercícios sobre os dois conteúdos abordados, interligando-os. A correção destes exercícios realizou-se em grande grupo.</p> <p>Na segunda parte da aula expliquei aos alunos como é que se somavam frações com o mesmo denominador, recorrendo novamente ao material manipulável. Alguns alunos da turma mostraram compreender este conteúdo, mas uma grande parte da turma mostrou-se com dificuldades.</p> <p>No final da aula, para que todos participassem e para que eu fosse capaz de perceber as dificuldades de cada aluno, passei alguns exercícios no quadro sobre adição de frações com o mesmo denominador e pedi-lhes que, um a um, o resolvesse. A aula terminou antes que fosse possível corrigi-los.</p>	
Data: 31 de janeiro de 2024	Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)
<p>Reflexão*: Esta aula iniciou-se com a correção dos exercícios da aula passada. De seguida, inventei problemas oralmente para os alunos solucionarem com as tiras de material manipulável. Este momento acabou por ocupar algum tempo da aula, por isso só consegui que os alunos resolvessem e corrigissem três exercícios sobre a linguagem corrente de adições com frações. Os alunos levaram trabalhos para casa.</p>	

Nesta aula senti os alunos extremamente calados e tive muitas dificuldades em motivá-los.	
Data: 1 de fevereiro de 2024	Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)
<p>Reflexão*: Comecei esta aula por corrigir os exercícios que tinham ido para casa. Para tal, comecei por uma ponta da sala e pedia para cada aluno corrigir uma alínea. De seguida, introduzi o conteúdo da subtração de frações com o mesmo denominador, algo que os alunos da turma compreenderam com facilidade, menos três alunos que mostram sempre bastante desinteresse.</p> <p>De seguida passei alguns exercícios de resposta direta e de resolução de problemas. Os alunos voltaram a corrigi-los, um a um.</p> <p>No final da aula introduzi uma nova atividade, a “Maratona de problemas”. Nesta maratona os alunos recebiam várias tiras à vez com problemas sobre os conteúdos dados. Inicialmente todos recebiam a primeira tira. Quando a terminassem, tinham de colocar o dedo no ar para eu corrigir. Se estivesse certa eu dava-lhes a segunda tira e por aí em diante. Este exercício foi estimulante para mim, porque tinha de estar em vários sítios ao mesmo tempo, mas os alunos gostaram de o fazer, porque apelou ao seu lado mais competitivo.</p>	
Data: 5 de fevereiro de 2024	Tempo: 13:15 – 14:55 (100 min)
<p>Reflexão*: No início desta aula perguntei à turma se se lembrava do que eram números primos. Inicialmente não se lembravam, mas depois da professora cooperante fazer uma certa pressão, cerca de cinco alunos intervieram corretamente.</p> <p>Após explicar matematicamente o que é um número primo e de todos os alunos compreenderem, passei alguns exercícios de decomposição de números naturais em fatores primos. Corrigi-os em grande grupo, dando algum auxílio para que todos consolidassem o conteúdo.</p> <p>Depois, aproveitei alguns números que se encontravam decompostos em fatores primos para introduzir o mínimo múltiplo comum entre dois números. Os alunos</p>	

colocaram algumas dúvidas, mas quando percebi que a turma tinha percebido o conteúdo, dei uma ficha de trabalho a cada aluno para resolverem individualmente.	
Data: 15 de fevereiro de 2024	Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)
<p>Reflexão*: Nesta aula corrigimos a ficha de trabalho em grande grupo, algo que demorou bastante tempo.</p> <p>Após esta correção, introduzi o máximo divisor comum. Como era um conteúdo do ano anterior, alguns alunos lembravam-se e explicaram-no logo. Assim, foi fácil relembrar os outros alunos deste conteúdo. Não tive tempo para que os alunos realizassem exercícios de consolidação do conteúdo.</p>	
Data: 19 de fevereiro de 2024	Tempo: 13:15 – 14:55 (100 min)
<p>Reflexão*: Nesta aula comecei por passar exercícios sobre o máximo divisor comum e por corrigi-los. Num dos exercícios aproveitei para pedir que encontrassem o máximo divisor comum entre dois números primos entre si, algo que os alunos compreenderam com facilidade.</p> <p>De seguida, informei os alunos de que o máximo divisor comum é útil para encontrarmos a fração irredutível equivalente a uma determinada fração. Assim, demonstrei-o através de exercícios que os alunos resolveram individualmente e que foram corrigidos em grande grupo.</p> <p>Na segunda metade da aula introduzi a adição e subtração de frações com denominadores diferentes, através de um esquema que desenhei no quadro. Sinto que o esquema foi uma boa forma dos alunos compreenderem a lógica por detrás da regra matemática. Passei alguns exercícios sobre estes conteúdos e os alunos corrigiram-nos em grande grupo. Esta aula senti que podia fazer um esforço para dar instruções mais claras, visto que algumas vezes digo a mesma coisa duas vezes, mas de maneira diferente.</p>	
Data: 21 de fevereiro de 2024	Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula tinha planeado fazer três jogos matemáticos com os alunos, contudo só consegui fazer um que não terminou. Os alunos chegaram atrasados à aula por causa de uma atividade que tivera e acabei por perder tempo útil da aula. Apesar de não ter concluído a atividade, considero que os alunos consolidaram conhecimentos e que se divertiram, que eram os meus dois grandes objetivos para esta aula. Os alunos estavam bastante entusiasmados, o que causou algum barulho em sala de aula mas no decorrer da atividade o mesmo desvaneceu.

Data: 22 de fevereiro de 2024

Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula corrigimos uma ficha de adição e subtração de frações realizada há duas aulas.

No tempo restante de aula introduzi as prioridades da adição e pedi para os alunos realizarem uma ficha de trabalho individualmente.

Data: 26 de fevereiro de 2024

Tempo: 13:15 – 14:55 (100 min)

Reflexão*: Nesta aula introduzi o conteúdo da multiplicação de frações, através de um esquema que desenhei no quadro. Sinto que o esquema foi uma boa forma dos alunos compreenderem a lógica por detrás da regra matemática. Nos exercícios de consolidação que pedi aos para realizar, percebi que eles estavam a confundir a multiplicação de frações com a adição, sentindo a necessidade de colocar as duas frações com o mesmo denominador, algo que insisti não ser necessário naquela situação.

De seguida, pedi que os alunos realizassem individualmente um exercício do manual e corrigimo-lo em grande grupo.

Por fim, para treinar a linguagem corrente, pedi à turma para ler os resultados obtidos nos exercícios anteriores em linguagem corrente.

Data: 28 de fevereiro de 2024

Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula abordámos o conteúdo relativo às potências com um número racional como base. A pedido da professora cooperante, expliquei este conteúdo de uma forma muito sucinta, pois a professora queria avançar com a matéria.

Quando os alunos realizaram exercícios em que aplicavam este conhecimento recém-adquirido, percebi que muitos deles tinham dificuldades na identificação da base da potência, confundindo-a com o denominador da fração.

Data: 29 de fevereiro de 2024

Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula voltei a recapitular o conteúdo da aula anterior e passei alguns exercícios para os alunos praticarem e corrigirmos em grande grupo.

De seguida, expliquei-lhes as regras operatórias das potências. Comecei por mostrá-lhes exemplos e depois fiz uma síntese com os conceitos abordados.

Por fim, pedi-lhes que resolvessem 4 exercícios do manual individualmente e corrigimo-los em grande grupo.

Os alunos portaram-se bem nesta aula, contudo, faz-me confusão serem tão pouco participativos.

Data: 4 de março de 2024

Tempo: 13:15 – 14:55 (100 min)

Reflexão*: No início desta aula começámos por rever o conteúdo da aula anterior, as regras operatórias das potências e fizemos alguns exercícios de consolidação do conteúdo.

De seguida, relembrámos os conceitos relativos às expressões numéricas, elaborámos uma síntese e grande grupo e os alunos passaram-na para o caderno. De forma a promover a consolidação dos conteúdos por parte dos alunos, os mesmos resolveram 6 exercícios sobre o tema.

<p>Durante a resolução dos exercícios com expressões numéricas a professora cooperante corrigiu-me, dizendo que, por uma questão visual, prefere que a resolução seja feita na vertical e não na horizontal.</p>	
Data: 6 de março de 2024	Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)
<p>Reflexão*: Durante toda esta aula os alunos realizaram uma atividade exploratória em grupo, para compreenderem a propriedade distributiva da multiplicação com frações.</p> <p>No geral, considero que a aula correu bem. O facto de a atividade necessitar da utilização de rebuçados como material manipulável entusiasmou-os e a maioria dos alunos conseguiu compreender os conceitos básicos associados à atividade.</p> <p>No final apenas lamento não ter guardado mais tempo para a correção da atividade, algo que seria essencial para a consolidação do conteúdo abordado.</p>	
Data: 7 de março de 2024	Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)
<p>Reflexão*: Nesta aula revi os números inversos e os alunos realizaram alguns exercícios sobre os mesmos. Considero que este conteúdo não tinha uma dificuldade elevada e os até os alunos com mais dificuldades tiveram sucesso nesta tarefa.</p> <p>Quando os alunos mostraram dominar os números inversos, introduzi a divisão de frações. Houve muita confusão na realização dos exercícios relativos a este conteúdo, por isso fizemos bastantes e sempre em grande grupo.</p>	
Data: 11 de março de 2024	Tempo: 13:15 – 14:55 (100 min)
<p>Reflexão*: Nesta aula os alunos realizaram o seu 4.º Instrumento de Avaliação.</p>	
Data: 13 de março de 2024	Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula a maioria dos alunos tinha ido a uma visita de estudo. Assim, como tinha muito poucos alunos em sala de aula, fiz uma revisão dos conceitos anteriormente abordados e dei-lhes uma ficha de trabalho. Foi bom ter tido poucos alunos na sala porque pude acompanhar os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem. Um dos alunos não se lembrava como se fazia o sinal de igual e outra aluna precisa de desenhar pauzinhos no caderno para fazer contas.

Data: 14 de março de 2024

Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)

Reflexão*: No dia do Pi relembrámos os conceitos associados ao círculo e à circunferência. Para mostrara a relação entre o comprimento da circunferência e o diâmetro do círculo, apresentei um GeoGebra bastante elucidativo.

De seguida, dei-lhes a conhecer o Pi como a razão constante entre o perímetro do círculo e o seu diâmetro, através de uma atividade exploratória. Um aluno que tem síndrome de Asperger mostrou-se extremamente surpreendido, algo que me motivou imenso porque nunca tinha visto uma reação deste género da sua parte.

Para consolidar este conteúdo, mostrei dois vídeos sobre o Pi à turma e passei dois exercícios para resolverem.

Data: 18 de março de 2024

Tempo: 13:15 – 14:55 (100 min)

Reflexão*: Nesta aula, como forma de dar seguimento à aula anterior, introduzi a expressão para calcular o perímetro do círculo e os alunos realizaram alguns exercícios para consolidação do conteúdo.

De seguida, revi as áreas de figuras planas que os alunos tinham abordado no ano anterior. Os alunos realizaram alguns exercícios do manual sobre este conteúdo, sendo que alguns exercícios envolviam a resolução de problemas, algo que a maioria da turma apresenta muitas dificuldades.

Após os alunos assimilarem a fórmula das áreas do quadrado, do retângulo, do paralelogramo e do triângulo, introduzi a forma de calcular a área do círculo.

Data: 20 de março de 2024	Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)
<p>Reflexão*: Nesta aula recapitulei a fórmula da área do círculo e passei vários exercícios que envolviam problemas sobre a área e o perímetro do círculo.</p> <p>Os alunos mostraram alguma dificuldade na realização dos mesmos numa fase inicial. É notável que têm muitas dificuldades em visualizar e em interpretar os problemas. Este é um problema que também se sente nos alunos com mais sucesso académico.</p> <p>Há uns alunos com dificuldades de aprendizagem que participam, algo que me permite ajudá-los, contudo, sinto dificuldade em acompanhar os alunos que têm muitas dificuldades e que não participam quando me dirijo à turma no geral.</p>	
Data: 21 de março de 2024	Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)
<p>Reflexão*: Como esta foi a última aula, não foram lecionados conteúdos. Passámos a aula a jogar jogos escolhidos pelos alunos.</p>	
<p>*Perspetiva das autoras sobre o que foi observado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentários e memorandos para a análise dos dados; - Reflexões sobre questões levantadas através da observação; - Inferências. 	

Notas de Campo das aulas de Ciências Naturais – 6ºA

Área disciplinar: Ciências Naturais	
Data: 1 de fevereiro de 2024	Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)
<p>Reflexão*: Como foi a minha primeira aula de Ciências Naturais sentia-me nervosa. Houve cerca de 5 alunos participativos e, apesar de me esforçar para que os outros participassem, não tive sucesso. Quando montámos o sistema respiratório humano em grande grupo os alunos mostraram-se entusiasmados e atentos, à exceção de uma aluna que mostra sempre bastante indiferença face ao que se passa na sala de aula. Apesar de ter sentido algum receio inicialmente relativamente à dinâmica dos alunos</p>	

terem de sair do seu lugar para colar um órgão do sistema respiratório no quadro, considero que consegui gerir bem a turma e que não houve muita confusão. No geral, esta atividade foi ótima para os alunos conhecer os nomes dos órgãos do sistema respiratório.

Data: 2 de fevereiro de 2024

Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: A atividade experimental correu bem. Houve algumas críticas por parte de uma aluna por ter pedido apenas a um aluno para me auxiliar na construção do simulador. Apesar desta situação, senti que a construção do simulador cativou os alunos e que facilitou a compreensão dos alunos sobre os conceitos relativos á ventilação pulmonar.

No final da aula, os alunos ficaram entusiasmados com a ideia de fazer o quiz, por serem competitivos, porém, considero que o Quiz podia ter sido mais curto para este entusiasmo não desvanecer.

Os momentos da aula que implicavam discussão em grande grupo foram bons, tendo existido um bom diálogo, contudo, estes momentos voltaram a acontecer apenas com o apoio dos 5 alunos habituais.

Data: 15 de fevereiro de 2024

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula os alunos mostraram-se interessados e a maioria dos alunos da turma assimilou os conceitos associados às trocas gasosas nos alvéolos pulmonares. As características do sangue venoso e do sangue arterial são conteúdos que a turma domina, no geral, e esse conhecimento foi uma boa ponte para eles compreenderem a hematose pulmonar e tecidual. A turma portou-se bem, mas os alunos demonstraram ter dificuldade em respeitar a vez dos colegas falarem, intervindo quando há outro aluno a intervir.

Data: 16 de fevereiro de 2024

Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: A primeira parte da aula teve pouco ritmo porque acabou por ser muito descritiva. Os alunos perderam muito tempo de aula a copiar o conteúdo dos PowerPoint's para o caderno, algo que se tornou desmotivante.

Contudo, na segunda parte da aula, os alunos gostaram de elaborar os cartazes sobre a importância da higiene para a saúde do sistema respiratório. Esforcei-me por criar grupos equilibrados relativamente às capacidades individuais de cada aluno. Porém, não tive como critério as afinidades dos alunos, algo que afetou a prestação dos grupos. Idealmente os alunos deveriam ser capazes de trabalhar com todos os colegas, mas como a turma em questão não costuma ter nenhuma atividade que implique o trabalho de grupo, devia ter criado grupos com que os alunos se identificassem para lhes facilitar a iniciação neste tipo de atividades.

Data: 22 de fevereiro de 2024

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Contrariamente ao que se encontra descrito na planificação, nesta aula os alunos terminaram os cartazes começados na aula anterior e apresentaram o seu conteúdo.

As apresentações foram muito fracas, algo que me surpreendeu visto que durante o período de observação não vi os alunos a fazer apresentações. Os alunos tapavam o cartaz com os seus corpos quando se viravam para o cartaz para o ler, algo que aconteceu durante todas as apresentações, organizaram-se mal e começavam a criticar os alunos que tinham escrito a informação do cartaz por a sua letra se encontrar elegível e falavam uns em cima dos outros.

Data: 23 de fevereiro de 2024

Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: Nesta aula, os alunos mostraram-se interessados e com vontade de aprender sobre o sistema respiratório dos animais. Como também tinham consolidado com uma certa facilidade a hematose tecidular e pulmonar, foi fácil para eles compreender as hematoses realizadas por outros animais. A aula foi dinamizada a partir das curiosidades dos alunos, por isso os conceitos lecionados surgiram de forma

natural e os alunos mostraram-se interessados e atentos. Os alunos mais participativos mostraram-se fascinados com a maneira os sapos realizam a respiração cutânea e como os insetos realizam a respiração traqueal.

Apesar de não ter realizado a atividade ABRP, mostrei a situação desencadeadora da mesma como forma de consolidação dos conteúdos, algo que teve uma boa adesão por parte dos alunos.

Data: 29 de fevereiro de 2024

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Esta aula foi marcada por um longo período de conversa inicial entre o professor cooperante e a turma, por causa de algo que tinha acontecido com a professora de português. Assim, esta aula serviu para revisão e consolidação dos conteúdos relativos ao sistema respiratório. Apesar do momento inicial, esta aula teve um balanço positivo, visto que a turma mostrou dominar a maioria dos conteúdos do sistema respiratório.

Data: 1 de março de 2024

Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: A introdução ao sistema cardiovascular correu bem. É fácil captar a atenção dos alunos para este tema porque é algo que eles próprios têm vontade de saber. Houve muitas perguntas dos alunos que eu não consegui responder, por se desviarem do tema que tinha preparado, mas o professor cooperante ajudou-me nesse aspeto.

O coração é um órgão muscular muito complexo, por isso tentei simplificar o PowerPoint ao máximo e exemplificar as funções por exemplo das válvulas com o meu corpo e gesticulando para que os alunos compreendessem os conteúdos. No geral sinto que agi bem porque os alunos mostraram ter consolidado os conteúdos abordados.

Data: 7 de março de 2024

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula os alunos estavam muito pouco participativos, por isso senti dificuldade em desenvolver os conteúdos por não sentir muito feedback da sua parte. Assim, esta aula acabou por ser muito expositiva, monótona e os alunos passaram muito tempo de aula a copiar a informação dos PowerPoint's para os cadernos..

Data: 7 de março de 2024

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula os alunos realizaram o seu 4.º Instrumento de Avaliação.

Data: 7 de março de 2024

Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: Após a lecionação dos conteúdos relativos à circulação sistémica e à circulação pulmonar, utilizei um modelo do sistema respiratório elaborado através do reaproveitamento de duas garrafas, de alguns tubos transparentes e de água com corante vermelho. Considero que o modelo foi uma boa forma dos alunos consolidarem conhecimentos porque apesar de serem diferentes, há paralelismos entre as duas circulações, algo que o modelo utilizado permite representar.

Na segunda parte da aula revi os conteúdos anteriormente lecionados sobre o coração e passei por todos os alunos com um coração de porco para lhes explicar os seus constituintes e para que eles lhe tocassem à vontade. Dei-lhes muita liberdade para tocar (algo que eles apreciaram) porque considero que no início apesar de se mostrarem enojados, aquilo é algo que os intriga, por isso incentivei-os a por os dedos nas cavidades, a apertar o coração e a pegar nele.

Data: 7 de março de 2024

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: A última aula de Ciências Naturais correu um pouco mal porque resolvi implementar uma tarefa que me permitia recolher dados para a tese que por razões de internet e de logística não correu bem. Assim, esta aula acabou por ser um pouco desperdiçada e não consegui lecionar o conteúdo programado do ciclo cardíaco.

Como foi a última aula, também se tornou mais curta por causa da despedida no momento final da mesma.

*Perspetiva das autoras sobre o que foi observado:
- Comentários e memorandos para a análise dos dados;
- Reflexões sobre questões levantadas através da observação;
- Inferências.

Notas de Campo das aulas de Matemática – 6ºB

Área disciplinar: Matemática	
Data: 29 de janeiro de 2023	Tempo: 15:15 – 16:05 (100 min)
<p>Descrição: Esta primeira aula não correu como esperado, pois estava planificado introduzir a adição e subtração de números sob a forma de fração, com denominadores iguais. No entanto, a professora cooperante, enquanto decorria a aula anterior, dada por uma professora-estagiária também, optou por mudar a ordem de abordagem dos conteúdos, antecipando a aprendizagem das frações equivalentes e irredutíveis.</p> <p>Desta forma, foi foram desenhados no quadro três retângulos com o mesmo tamanho, mas cada um deles dividido em partes distintas (2, 4 e 8). Depois disto, foi feito um questionamento inicial à turma sobre a representação escrita na forma de fração de cada uma das partes do retângulo pintada e se encontravam alguma relação entre elas.</p> <p>Depois de muito conversado e discutido, em grande grupo, acabámos por chegar à definição de fração equivalente, bem como ao processo que deve ser realizado para as encontrar.</p> <p>De seguida, foram passados no quadro alguns exercícios de aplicação improvisados, bem como feita a sua correção, para compreender se todos os alunos entenderam o que são e como se descobrem frações equivalentes.</p> <p>Para as frações irredutíveis, ainda abordadas nesta sessão, foi repetido todo o processo. A aula terminou com os exercícios de aplicação sobre as mesmas, improvisados no momento, não restando tempo nenhum para iniciar a adição e subtração de frações.</p>	

Reflexão*: Tudo isto ter acontecido, de não ter seguido a planificação estipulada, logo na primeira aula que lecionei deixou-me nervosa e apreensiva, mas, por outro lado, fez-me ganhar confiança, para poder improvisar e adaptar-me à realidade, pois uma planificação é um mero instrumento de apoio.

Em relação aos alunos, uma vez que estes conteúdos já tinham sido lecionados no 5.º ano, estava à espera de mais participação da parte deles e que soubessem responder corretamente a algumas perguntas, mas a turma apresentou muitas dificuldades e mostrou não ter conhecimentos prévios neste âmbito.

A falta de participação muitas vezes é um entrave ao normal desenrolar da aula, o que torna mais complicada a sua lecionação, quando tentamos “fugir” do ensino expositivo e tradicional.

Data: 30 de janeiro de 2023

Tempo: 14:05 – 14:55 (50 min)

Reflexão*: Após o ajuste da planificação semanal, tendo em conta as alterações efetuadas nas duas aulas passadas, bloco de 100 minutos, a presente aula correu como esperado. Foi abordada a adição de números sob a forma de fração e feitos exercícios de aplicação, bem como a resolução de problemas neste mesmo contexto.

Os alunos, nesta aula, mostraram-se mais interessados e mais participativos, uma vez que demonstraram ter mais confiança naquilo que diziam.

Para além disso, foi utilizado, tal como planificado, material manipulável, que se tornou essencial para a melhor visualização da situação em questão. Apesar de se ter pensado utilizar este material apenas num momento inicial, considero que é útil continuar a utilizá-lo.

Data: 1 de fevereiro de 2023

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Esta aula foi muito semelhante à anterior, pelo que não há grandes reflexões a acrescentar. Foi também utilizado o material manipulável, os alunos participaram bastante. No entanto, houve alguns alunos que tiveram de sair mais cedo, pois iam ter

um torneio de badminton, o que acabou por destabilizar ligeiramente o decorrer da aula e reduzi-la a menos de 50 minutos.

Data: 5 de fevereiro de 2023

Tempo: 15:15 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: Nesta aula estava previsto falar-se da decomposição em fatores primos, e obrigatoriamente rever-se o que são números primos, do mínimo múltiplo comum e do máximo divisor comum. Isto porque considerámos que como já tinha sido abordado no 5.º ano que seria algo rápido de sistematizar. No entanto, esta turma apresenta muitas dificuldades na consolidação do conhecimento, muito devido à falta de estudo em casa. Desta forma, foi tudo mais demorado do que se estava à espera, pelo que o máximo divisor comum não chegou a ser abordado e ficou por fazer certa de metade da ficha de trabalho proposta.

Durante a planificação, uma vez que a professora cooperante nos tinha informado que não seria a primeira nem a segunda vez que os alunos estariam a trabalhar este conteúdo, pensámos que seria uma aula mais dinâmica e ativa. Desta forma, fomos demasiado ambiciosas na quantidade de conteúdos a abordar naquela aula, o que resultou no adiamento de grande parte das informações, para a aula seguinte. Isto aconteceu porque priorizámos a consolidação do que estava a ser falado ao invés de avançar só para cumprir a planificação.

Relativamente ao comportamento dos alunos, sinto que estão cada vez mais participativos e entusiasmados, pois como são dadas as mesmas informações repetidas vezes. Assim, a maioria dos alunos acaba por assimilar o que está a ser falado (na própria aula) e ter vontade de mostrar que sabe, inclusive aqueles alunos que habitualmente estão mais desatentos ou desinteressados.

Data: 6 de fevereiro de 2023

Tempo: 14:05 – 14:55 (50 min)

Reflexão*: Esta aula foi uma aula que a turma do 6.º B teve a mais que as outras turmas onde estamos a estagiar, pelo que decidimos, em conformidade, apenas fazer exercícios de aplicação. Esta é a turma que apresenta mais dificuldades, pelo que praticar só traz vantagens.

No início da aula foi ainda corrigida metade da ficha de trabalho da aula passada, que tinha ficado para trabalho de casa. Poucos foram os alunos que a fizeram, mas durante a sua correção estavam atentos e participativos, uns mais que outros, evidentemente.

Quando algo se torna metódico e é repetido várias vezes, aparentemente, os alunos parecem compreender o que é para fazer, mas se houver algo que foge ao “habitual” ficam desorientados e sem perceber o que está a ser pedido. Isto foi observado na resolução de dois problemas matemáticos que os alunos deviam descobrir o mínimo múltiplo comum entre números naturais, mas poucos foram os que entenderam sozinhos o que era para fazer.

Desta forma, chamei a atenção de toda a turma, pois percebi que estava a ser uma dificuldade da maioria dos alunos. No entanto, senti que naquele contexto acabaram por entender, mas que logo no problema seguinte as dúvidas surgiram na mesma.

Para terminar a aula, foi distribuída uma ficha de trabalho de revisões das frações equivalentes, irredutíveis e adição de frações com denominadores iguais. Como os alunos estavam prestes a ir 1 semana de férias do final de semestre, foi-lhes pedido que fizessem a ficha em casa e que quando regressássemos esclarecêssemos todas as dúvidas dos alunos e fizéssemos a correção da ficha na sua totalidade.

Data: 15 de fevereiro de 2023

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Esta aula, depois de adaptada conforme correu a semana anterior, decorreu como previsto, isto é, foi feita a correção da ficha de trabalho levada para casa. Ao ser feita a correção, a turma apresentou algumas dificuldades, pelo que foi feita também uma pequena revisão de cada um dos conceitos aqui abordados, com o objetivo de não deixar dúvidas pendentes e facilitar a aprendizagem dos conceitos que daí advêm.

Alguns alunos realizaram a ficha de trabalho durante as férias, no entanto, houve também alunos que não só não a fizeram, como perderam ou não a trouxeram para aula. Desta forma, a solução arranjada pela professora-estagiária foi projetar no quadro a ficha, para que todos os a pudessem ver. Além disso, questionou alguns dos alunos que não tinham feito o trabalho de casa, para que tivessem a oportunidade de fazer na mesma e a professora-estagiária poder avaliar o ponto de situação.

Surpreendentemente, muito destes alunos participaram de forma bastante adequada, demonstrando compreender os temas em estudo.

De uma forma geral, os alunos pareceram interessados e comunicativos, tendo sido uma aula prazerosa a diferentes níveis e de aquisições e sistematização de aprendizagens.

Data: 19 de fevereiro de 2023

Tempo: 15:15 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: Esta aula “fugiu” à planificação inicial, pois na aula da semana passada demorou mais do que o expectável e ficaram alguns exercícios por corrigir. Para além disso, apesar de não estar planificado a professora-estagiária sentiu a necessidade de abordar o máximo divisor comum, pois houve um aluno que a questionou: “Não há uma forma mais rápida de se encontrar uma fração irredutível?”. Assim, e como o seu procedimento é semelhante à do mínimo múltiplo comum, considerou-se pertinente aprofundar o conhecimento dos alunos. No entanto, tudo isto demorou mais do que o expectável, uma vez mais, pelo que foram apenas feitos exercícios no quadro, de improviso, para que os alunos pudessem pôr em prática o que tinham aprendido.

É de realçar que a aluna M.B. ficou muito contente e entusiasmada por estar a compreender o conteúdo em questão. Esta aluna habitualmente não acompanha o seguimento da aula por distração e por falta de empenho, pelo que a professora-estagiária tentou incentivá-la a sentir-se sempre assim, consciencializando-a de que para que tal aconteça é necessário empenhar-se.

Data: 20 de fevereiro de 2023

Tempo: 14:05 – 14:55 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula, foram lembradas as prioridades das operações nas expressões numéricas, pois vai ser necessário utilizá-las mais tarde, quando aparecerem expressões numéricas com todas as operações à mistura.

Esta aula também teve de ser adaptada à última da hora, pois foi necessário mudar a ordem dos conteúdos, pelo que a professora cooperante guiou a professora-estagiária, para que a aula corresse da melhor forma possível. Neste momento, houve algum *stress* por parte da estagiária por ter ficado nervosa e ser necessário fugir ao que estava

planificado. Habitualmente, a estagiária leva consigo um plano B de exercícios, para que os alunos possam pôr em prática o que já aprenderam até então, mas neste preciso dia o mesmo não aconteceu, piorando a situação.

No final de tudo, acabou por correr bem, os alunos puderam partilhar o que sabiam sobre as prioridades das operações e, em coletivo, foi feita uma sistematização das mesmas.

Data: 22 de fevereiro de 2023

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula foi feita uma pequena atividade de exploração, uma vez que a sessão era apenas de 50 minutos. Para tal, foram distribuídos 4 problemas matemáticos ligeiramente diferentes, variando apenas os valores, por cada par/trio e fornecido material manipulável, para ajudar a turma a chegar à resposta correta.

Como no início da aula se procedeu à correção de um pequeno exercício que tinha ficado para trabalho de casa, não foi possível os alunos partilharem como os colegas as suas descobertas, pelo que ficou para a aula seguinte.

Esta turma está muito pouco habituada a trabalhar em grupo, o que foi notório durante todo o desenrolar da sessão. Exemplificando, houve alunos a comentarem: “Eles não são do meu nível”, quando souberam quem eram os colegas com quem iam ter de trabalhar. Isto demonstra muita falta de capacidade em aceitar e saber trabalhar com o outro. A professora cooperante, uma vez que a professora-estagiária se encontrava sozinha na aula, optou por ficar mais presente num dos grupos, para os poder acompanhar e guiar. Relativamente aos restantes grupos, a professora-estagiária, foi circulando pela sala, para que pudesse ajudar os alunos e esclarecer qualquer dúvida que surgisse.

Muitos foram os grupos que precisaram de um “empurrão” num momento inicial, pois não estavam a compreender como chegavam à resposta pedida.

De uma forma geral, esta aula não correu mal, mas nota-se que os alunos estão pouco habituados a trabalhar em grupo, têm pouco à vontade uns com os outros e são pouco tolerantes com os colegas. Isto é algo que tem de ser melhorado e trabalhado.

Por outro lado, como a professora-estagiária que estava a intervir se encontrava apenas com a professora cooperante, sentiu-se que houve alguma confusão a mais, pois havia menos professoras a circular a auxiliar os alunos. Apesar de se ter sentido isso, como no futuro vamos lecionar aulas sozinhas, é importante tentar perceber como se pode melhorar a controlar a confusão.

Data: 26 de fevereiro de 2023

Tempo: 15:15 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: Esta aula foi destinada à partilha das descobertas dos vários grupos na aula passada e à sistematização do procedimento a adotar para a realização de adições e/ou subtrações de números sob a forma de fração.

Esta sistematização foi feita com base nas descobertas dos alunos e foram eles que referiram os vários passos a realizar. A maior parte dos alunos, na aula anterior, demonstrou alguma dificuldade na resolução do problema matemático, mas, no entanto, na presente aula já conseguiram explicar e compreender o que é necessário fazer.

A turma estava muito participativa e empenhada, pois por várias vezes os alunos se mostraram interessados em saber fazer a adição de frações com denominadores diferentes, mesmo já tendo abordado estas questões no 5º ano.

Data: 27 de fevereiro de 2023

Tempo: 14:05 – 14:55 (50 min)

Reflexão*: Uma vez que esta turma estava a ficar atrasada em relação às outras foi necessário introduzir a multiplicação de frações nesta sessão, algo mais simples de realizar que os conteúdos anteriores. Os alunos foram levados a pensar sobre a multiplicação de frações, através de desenhos no quadro, para tentarem retirar dali algumas conclusões. Isto já tinha sido falado também em anos anteriores, pelo que não era totalmente desconhecido para os alunos. Apesar disso, a turma surpreendeu-nos com a sua participação ativa e curiosidades, questionando a professora-estagiária do porquê de não ser feito da mesma forma que a adição e subtração.

Relativamente a este último aspeto, a professora-estagiária optou por recorrer a desenhos no quadro para explicação da sua razão. Num primeiro momento, só com o auxílio dos desenhos chegou-se a uma resposta final. Posteriormente, ao resolver a multiplicação recorrendo ao processo utilizado na adição/subtração, conseguiu-se provar que o resultado não era igual.

Posto isto, a professora-estagiária decidiu abordar também a multiplicação em situações problemáticas, isto é, quando se diz por exemplo: “Um terço de 12 amêndoas” estamos a referir a $\frac{1}{3} \times 12$, pois o “de” em matemática é representado pelo sinal da multiplicação.

Assim, depois de compreendido este aspeto, foram distribuídas fichas de trabalho por todos os alunos, para que eles pudessem pôr em prática o que aprenderam e esclarecerem qualquer tipo de dúvida que surgisse.

Como o passar do tempo, enquanto os alunos iam resolvendo os exercícios, a professora-estagiária deparou-se com algumas alíneas num exercício referente às situações problemáticas que não estavam corretamente formuladas. Exemplificando, pedia-se aos alunos que calculassem $\frac{7}{3}$ de 40 rebuçados, sendo que isto não dá um número inteiro e a sua contextualização não faz sentido. Para além disso, havia também um problema que referia: “O pai do Manuel tem 52 anos e a mãe tem $\frac{7}{8}$ da idade do pai. Quantos anos tem a mãe do Manuel?”, sendo que esta idade também não daria um número inteiro.

A professora-estagiária tentou não evidenciar à frente dos alunos o seu erro, mas acabou por ser confrontada pelos mesmos sobre o que se devia fazer naquelas situações em que não dava um quociente conhecido. Acabou por assumir o erro, pedir desculpa aos alunos, mas seguir em frente emendando o seu erro.

De resto, a resolução da ficha correu como esperado e através da participação ativa da maioria dos alunos.

Data: 29 de fevereiro de 2023

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula foi feita uma revisão sobre as potências cuja base é um número natural, algo que os alunos demonstraram saber com muita clareza. Muito alunos mostraram-se assustados quando perceberam que o mesmo ia ser feito com bases, cujos seus valores são números fracionários. No entanto, depois de perceberem que era muito semelhante ao que já tinha sido abordado ficaram mais descansados e resolveram os exercícios propostos com uma grande facilidade.

O mais difícil para a turma foi compreender a diferença entre uma fração toda ela elevada a um determinado número ou quando apenas o numerador ou o denominador estão a ser “afetados” pelo expoente.

Data: 4 de março de 2023

Tempo: 15:15 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: Nesta aula o tema em estudo foi a divisão entre frações, através de uma tarefa de carácter exploratório. Esta turma nunca se tinha debruçado sobre este assunto até à presente aula, pelo que a tarefa exploratória surtiu exatamente o seu efeito de fazer com que os alunos descobrissem por si uma forma de dividir frações.

Num primeiro momento, foi feito um pequeno jogo sobre o inverso de duas frações, que correu muito bem, pois foi algo que os alunos na sua grande maioria compreenderam com bastante facilidade.

Relativamente à tarefa exploratória, a turma cumpriu e percebeu o que era para fazer com acesso aos materiais manipuláveis, no entanto, quando deveriam tirar as suas conclusões e generalizações do procedimento a adotar para dividir frações o mesmo já não fluiu tão bem. Desta forma, a professora-estagiária teve de ajudar e dar algumas dicas e pistas, para que os alunos chegassem à conclusão de que: tem de multiplicar a primeira fração pelo inverso da segunda. Como estes alunos não estão habituados a fazer tarefas deste género apresentaram algumas dificuldades, acabando por não cumprir tudo o que estava previsto que os alunos fizessem, mas serviu para aprender e desenvolver algumas estratégias novas. Habitualmente, esta turma está habituada a “esforçar-se” pouco para obter a resposta final, tendo o trabalho facilitado. Apesar disso, a turma mostrou ter um bom desempenho, quando confrontados com uma tarefa inovadora, além do entusiasmo demonstrado perante a mesma.

Data: 5 de março de 2023	Tempo: 14:05 – 14:55 (50 min)
<p>Reflexão*: Como na aula anterior o tempo foi dedicado à descoberta e à exploração da divisão de números sob a forma de fração, nesta aula foi feita então a sistematização desse conteúdo e a realização de exercícios para consolidar as aprendizagens.</p> <p>Esta aula correu muito bem, pois logo após os alunos perceberem o que devia ser feito e porquê foi só repetir constantemente o procedimento para qualquer fração que aparecesse.</p>	
Data: 7 de março de 2023	Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)
<p>Reflexão*: Nesta sessão foram revistas as prioridades das operações nas expressões numéricas, algo que já tinha sido feito há algumas aulas atrás. Neste momento, como já foram abordadas todas as operações com as frações - adição, subtração, multiplicação, divisão e regras operatórias das potências – é possível juntá-las em expressões numéricas e seguindo as prioridades resolvê-las.</p> <p>Para tal, foi feita no quadro uma sistematização destas mesmas prioridades e resolvida uma ficha em grande grupo, através da participação de todos os alunos, segundo a ordem dos lugares em sala de aula. Esta dinâmica de resolução da ficha resultou muito bem, pois esta turma prefere trabalhos em grande grupo do que individuais ou em pequeno grupo, gerando-se uma maior confusão em sala de aula e um menor aproveitamento da mesma.</p>	
Data: 11 de março de 2023	Tempo: 15:15 – 16:05 (100 min)
<p>Reflexão*: Nesta sessão foi realizada uma nova tarefa de carácter exploratório, pois foi iniciado o estudo de um novo tema: perímetro do círculo.</p> <p>A aula correu muito bem, os alunos aderiram bem à tarefa e cumpriram o que era suposto e trabalharam bem em pares, algo que para eles não é muito comum, pois não faz parte das suas dinâmicas habituais. No entanto, houve alguns aspetos que podiam</p>	

<p>ter corrido melhor, no entanto tanto as professoras-estagiárias como os alunos souberam dar a volta à situação e aproveitar a aula da melhor forma.</p>	
<p>Data: 12 de março de 2023</p>	<p>Tempo: 14:05 – 14:55 (50 min)</p>
<p>Reflexão*: Na presente sessão, uma vez que os alunos iam ter teste na aula seguinte, a professora cooperante pediu à professora-estagiária responsável por esta turma para ser ela a assumir a lecionação desta aula. Assim, a professora cooperante decidiu inventar alguns exercícios de revisão, muito parecidos com os do instrumento de avaliação, para que os alunos pudessem fazê-los e esclarecer qualquer dúvida que surgisse.</p> <p>A professora estagiária acabou por ficar responsável por circular pelos alunos e ajudá-los naquilo que fosse necessário, além de corrigir os exercícios no quadro, depois de algum tempo disponibilizado para a sua realização.</p>	
<p>Data: 14 de março de 2023</p>	<p>Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)</p>
<p>Reflexão*: Esta aula foi dedicada à realização do instrumento de avaliação.</p>	
<p>Data: 18 de março de 2023</p>	<p>Tempo: 15:15 – 16:05 (100 min)</p>
<p>Reflexão*: Uma vez que havia um torneio, no âmbito das aulas de Educação Física, poucos foram os alunos que compareceram à aula. Além disso, como no mês de abril os alunos vão ser submetidos a uma prova global de matemática, a professora cooperante pediu à professora estagiária que inventasse exercícios no quadro relativamente ao capítulo I, II e III de Matemática, conteúdos estes que aparecerão na prova.</p> <p>No final da aula, os exercícios foram corrigidos no quadro com o auxílio e participação dos alunos, que demonstraram falta de estudo e esquecimento de alguns pormenores muito importantes.</p>	
<p>Data: 19 de março de 2023</p>	<p>Tempo: 14:05 – 14:55 (50 min)</p>

Reflexão*: Nesta aula foi dada a continuação ao estudo do perímetro do círculo, pois o mesmo tinha ficado numa fase muito inicial após a realização da tarefa exploratória. Para tal, foi então feita uma sistematização no quadro, com a participação da turma, do formulário de expressões que podem ser utilizadas para o cálculo do perímetro do círculo.

Depois disso, foram realizados diversos exercícios, neste contexto, em que os alunos tinham de utilizar as calculadoras. Relativamente ao uso das calculadoras os alunos apresentaram muitas dificuldades, pois não estão habituados e poucas ou nenhuma vez as tinham utilizado.

Data: 21 de março de 2023

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Esta foi a última aula, um pouco mais descontraída em comparação com as outras. Desta forma, foram apenas feitas revisões sobre as áreas de figuras planas, nomeadamente do quadrado, retângulo, paralelogramo e triângulo. Depois de revisto o formulário de cada uma das expressões, foram feitos exercícios.

Muitos alunos mostraram-se entusiasmados com este conteúdo, pois não requer muitos conhecimentos prévios e sim apenas a utilização das fórmulas e a substituição dos seus valores.

*Perspetiva das autoras sobre o que foi observado:

- Comentários e memorandos para a análise dos dados;
- Reflexões sobre questões levantadas através da observação;
- Inferências.

Notas de Campo das aulas de Ciências Naturais – 6ºB

Área disciplinar: Ciências Naturais

Data: 30 de janeiro de 2023

Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)

Reflexão*: Esta aula correu como esperado, de uma forma geral, pois houve tempo para abordar todos os assuntos planejados, o *PowerPoint* foi mostrado com sucesso e não foi necessário recorrer a um plano B.

No entanto, nem tudo corre exatamente como planejado e há pequenos ajustes que têm de ser feitos no decorrer da aula, com base na interação com os alunos, entre outros fatores.

No *PowerPoint*, num slide em específico onde são apresentadas muitas imagens dos vários órgãos do Sistema Respiratório senti a necessidade de as enumerar, uma vez que facilitaria os alunos falarem sobre as mesmas, referindo-as pelo número.

No final da aula, poucos minutos antes de tocar, o professor cooperante questionou os alunos sobre os vários nomes dos órgãos do sistema e poucos foram aqueles que souberam responder. A meu ver, a sessão foi muito interativa e divertida, sendo que os alunos se mostraram muito interessados durante toda a aula, mas no final, neste momento, a maioria dos alunos não souberam dar uma resposta correta ao professor cooperante. Isto fez-me questionar sobre o porquê de isto acontecer frequentemente, mesmo estimulando-os através de jogos e dinâmicas diferentes do habitual.

Data: 1 de fevereiro de 2023

Tempo: 16:05 – 17:55 (100 min)

Reflexão*: Esta aula é uma aula muito extensa, pelo que o entusiasmo dos alunos tende a reduzir. No entanto, ao contrário do esperado, os alunos demonstraram-se muito interessados e participativos.

Num momento inicial foi feita uma revisão profunda sobre a aula anterior, uma vez que fiquei com a sensação na aula de terça-feira que poucos foram os alunos que interiorizaram os conteúdos abordados. Após isto, os alunos mostraram ter compreendido muito bem os vários órgãos existentes no sistema respiratório, bem como o processo que o ar faz ao entrar e sair das fossas nasais até aos pulmões.

Ao longo da revisão da constituição do Sistema Respiratório Humano e da atividade experimental, os alunos colocaram diversas questões pertinentes, como por exemplo: “E se eu não respirar nunca mais oxigénio, o que acontece?”; “E se o ar entrar pela

boca, percorre o mesmo caminho?"; "E se eu não tiver um pulmão?"; "Porque se chama mecanismo de ventilação, tem algo a ver com uma máquina?"; "E depois do ar estar nos pulmões, vai para onde?", entre outras.

Estas questões foram muito pertinentes, mas senti que é difícil de responder a algumas, visto que se trata de conteúdos que iremos abordar num momento posterior ou então nós próprias não temos uma resposta imediata para lhes dar.

Para terminar, é importante referir que durante o decorrer da sessão, houve 2 alunos que não quiseram realizar a atividade experimental, cada um pelos seus motivos, acabando por perturbar o seu bom funcionamento. Perante esta situação, penso que reagi adequadamente, não alimentando qualquer debate entre professora-estagiária/aluno.

Data: 6 de fevereiro de 2023

Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula foi introduzido um novo conteúdo: "Trocias gasosas nos alvéolos pulmonares e nos tecidos". Apesar dos alunos nunca terem ouvido falar deste conteúdo por inteiro, evidentemente houve questões que foram sendo abordadas no passado, por estares relacionadas com outros conteúdos.

Assim, senti um grande entusiasmo e participação dos alunos no que se refere às perguntas de revisão que foram feitas, mas também à tentativa de descobrir o que ainda não tinha sido em momento algum explicado. Para isso foram mostradas algumas imagens aos alunos, sem qualquer legenda ou explicação. Os alunos deram os seus palpites e muitos deles chegaram perto da verdade ou até mesmo acertaram.

Nesta turma, não é muito habitual surgirem questões meramente de curiosidade, no entanto, esta aula esteve repleta delas, o que demonstra entusiasmo por parte da turma e que o que está a ser falado de alguma forma está relacionado com o seu dia-a-dia.

Data: 15 de fevereiro de 2023

Tempo: 16:05 – 17:55 (100 min)

Reflexão*: Na primeira parte da aula, antes do intervalo, os alunos estiveram muito participativos, bem-comportados e empenhados. Nesta aula foi feita uma pequena

revisão sobre o que tinha sido falado antes das férias de final de semestre, pois os conteúdos previstos para a aula não tinham sido terminados. Neste momento, os alunos tiveram oportunidade de mostrar o que sabiam, tendo-se sentido uma evolução positiva na confiança nas respostas dadas. Isto é sempre vantajoso para o desenrolar da sessão, pois há aulas, principalmente como esta, que requerem a participação dos alunos para se desenvolverem de forma mais eficaz.

Depois do intervalo, falou-se das doenças respiratórias, tema este que também requereu a atenção dos alunos, por ser algo muito comum e do interesse dos alunos. No entanto, a participação foi feita de forma mais desorganizada, uma vez que queriam todos falar ao mesmo tempo e contar episódios das suas vidas.

Devido às muitas curiosidades dos alunos, a professora-estagiária optou por deixá-los participar e falar sobre o que pretendiam saber, ao invés de ter pressa e acelerar para cumprir a planificação da aula. Esta turma nem sempre demonstra interesse nos diversos temas que são falados em aula, pelo que, quando demonstram, se não for excessivo, devemos dar-lhes oportunidade de partilhar algo com a turma.

Data: 20 de fevereiro de 2023

Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)

Reflexão*: Como na aula passada a professora-estagiária deu abertura aos alunos para partilharem as suas experiências e curiosidades, esta sessão foi uma continuação da anterior. Desta forma, seguiu um pouco o mesmo registo da aula da semana passada, sendo quase uma conversa entre professores-alunos, onde lhes era explicado os riscos do tabaco, as causas e consequências das doenças respiratórias e partilhadas as dúvidas e os episódios da vida dos alunos.

Sem dúvida que estas são as aulas mais interessantes no ponto de vista dos alunos, pois estão totalmente relacionadas com o seu quotidiano, algo que faz parte da nossa problemática em estudo no plano de intervenção.

Por outro lado, ainda deu tempo para introduzir o tema da respiração branquial em comparação com a respiração pulmonar (com a qual os alunos já estavam familiarizados). Apenas deu tempo para fazer um questionamento inicial aos alunos

sobre as suas conceções que tinham em relação ao tema, bem como perguntado quais as suas maiores questões em relação a este assunto.

Como tal, foram anotadas algumas das questões colocadas pelos alunos, de forma a serem respondidas no seguimento da aula seguinte.

Data: 22 de fevereiro de 2023

Tempo: 16:05 – 17:55 (100 min)

Reflexão*: Nesta aula foram então respondidas algumas das perguntas colocadas pelos alunos na sessão anterior em relação à distinção da respiração pulmonar e respiração branquial, tais como: “Mas nós conseguimos estar algum tempo debaixo de água, isto quer dizer que temos brânquias para respirarmos dentro de água?”; ou “Não existem animais com outro tipo de respiração? Como respiram os sapos?”.

Evidentemente este tema encontra-se muito relacionado com a respiração e o habitat dos vários animais, por isso, a professora-estagiária acabou por tentar interligar os dois tópicos e fazer sempre a “ponte”.

Os alunos nesta aula já se encontravam menos motivados e participativos, possivelmente por ser 5ª feira e quase 17h da tarde, como é recorrente.

No final, como os alunos já não estavam muito entusiasmados e demonstraram-se cansados de um longo dia de aulas, foi reservado um período para apenas terminar a aula mais cedo e podermos conversar em turma sobre o que os alunos quisessem. Muitos deles acabaram por fugir aos temas relacionados com Ciências, mas a professora-estagiária decidiu adotar esta estratégia por sentir que às vezes também é necessário ganhar a confiança dos alunos e o seu à-vontade. Esta turma tem frequentemente comportamentos não muito adequados, pelo que foi uma forma da professora-estagiária se de tentar aproximar dos alunos, promovendo o acabar com a indisciplina dentro da sala de aula.

Data: 27 de fevereiro de 2023

Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)

Reflexão*: Esta aula de apenas 50 minutos passou muito depressa, pois foi apenas apresentado um resumo de tudo o que tinha sido falado nas últimas aulas com os alunos. A turma participou bastante e conseguiu-se fazer uma sistematização de tudo. Como os alunos vão brevemente realizar um instrumento de avaliação, esta sessão foi crucial para recapitular alguns aspetos e esclarecer eventuais dúvidas.

Data: 29 de fevereiro de 2023

Tempo: 16:05 – 17:55 (100 min)

Reflexão*: Nesta aula houve uma aluna que se mostrou impaciente logo no início da sessão, pois estava “cansada” de que se estivesse a falar do sistema respiratório há algumas aulas. Desta forma, perguntou à professora-estagiária quando iriam mudar de tema. A verdade é que há muitos pormenores que devem ser referidos e os sistemas a lecionar são muito extensos e, por essa mesma razão, acabamos por demorar muito tempo a lecionar um determinado conteúdo. Para além disso, como utilizamos muitas vezes o *PowerPoint* acabamos por andar “para trás e para a frente” no mesmo, sempre a insistir na mesma ideia, com o intuito que os alunos compreendam a 100% o que está a ser abordado. O *PowerPoint* tem muitas vantagens, mas se calhar podíamos tentar diversificar um pouco mais, de modo a cativar o interesse dos alunos, visto que ninguém gosta de fazer sempre o mesmo.

No entanto, o primeiro bloco desta sessão foi dedicado à sistematização e conclusão do tema, algo que a maioria dos alunos se mostrou entusiasmada, pois têm a sensação de certeza ao responder às perguntas que lhes são colocadas.

Já na segunda parte da aula, foi iniciado o tema do sistema cardiovascular, mais concretamente “o coração”. Isto não fluiu com tanta rapidez como estava planificado, pois os alunos apresentaram ter muitas curiosidades sobre o tema. Alguns alunos já tinham alguns conhecimentos fundamentais, tais como: “O coração é um órgão muito importante e é quem faz com que o sangue circule por todo o nosso corpo”.

É muito positivo e surpreendente alguns alunos já terem estas noções e mostrarem-se empenhados em querer saber mais.

A partir desta aula surgiu-nos a ideia de fazermos a atividade prática de abrir um coração de porco, pois apesar de ir gerar muita confusão e estes alunos não estarem habituados a fazer trabalhos práticos, uma vez que se mostraram muito entusiasmados em saber mais, fez-nos todo o sentido adaptarmo-nos ao interesse deles.

Data: 7 de março de 2023

Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula foram apenas feitas revisões para o instrumento de avaliação, percorrendo todos os *PowerPoints* e recordando todas as atividades que foram realizadas ao longo do tempo.

Os alunos mostraram-se bastante empenhados, interessados e muitos deles demonstraram uma grande familiaridade com os conteúdos lecionados.

Data: 12 de março de 2023

Tempo: 16:05 – 17:55 (100 min)

Reflexão*: Realização do instrumento de avaliação.

Data: 14 de março de 2023

Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula, foi abordado um novo tema de estudo: sangue e os seus constituintes. Para tal, a professora estagiária trouxe uma garrafa como modelo de um vaso sanguíneo, com o intuito de desmistificar a ideia errada de que o sangue é totalmente líquido.

Os alunos consideraram esta atividade muito gira e pensamos que cativou a atenção dos mesmos, sendo algo diferente do habitual.

Ainda nesta mesma aula foi fornecida aos alunos uma imagem do microscópio de uma amostra de sangue, para que pudessem ser identificados os vários constituintes do mesmo.

As análises sanguíneas foi um subtema ainda iniciado nesta aula, mas pouco foi o tema disponibilizado para tal.

Data: 19 de março de 2023	Tempo: 16:05 – 17:55 (100 min)
<p>Reflexão*: Esta aula foi dedicada a acabar a lecionação do tema das análises sanguíneas. Os alunos, que na aula passada estavam com muitas dificuldades a interpretar a tabela dos resultados das análises fornecidas, nesta aula pareceu que compreenderam muito melhor e que conseguiram lê-la de forma correta.</p> <p>O professor cooperante não pode estar presente, mas houve outros professores avisados de que estaríamos sozinhas e os mesmos estavam atentos, para ajudar qualquer que fosse a situação.</p> <p>Enquanto os alunos faziam uma ficha proposta, relativamente às análises sanguíneas, houve um aluno que comunicou à professora estagiária responsável pela turma que lhe chegou às mãos uma calculadora, com um palavrão escrito. Esta situação foi complicada de ser compreendida e resolvida, pois cada aluno tinham uma versão diferente da história. A mesma foi posteriormente relatada ao professor cooperante e à DT e foi feita uma participação disciplinar com base no que a professora-estagiária relatou sobre a situação.</p>	
Data: 21 de março de 2023	Tempo: 16:05 – 16:55 (50 min)
<p>Reflexão*: Esta foi a nossa última sessão nesta turma e foi uma aula mais descontraída. Acabámos por fazer alguns jogos e dinâmicas divertidas, para nos podermos despedir.</p> <p>*Perspetiva das autoras sobre o que foi observado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentários e memorandos para a análise dos dados; - Reflexões sobre questões levantadas através da observação; - Inferências. 	

Notas de Campo das aulas de Matemática – 6°C

Área disciplinar: Matemática

Data: 31 de janeiro de 2023	Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)
<p>Reflexão*: A aula iniciou-se com a revisão de frações, nomeadamente, o significado do numerador e denominador. Seguidamente, foram corrigidos os trabalhos de casa dos alunos.</p> <p>Depois, através de problemas redigidos no quadro, facultei aos alunos tiras de retângulos, divididos em diferentes partes iguais. A partir desses problemas foi introduzido e revisto o conteúdo de adição de frações</p> <p>Como primeira aula de intervenção, constatei que correu bem, os alunos participaram bastante e foi possível haver uma grande partilha de ideias.</p>	
Data: 1 de fevereiro de 2023	Tempo: 16:05 – 17:55 (100min)
<p>Reflexão*: A aula iniciou-se com um momento de revisões. Para tal, escrevi no quadro dois exercícios que correspondiam aos conteúdos de frações lecionados anteriormente. Estes exercícios foram resolvidos em grande grupo.</p> <p>Seguidamente, questioneei a turma, de forma a sistematizar esse conteúdo, sobre o método de cálculo de adição e subtração de frações com denominadores iguais.</p> <p>No momento seguinte, informei os discentes que iriam fazer uma maratona de problemas, ou seja, uma estratégia de sistematização de conteúdos e explicitarei a tarefa que consistia numa dinâmica de distribuir uma tira por cada aluno, correspondente a um problema desta maratona. Deste modo, os alunos teriam de resolvê-los individualmente e, caso tivessem alguma dúvida, poderiam consultar primeiro o colega do lado e, só depois a professora-estagiária. Após concluírem o desafio, os alunos teriam de levantar o braço para eu verificar se o resolveram corretamente. Caso o problema estivesse correto, entregaria o desafio seguinte e, caso estivesse incorreto, ajudaria o aluno. Os alunos demonstraram-se muito motivados e entusiasmados por fazer esta atividade que se distancia da metodologia educativa a que estão habituados.</p> <p>Iniciou-se a tarefa e os alunos prontamente foram resolvendo cada desafio, estando motivados e empenhados em querer resolver todas as propostas, mostrando também o seu espírito mais competitivo. A rapidez e precisão com que os alunos respondiam às</p>	

perguntas, fizeram com que se tornasse num constrangimento para mim, no sentido em que acarretou grandes dificuldades na atribuição de um novo desafio, uma vez que para confirmar se a resolução de cada aluno estava correta e dar feedback, perdia algum tempo. Tal suscitou alguma frustração para mim, pois sentia que não conseguia chegar a todos os discentes, como para estes que ficavam alguns momentos a aguardar por uma nova proposta. Assim, optei por abdicar desta estratégia e, por outro lado, passei a corrigir e resolver os desafios em grande grupo. Para tal, solicitei a participação dos alunos para a resolução dos problemas, tendo estes que explicar o seu raciocínio. Esta estratégia alternativa resultou num clima de sala de aula mais positivo e motivador para os alunos.

Apesar da aula ter terminado na correção do último desafio, constatei que o momento de correção e partilha de conhecimentos foi realizada de forma um tanto apressada, uma vez que perdi algum tempo a perceber que a estratégia de entregar as tiras não estava a resultar. Assim, apesar de não estar planificado, gostaria de ter tido um último tempo para sistematizar, mais uma vez, os conteúdos abordados e valorizar o envolvimento ativo dos alunos na aula. Contudo, não pude dedicar-me a esses momentos, devido à falta de tempo.

Data: 15 de fevereiro de 2023

Tempo: 16:05 – 17:55 (100min)

Reflexão*: O início da aula foi dedicado a um momento de revisões da aula anterior.

De seguida, foi realizado um momento de revisões sobre dois conteúdos curriculares de 5º ano, mais precisamente, os números primos e a decomposição de números naturais em fatores primos.

Estava previsto ser abordado o mínimo múltiplo comum e o máximo divisor comum, contudo, foi apenas possível desenvolver-se exercícios sobre o primeiro conteúdo, uma vez que os alunos demonstraram muitas dificuldades, devido à falta de estudo.

A correção destes exercícios foi realizada em grande grupo, sempre com a participação dos discentes.

Num último momento da aula, a orientadora cooperante entregou o instrumento de avaliação n.º 4.

Data: 21 de fevereiro de 2023	Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)
<p>Reflexão*: Na presente aula, foi dado o seguimento da sessão anterior. Deste modo, deu-se um momento de revisões e, de seguida, foi revisto o conteúdo sobre o máximo divisor comum. Apesar de ser um conteúdo já abordado, novamente, senti que os alunos mostravam sempre muitas dificuldades.</p>	
Data: 22 de fevereiro de 2023	Tempo: 16:05 – 17:55 (100min)
<p>Reflexão*: Iniciei a aula a informar os alunos de que iriam resolver uma ficha de trabalho a pares sobre a multiplicação de frações.</p> <p>Deste modo, foi distribuída a ficha pelos alunos e resolvido o primeiro exercício em grande grupo. Assim, os alunos compreenderam facilmente o que era pretendido e como se realizavam operações de multiplicação de frações.</p> <p>Seguidamente, solicitei aos alunos para continuarem a resolver os exercícios autonomamente, enquanto circulava pela sala, facultando o devido <i>feedback</i>.</p> <p>Por fim, foi realizado um novo momento de correção, tendo sido solicitada a intervenção de todos os discentes.</p> <p>A meu ver esta aula correu bem, os alunos compreenderam imediatamente como resolver este tipo de operações. Contudo, diversas vezes tive de interromper a aula para chamar a atenção de três alunos que estavam a perturbar o bom funcionamento da mesma.</p>	
Data: 28 de fevereiro de 2023	Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)
<p>Reflexão*: Na presente aula foi abordado o tema sobre a multiplicação de números sob a forma de fração com o mesmo denominador, mais precisamente, uma atividade mais dinâmica para sistematizar este conteúdo.</p> <p>Iniciei a aula com a redação, no quadro, de dois exercícios de revisões sobre os conteúdos abordados na sessão anterior.</p>	

De seguida, informei os alunos de que iriam sistematizar esse conteúdo, através de um jogo da caça ao tesouro, a pares. Assim, proferi os pares e os alunos foram-se organizando nas mesas. Durante a realização do jogo, os alunos estavam muito motivados, foi possível observar a cooperação entre os mesmos.

Deste modo, constatei que, através do jogo, consegui consolidar os conhecimentos das crianças, desenvolver competências de cooperação e gestão de conflitos e ideias, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Data: 29 de fevereiro de 2023

Tempo: 16:05 – 17:55 (100min)

Reflexão*: Nesta aula foi feita uma revisão sobre as potências cuja base é um número natural, algo que os alunos demonstraram saber com muita clareza. Contudo, quando confrontados com o mesmo tipo de exercícios em que a base eram números fracionários, os discentes mostraram muita incompreensão, não considerando o número fracionário como base. Após alguns exercícios, os alunos foram percebendo que era muito semelhante aos números naturais, resolvendo os exercícios propostos com menos dificuldades.

Para além disso, constatei que sempre que os discentes enfrentam desafios, em que sentem muitas dificuldades, o clima de sala de aula fica muito agitado, sendo necessárias várias chamadas de atenção, bem como necessário um *feedback* mais positivo, para os alunos se sentirem motivados.

Data: 6 de março de 2023

Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)

Reflexão*: Na presente aula foi abordado o tema sobre a divisão de números em forma de fração, através de uma atividade exploratória.

Deste modo, o primeiro momento foi dedicado a revisões. Para tal, fui questionando os discentes sobre as operações que estes tinham aprendido até ao momento e como é que estas operações seriam resolvidas.

No momento seguinte, informei os discentes que iriam fazer atividade exploratória. Seguidamente, li as questões da ficha e expliquei por outras palavras o que era pretendido, para que os alunos compreendessem o que lhes era pedido.

Antes de dar início à atividade proposta, adverti os alunos de que iriam fazer a tarefa em grupo, mais precisamente, grupos de quatro discentes, solicitando-lhes que estivessem atentos à composição do seu grupo e à designação das mesas destinada a cada grupo para a realização da mesma. Assim, iniciou-se a realização da tarefa de exploração com a realização de uma ficha.

No entanto, foram notórias as dificuldades que os alunos sentiram em compreender o significado das suas resoluções, ou seja, na perceção de que estavam efetivamente a realizar uma operação de divisão, assim como na compreensão da transmutação dessa ação para uma expressão numérica. Neste sentido, foram sempre prestadas as devidas explicações e o devido auxílio aos alunos que, em alguns casos, foi suficiente, mas ainda houve alunos a ficarem com dúvidas que se verificaram no momento da discussão e correção da tarefa.

Os alunos mostraram-se envolvidos na tarefa e a cooperarem uns com os outros.

Enquanto os alunos realizavam a atividade exploratória, revelou-se também muito benéfico o facto de eu e as restantes estagiárias termos percorrido a sala, uma vez que essa abordagem permitiu-me discernir as dificuldades que os alunos enfrentavam, permitindo-me, assim, elaborar estratégias pertinentes para dissipar as suas dúvidas.

Por isso, após os alunos realizarem a tarefa de exploração, procedeu-se à sua correção, na qual incentivei estes a partilharem as suas estratégias adotadas. A meu ver, este momento poderia ter-se revelado significativamente mais enriquecedor do que efetivamente se verificou, não fosse a minha gestão inadequada do tempo, que comprometeu uma discussão e correção da atividade, de modo suficientemente abrangente.

Data: 7 de março de 2023

Tempo: 16:05 – 17:55 (100min)

Reflexão*: Esta aula foi dedicada à conclusão e sistematização da atividade anterior.

Seguidamente, facultei aos alunos sínteses de apoio relativas aos procedimentos de cada tipo de operações, bem como às regras operatórias das potências e à prioridade de operações nas expressões numéricas.

Assim, com este material, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre as expressões numéricas.

Após circular pela sala para dar o devido *feedback* aos alunos, realizou-se o momento de correção da ficha. Deste modo, foi solicitada a participação de todos os alunos, seguindo a ordem de lugares na sala de aula. Esta gestão resultou bem, uma vez que os alunos sabiam quando iam participar, preparando-se, assim, para esse momento.

Data: 13 de março de 2023

Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula, estiveram presentes apenas duas alunos porque os restantes foram a uma visita de estudo da disciplina de Português.

Assim, foi realizada uma ficha de exercícios sobre os conteúdos abordados, tendo sido dado um apoio individualizado e, por conseguinte, colmatadas algumas dificuldades.

Data: 14 de março de 2023

Tempo: 16:05 – 17:55 (100min)

Reflexão*: Realização do instrumento de avaliação.

Data: 20 de março de 2023

Tempo: 15:15 – 16:05 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula fiz uma revisão sobre a generalização do perímetro do círculo. Seguidamente, redigi, no quadro, vários problemas e exercícios sobre o perímetro do círculo.

Os alunos estiveram atentos e entusiasmados, ao longo da aula, tendo sido necessárias poucas chamadas de atenção.

No final da aula, muitos alunos referiam que gostavam mais de trabalhar geometria. Para além disso, foi possível constatar que, desde o início da abordagem a este novo tema – geometria -, houve um incremento e uma maior diversidade dos alunos que

queriam participar na aula, bem como que todos iam acompanhando o decorrer da mesma.	
Data: 21 de março de 2023	Tempo: 16:05 – 17:55 (100min)
<p>Reflexão*: Os primeiros cinquenta minutos desta aula foram dedicados à introdução da generalização da área do círculo. Deste modo, tal como na aula anterior, redigi, no quadro, vários problemas e exercícios sobre este conteúdo.</p> <p>Novamente, os alunos permaneceram atentos e entusiasmados, ao longo da aula, tendo sido necessárias poucas chamadas de atenção.</p> <p>Nos cinquenta minutos seguintes, foi realizado um momento de despedida.</p>	
<p>*Perspetiva das autoras sobre o que foi observado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentários e memorandos para a análise dos dados; - Reflexões sobre questões levantadas através da observação; - Inferências. 	

Notas de Campo das aulas de Ciências Naturais – 6°C

Área disciplinar: Ciências Naturais	
Data: 1 de fevereiro de 2023	Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)
<p>Reflexão*: Nesta primeira aula, foi introduzido o sistema respiratório, mais precisamente, os órgãos que fazem parte deste, através de um breve momento de <i>brainstorming</i>. Para envolver mais os alunos, decidi que no decorrer da minha intervenção teria um responsável por distribuir as fichas e materiais pelos colegas, de modo a envolvê-los mais nas aulas e a criar algum tipo de relação com eles. Esta ideia foi bem recebida pelos alunos, uma vez que se mostraram entusiasmados.</p> <p>Deste modo, pedi a uma aluna para distribuir as imagens e os nomes dos órgãos por cada colega.</p> <p>Neste primeiro momento, os alunos estavam um pouco agitados, contudo, quando iniciámos a atividade da construção do sistema respiratório humano, pareceram</p>	

concentrados, exceto dois alunos que constantemente perturbavam a aula com comentários desadequados.

No final da aula, ainda conseguimos construir um simulador, que não só cativou os alunos, como também foi uma ponte para que estes passassem de uma ideia um tanto abstrata do que ocorre dentro do nosso corpo, enquanto fazemos o processo de ventilação, para algo mais visual e perceptível.

Num ponto de vista geral, a aula correu bem e os alunos estiveram envolvidos.

Data: 2 de fevereiro de 2023

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: A aula iniciou-se com a revisão dos conteúdos da sessão anterior, nomeadamente, órgãos do sistema respiratório e a interligação destes com o processo de ventilação pulmonar. Os alunos foram sempre mostrando bastante interesse, participando e partilhando os seus conhecimentos com a turma.

De seguida, informei os alunos que iriam participar num jogo de sistematização, mais precisamente, num quiz. Deste modo, expliquei as regras do jogo e referi quais foram os grupos por mim formados. Assim, encaminhei os alunos a sentarem-se nas mesas conforme o grupo proferido e dei início aos desafios.

Os alunos mostraram-se muito entusiasmados, respondendo prontamente às perguntas apresentadas.

A rapidez e precisão com que os alunos respondiam às perguntas, fizeram com que se tornasse num constrangimento para mim, no sentido em que acarretou grandes dificuldades na atribuição adequada de pontos aos grupos. Tal suscitou alguma frustração tanto para mim, como para os alunos, o que culminou numa agitação do grupo. Assim, optei por abdicar do sistema de pontuação e, por outro lado, solicitei a cada grupo que respondesse à questão atribuída, justificando a sua resposta. Esta estratégia alternativa resultou num clima de sala de aula mais positivo e motivador para os alunos.

Quando o quiz terminou, constatei que havia algum tempo disponível para a aula acabar, por isso, decidi fazer um último momento de sistematização, recapitulando os conteúdos abordados ao longo da semana. Neste sentido, formulei algumas perguntas

aos alunos, os quais prontamente participaram, demonstrando e expondo os seus conhecimentos.

Por fim, aproveitei o tempo restante disponível, aproximadamente dez minutos, para abordar uma questão que tinha observado, relativa à importância do respeito entre pares, destacando-a como uma competência essencial para o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal. Assim, propus a realização de um exercício para desenvolver esta competência social, mais precisamente, um momento de elogios, em que cada aluno deveria expressar um elogio ao colega que estivesse ao seu lado ou atrás de si.

Embora inicialmente os alunos se tenham sentido um pouco constrangidos, por se tratar de uma atividade que nunca tinham experienciado e por não estarem habituados a elogiar os colegas, ao longo do momento acabaram por se sentir mais à vontade e, pareceu-me terem gostado do mesmo.

Data: 15 de fevereiro de 2023

Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: A aula iniciou-se com a revisão dos conteúdos da sessão anterior. Os alunos foram sempre mostrando bastante interesse, participando e partilhando os seus conhecimentos com a turma.

De seguida, através de um *Powerpoint*, foi introduzido o conteúdo sobre as trocas gasosas. Neste momento, fui sempre explorando este conteúdo com base no que os alunos já sabiam, bem como no questionamento recorrente. Assim, os discentes foram construindo o seu conhecimento, em turma.

Depois, facultei as imagens, presentes no *Powerpoint*, para os alunos legendarem e colarem no caderno, de modo a sistematizar os conhecimentos.

Para além disso, para que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos na presente aula, facultei um esquema para os alunos completarem e, no último momento da aula, fizemos alguns jogos no *quizzies* e no *wordwall*.

A meu ver, a aula correu bastante bem, os alunos mostraram-se motivados. Penso que o facto de ter adotado, como método de sistematização de conteúdos, o esquema e os jogos, contribuiu significativamente para o envolvimento dos alunos e para a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica e participativa.

Por último, é importante ressaltar que, no decorrer da aula, foi difícil gerir o comportamento inadequado de um dos alunos, tentei ser sempre assertiva para que o aluno se acalmasse e de modo a manter um bom ambiente de aprendizagem na sala de aula.

Data: 16 de fevereiro de 2023

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Nesta aula, foi abordado o tema das doenças respiratórias. Para tal, leu-se, primeiramente, um texto e, através de um *Powerpoint* foi-se introduzindo e desenvolvendo este tema.

A aula correu bem, os alunos estiveram sempre empenhados e participativos. Deste modo, compreendi que era um tema que suscitava alguma preocupação e, por sua vez, interesse, pois os alunos faziam sempre a ponte para o seu quotidiano. Assim, os discentes fizeram bastantes perguntas e partilharam as várias ideias que tinham, com exemplos do seu quotidiano, referenciando familiares que fumavam.

No meu ponto de vista, apesar da aula ter corrido bem, penso que me deveria ter preparado melhor e ter antecipado algumas questões dos alunos, contudo, fui sempre tentando facultar a melhor informação e, sempre que necessário, solicitava a ajuda do orientador cooperante.

Data: 22 de fevereiro de 2023

Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: Na presente aula, sistematizámos o conteúdo sobre as doenças respiratórias. Seguidamente, foi introduzido o tema sobre a importância da higiene para a saúde do sistema respiratório. Previamente a apresentar o *PowerPoint* realizei um pequeno momento de discussão, em que os alunos foram partilhando as suas ideias, promovendo assim uma maior interação e participação na aula.

Seguidamente, através do *Powerpoint*, os alunos sistematizaram o conteúdo abordado. Tal como na aula anterior, os alunos foram sempre demonstrando a sua curiosidade e motivação. A meu ver, houve uma alguma agitação, uma vez que os alunos não conseguiam respeitar a sua vez de falar, tendo sido, muitas vezes, necessária a minha gestão nos momentos de partilha.

Data: 23 de fevereiro de 2023	Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)
<p>Reflexão*: A presente aula correu bem. Foi iniciado o tema relativo à respiração e habitat, através de uma atividade ABRP. Assim, informei que os alunos iriam trabalhar em grupos de quatro.</p> <p>De seguida, foi lida a ficha e explicitarei o que era pretendido em cada pergunta.</p> <p>Enquanto anunciei os diversos grupos, por mim previamente constituídos, mencionando também as mesas onde cada grupo iria trabalhar, denotei que existia alguma agitação na sala. Esta agitação proveio especialmente de um aluno que manifestou a sua recusa em trabalhar em grupo, ao que respondi que não era opção para o aluno trabalhar individualmente.</p> <p>De seguida, os demais alunos da turma foram-se sentando, com os seus grupos, nas mesas designadas para iniciar a tarefa, enquanto o aluno em questão permaneceu no seu lugar. Deste modo, abordei o discente para compreender as razões pelas quais não queria trabalhar em grupo, sendo que este simplesmente afirmou a sua indisposição, não a justificando. Durante alguns minutos, procurei motivar o aluno, mostrando a importância do trabalho de grupo e incentivando-o a superar esse obstáculo. Contudo, após diversas tentativas e reiterando que não era opção para o aluno realizar o trabalho proposto de forma individual, percebi que este estava a ficar progressivamente mais frustrado e impaciente.</p> <p>Assim, de modo a evitar que o comportamento do discente afetasse o ambiente em sala de aula, acabei por ceder e permiti que realizasse o trabalho individualmente. Para isso, assegurei-me de que o aluno tinha todos os recursos necessários, fornecendo-lhe o manual escolar e a ficha de trabalho.</p> <p>Durante a aula, projetei no quadro o cronómetro para os alunos irem gerindo o tempo que tinham disponível para trabalhar. Para além disso, foi também perceptível que tanto o aluno em questão, como a restante turma demonstraram estar empenhados, o que me permitiu circular pelos diferentes grupos, fornecendo o <i>feedback</i> necessário, bem como a gerir alguns conflitos que iam surgindo.</p>	
Data: 29 de fevereiro de 2023	Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)

<p>Reflexão*: A presente aula destinou-se à conclusão dos cartazes começados na aula anterior. Os alunos, no decorrer da aula, mantiveram-se focados e, tal como na precedente sessão, circulei pela sala, facultei o <i>feedback</i> necessário e ajudei a gerir os conflitos que iam surgindo em alguns grupos.</p>	
<p>Data: 1 de março de 2023</p>	<p>Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)</p>
<p>Reflexão*: Esta aula foi dedicada às apresentações dos cartazes elaborados pelos alunos. Assim, informei os alunos sobre a ordem das apresentações, para que estes se fossem preparando. Após cada apresentação, pedi, primeiramente, a intervenção dos colegas, os quais intervinham proferindo perguntas ou comentários, sendo que, apenas depois dos alunos partilharem as suas ideias é que eu diria o meu comentário, em relação ao trabalho, à organização e distribuição dos conteúdos pelos alunos, da linguagem utilizada, durante as apresentações e da capacidade de projeção da voz.</p> <p>A meu ver, a aula foi enriquecedora, tendo sido perceptível os alunos que se dedicaram ao trabalho e os que ainda precisam de desenvolver algumas competências para trabalharem melhor em grupo.</p> <p>O último momento foi dedicado à sistematização deste conteúdo, através de um <i>PowerPoint</i>.</p>	
<p>Data: 7 de março de 2023</p>	<p>Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)</p>
<p>Reflexão*: Realização do instrumento de avaliação.</p>	
<p>Data: 14 de março de 2023</p>	<p>Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)</p>
<p>Reflexão*: A introdução ao sistema cardiovascular foi realizada através de uma atividade prática.</p> <p>Previamente ao início da atividade, desenvolvi um breve momento de brainstorming, tendo questionado os alunos sobre quais os órgãos que faziam parte do sistema cardiovascular e como é que os alunos pensavam que estava dividido o coração.</p>	

De seguida, foi lida a ficha de trabalho e explicitado o que era pretendido em cada questão. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados, fazendo diversas questões. A aula foi mais morosa do que eu estava à espera, o que penso que se deve ao facto de os alunos ainda não terem muitos conhecimentos sobre o tema, à curiosidade dos mesmos, bem como a momentos que tinha de gerir alguns comportamentos desadequados de três alunos. Para além disso, a ficha de trabalho deveria ter uma linguagem mais simplificada, de modo a que os alunos compreendessem melhor o que era pretendido, evitando, assim, que perdesse tempo a explicar o mesmo.

Data: 15 de março de 2023

Tempo: 13:15 – 14:05 (50 min)

Reflexão*: Os alunos estiveram um pouco agitados, contudo, a aula correu bem. Primeiramente, foi realizada a revisão dos conteúdos sobre a aula anterior. Depois, falámos sobre o coração e a circulação do sangue dentro deste órgão. Os alunos mostraram-se curiosos e fizeram algumas perguntas. Após a discussão, avançámos e os alunos legendaram um esquema da circulação do sangue dentro do coração. Depois, em grande grupo, foi realizada a sistematização deste conteúdo, através do meu questionamento regular. Por fim, foi abordado o tema dos vasos sanguíneos e os alunos completaram um *flipbook*.

Data: 21 de março de 2023

Tempo: 14:05 – 16:05 (100 min)

Reflexão*: Primeiramente, foi realizada a revisão dos conteúdos sobre a aula anterior. Depois, foi abordada a circulação pulmonar e sistémica. Assim, através do conhecimento que os alunos já tinham sobre a circulação do sangue dentro do coração, fui elaborando, com eles, um esquema que interligou as duas circulações a trabalhar nesta aula. Penso que esta aula, foi mais dinâmica, uma vez que ao elaborarmos o esquema e ao estar sempre a questionar os alunos, bem como a fazer a ponte ao sistema respiratório, os alunos foram ficando gradualmente mais envolvidos e, por conseguinte, iam participando.

*Perspetiva das autoras sobre o que foi observado:

- Comentários e memorandos para a análise dos dados;
- Reflexões sobre questões levantadas através da observação;
- Inferências.

ANEXO H.

Tabela de avaliação -
2.º CEB

| " | | " |

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Intervenientes	Técnicas	Instrumentos
Relacionar os conteúdos abordados com o quotidiano dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Revela interesse nos jogos didáticos; - Associa situações do seu quotidiano ao tema em estudo; - Participa na partilha de interesses entre a turma sobre as atividades. 		<p>Observação direta;</p> <p>Questionamento permanente;</p>	<p>Notas de campo;</p>
Desenvolver competências de interpretação e compreensão de informação.	<ul style="list-style-type: none"> - Refere o essencial de textos/enunciados lidos; - Seleciona a informação relevante de um texto; - Explica, por palavras suas, a informação recolhida nos textos; - Organiza a informação em esquemas e mapas conceptuais; - Participa na construção do mapa conceptual. 	<p>Alunos;</p> <p>Professores</p> <p>Cooperantes;</p> <p>Estagiárias.</p>	<p>Conversas informais com os PC e com os alunos;</p> <p><i>Feedback</i> dos alunos e dos PC;</p> <p>Autoavaliação e reflexão das estagiárias;</p> <p>Análise documental das produções dos alunos.</p>	<p>Produções dos alunos;</p> <p>Instrumentos de avaliação;</p> <p>Grelhas de observação iniciais;</p> <p>Grelhas de observação finais.</p>
Promover o respeito entre pares durante o processo de ensino e aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Aguarda pela sua vez de participar; - Cumpre as regras de sala de aula; - Respeita a opinião dos colegas; - Cooperar com os colegas. 			

Nota. Realizado pelas autoras

ANEXO I.
Diário de Bordo - MTP

| " | | " |

Diário de Bordo - 4.º E – MTP 1ºs Socorros

Data: 11 de abril de 2024

Descrição: 4º bloco - De regresso à sala de aula, o professor cooperante pediu aos alunos que retirassem do dossiê os seus guiões de trabalho nº5, atualmente em estudo. De forma a dar continuidade ao trabalho que tinham estado a fazer no dia anterior, o PC projetou 2 vídeos, um sobre os descobrimentos no tempo do infante D. Henrique e outro sobre os instrumentos de orientação/navegação, nomeadamente a bússola, astrolábio e quadrante.

Os alunos prestaram muita atenção, estiveram todo o tempo em silêncio e concentrados, demonstrando no final dos vídeos algumas curiosidades, através de perguntas que colocaram.

Posto isto, o professor cooperante optou por dar a escolher à turma o que preferiam fazer: ou terminavam o tema da expansão portuguesa, prejudicando o cumprimento do plano do dia, ou passavam para o estudo das frações, mudando radicalmente o tema em estudo?.

Os alunos decidiram por unanimidade terminar o tema da expansão marítima portuguesa e adiar o estudo das frações para o dia seguinte. Neste seguimento, alguns alunos argumentaram, perante a turma e o professor, o seu ponto de vista referindo não fazer sentido mudarem agora o tema, pois já estavam focados. Assim, hoje terminavam um, amanhã começavam outro.

O professor cooperante só depois da decisão estar tomada é que deu o seu ponto de vista e assumiu concordar com as perspetivas dos alunos e acreditar que esta decisão tinha sido a melhor.

Falou-se então da diferença entre uma nau e uma caravela, avançando no tema do guião 5. Os alunos foram lançando os seus palpites até que chegámos a um consenso final de qual era maior, qual navegava a uma maior distância da costa e qual o formato de cada uma das velas.

Posto isto, o professor cooperante questionou os alunos sobre o que os navegadores levavam consigo nas naus ou nas caravelas e surgiram algumas respostas muito interessantes, por parte dos alunos. Algumas dessas respostas estavam relacionadas com os mantimentos, produtos comerciais, como meio de troca, instrumentos de navegação, entre outros aspetos. A certa altura, um aluno questionou o professor : “E quando algum dos navegadores se magoava, como curavam as feridas? Levavam nas naus caixas de primeiros socorros?”.

Neste momento, a resposta que lhe foi dada foi que as caixas de primeiros socorros da altura não eram iguais às que nós possuímos atualmente, pois não sabíamos o que sabemos hoje e os conhecimentos científicos era muito mais reduzidos. No entanto, o aluno não ficou totalmente esclarecido e mostrou curiosidade em saber mais sobre os primeiros socorros e como era feito um curativo, por exemplo. Ainda assim, apesar de ser evidente que seria um discussão estimulante e desafiadora, o professor cooperante teve de avançar, pois o plano de aula era ambicioso e não se poderiam desviar muito do assunto principal.

Reflexão*: Perante a situação em que um aluno da turma se mostrou muito interessado e curioso em relação à caixa de primeiros socorros e à forma como se fazia um curativo na altura, deixou-me a pensar.

É evidente que nem todas as dúvidas dos alunos podem ser esclarecidas de forma exaustiva, uma vez que os professores têm um plano de aula a cumprir. No entanto, fiquei a pensar se não seria interessante investir neste tema, de forma complementar ao currículo, se mais alunos demonstrassem interesse neste mesmo tema.

Existem várias maneiras de satisfazer a curiosidade deste aluno, por exemplo, por meio de uma “apresentação de produções”, se for um interesse mais individual, ou, por exemplo, através de um trabalho de projeto realizado pela turma, se for do interesse geral da turma.

Data: 18 de abril de 2024

Descrição: 4º bloco – Neste bloco, no seguimento de uma curiosidade apresentada por um dos alunos, no dia 11 de abril, uma das estagiárias preparou uma atividade com o objetivo de averiguar se mais alunos da turma mostravam interesse em saber mais sobre primeiros socorros. Após isto, com o resultado daqui obtido será tomada uma decisão de como satisfazer estas curiosidades, se por vi de uma apresentação de produções, se por meio de um trabalho de projeto da turma.

O tempo de atividade foi muito curto, uma vez que os alunos demoram muito tempo a despachar-se depois da aula de natação. Contudo, a atividade deu-se início com a apresentação de várias afirmações sobre o tema dos primeiros socorros, sobre as quais os alunos tinham de se posicionar.

Exemplificando, a professora-estagiária lia uma afirmação e os alunos, numa escala que tinham ao seu dispor (seta apresentada abaixo), tinham de apontar com uma palhinha para mais perto do “concordo” ou do “discordo”, de acordo com a sua opinião. Posteriormente, eram discutidas algumas respostas, reforçando que não havia respostas corretas ou incorretas, mas sim apenas a opinião de cada um, sobre a qual poderia haver discordância. Os alunos mostraram-se muito participativos e opinativos face às afirmações apresentadas.

De seguida, são enumeradas todas as afirmações apresentadas à turma, bem como algumas justificações dadas pelos alunos:

1 - “Eu saberia como ajudar alguém numa emergência de primeiros socorros.”

D.G. - “Eu sou uma criança ainda” – “Se eu for uma criança e vir um adulto que está mal não sei o que posso fazer. Quer dizer sei, mas não sei tudo”

T.A. – Um aluno que estava perto do não concordo disse: “Não faço a mínima ideia do que fazer... o ano passado aprendi, mas já me esqueci de tudo”

D.N. - estava no meio e disse: “Porque depende, se fosse mesmo a morrer como a ter um ataque cardíaco, aí a única coisa que eu fazia era chamar o 112”.

Depois alguém disse: “Mas chamar o 112 já é ajuda” e o D.N. mudou a sua resposta para mais perto do concordo.

F.R. – “Eu pus no concordo porque o ano passado já aprendi assim minimamente o que devemos fazer e, por exemplo, se eu tiver sozinha na rua e vir uma pessoa desmaiada provavelmente vai haver lojas e eu chamo alguém”.

E a M.F. perguntou-lhe “E se tiveres no meio do mato?”

T.P. – “Eu pus no verde, porque eu não vou estar a andar no mato sozinha, vou estar com os meus pais...”

(o resto ficou no ar...)

F.F. – “Eu pus no mais ou menos, porque eu sei ajudar, aprendi o ano passado e ainda me lembro de algumas coisas, mas fico ao mesmo tempo nervosa.”

D.G. – “Eu pus mais para o verde, mas se alguém desmaiasse à minha frente eu sei o que tinha de fazer, só não sei se eu ia conseguir fazer”.

2 - “Os primeiros socorros substituem a ida ao hospital.”

T.P. – “Enquanto o 112 não chega, tu tens de fazer qualquer coisa, então mesmo assim pode ajudar os primeiros socorros, a acalmar a pessoa, a não se sentir nervosa. Depois mesmo assim tem de ir ao hospital, só perceber o que se passa...”

A.A. (pôs no verde) – “Depende do que for, se for tipo a pessoa desmaia, não é só preciso os primeiros socorros. Agora uma pessoa começa só a sangrar, é só preciso os primeiros socorros.”

C.C.– “Para a pessoa usar os primeiros socorros é porque tem algo grave, então eu acho que os primeiros socorros não substituem a ida ao hospital.”

F.P. – “Eu acho que não, porque os primeiros socorros como não são especialistas, não consegues ajudar muito. Imagina que o cérebro começa a deitar muito sangue não tens muita coisa que fazer com um kit médico, é melhor ir ao hospital.”

F.F.– “Os primeiros socorros podem ajudar, mas se nós não sabemos o que está a acontecer é melhor irmos ao hospital. Os médicos fazem Raio-X e veem o que se passa. Nós não somos os especialistas.”

F.R. – “Eu pus mais ou menos mais para o menos porque em determinados casos podemos conseguir resolver facilmente. Começamos a sangrar um bocadinho dá, se começarmos a sangrar muito muito já não dá e temos de ir ao hospital.”

T.P. – “Há muita gente a passar e há uma pessoa que está mal, nem toda a gente sabe ajudar, se calhar vai mais ir ao hospital”.

3 - “As crianças não devem aprender sobre primeiros socorros.”

F.R. - “Crianças de que idade?” (definiu-se em conjunto que estávamos a falar de meninos do 1.º Ciclo)

M.P. (concordou) – “Imagina que te magoaste, se não souberes primeiros socorros não te consegues tratar.”

D.N. – “Eu estava na rua e não tinha ninguém à minha volta e uma pessoa estava a desmaiar, se eu soubesse primeiros socorros era muito útil.”

F.R. – “Eu acho que as crianças deviam saber, porque imagina a situação que o D.N. disse ou que estamos sozinhos em casa com a nossa mãe, com o nosso pai, com o nosso irmão e eles podem desmaiar, nós devíamos saber o que fazer sem ser ligar para o 112.”

D.G. (meio mais para o verde) – “A situação da casa que a F.R. disse trouxe-me um bocadinho mais para o verde, só que no meio da rua eu acho meio difícil tu conseguires ajudar alguém com essa idade.”

M.F. (mais para o meio, mais para o concordo) – “É uma criança não tem obrigação de saber, mas também pode saber porque pode estar na rua ou em casa...”

4 - "Os primeiros socorros podem ser aplicados em qualquer lugar, a qualquer momento."

D.N. (não concordou): “Se estiver no hospital eu não vou utilizar os primeiros socorros... estão lá os médicos.”

F. R. (concorda mais ou menos) – “Estou numa ruína, está cheia de gente, e depois há uma pessoa que desmaia, já que a pessoa já está desmaiada eu ia primeiro tentar proteger os outros para não piorar a situação e depois sim ia ajudar essa pessoa.”

F.P. (mais ou menos) – “Depende muito do caso, pode haver uma pessoa que pode estar a passar pior do que aquela que eu ia ajudar, e aí vou tentar ajudar a que está pior.”

5 - “É normal eu ficar nervoso(a) numa situação de emergência.”

F.P. - “Achei que estavas a perguntar se eu devia ficar preocupado, assim só ia piorar as coisas...”

F.R. – “Eu concordo que é normal, mas por um lado devemos e por outro não devemos, porque é importante estarmos preocupados para conseguirmos ajudar, se eu não tiver preocupada vejo ali uma pessoa desmaiada e penso que não faz mal, ela há de acordar. Mas também pode piorar a situação.”

F.F. - “É normal, principalmente se tu conheceres a pessoa, se for tua amiga”.

L.G. – “Imagina que tu queres ajudar, mas não consegues porque estás nervoso e ficas a pensar que não consegues, isso não vai ajudar.”

T.P.– “Quando um menino do 4º ano se magoou ali eu não consegui olhar, eu fico com traumas, não consigo estar ali ao pé.”

F.F. - “Uma vez o meu pai tinha desmaiado e caiu no chão e a minha mãe acordou muito assustada. Depois a minha mãe ficou muito nervosa e viu que o meu irmão estava ainda mais nervoso que ela e então tentou acalmá-lo.”



Por fim, a professora-estagiária mostrou aos alunos um kit de primeiros socorros com vários objetos e instrumentos e os alunos tinham de os caracterizar como sendo essenciais, ou não, num kit de primeiros socorros.

De seguida são apresentados os materiais enumerados, bem como a decisão, por maioria, de contemplá-los, ou não, num kit.

- Soro Fisiológico (decidiram todos que devia estar no kit);
- Mola da roupa (decidiram todos que **não** devia estar no kit);
- Comprimido – ben-u-ron (não foi unânime, mas a maioria disse que sim);

- Pensos rápidos (decidiram todos que devia estar no kit);
- Algodão (decidiram todos que devia estar no kit);
- Betadine (decidiram todos que devia estar no kit);
- Compressas (decidiram todos que devia estar no kit);
- Adesivo (não foi unânime, mas a maioria disse que sim);
- Termómetro (não foi unânime, mas a maioria disse que sim);
- Estetoscópio (não foi unânime, mas a maioria disse que **não**);
- Pasta de dentes (decidiram todos que **não** devia estar no kit);
- Pulseira (decidiram todos que **não** devia estar no kit);
- Batom (decidiram todos que **não** devia estar no kit);
- Cotonetes (não foi unânime, mas a maioria disse que **não**);
- Compressas (decidiram todos que devia estar no kit);
- Tesoura (decidiram todos que devia estar no kit).

Reflexão*: Esta atividade foi planeada com algum desfasamento da sessão em que a dúvida do aluno surgiu, uma vez que ainda estávamos nas semanas do período de observação. No entanto, o professor cooperante neste dia faltou e deu-nos a liberdade de planear com os alunos uma atividade diferente do normal, pelo que fizemos esta aposta.

Foi muito interessante ver a adesão dos alunos nesta atividade. Apesar de já terem aprendido sobre primeiros socorros no 3.º ano, ano passado, muitas dúvidas surgiram entretanto às quais podemos dar resposta ou incentivá-los a procurá-las autonomamente.

Data: 15 de maio de 2024

Descrição: 3º e 4º bloco – Nesta aula, após a atividade de exploração inicial com os alunos sobre o tema dos primeiros socorros, uma das professoras-estagiárias decidiu

mostrar à turma dois vídeos ilustrativos, para gerar o mote, para o desenrolar da sessão:

<https://youtu.be/W14Wf3BDjdU> (apenas até ao minuto 3:24)

<https://youtu.be/R6q6Nr12b-M?si=XudeFvXtC2LVFiHn> (vídeo todo)

Os alunos começaram logo a colocar algumas perguntas, nomeadamente “Porque é que no mapa estão alguns símbolos de luas vermelhas?”, “Quando vemos o símbolo da cruz vermelha então significa o quê?”, “No vídeo dizia que os primeiros socorros podem salvar a vida de todos, mas e se eu não souber ajudar?”, entre outras.

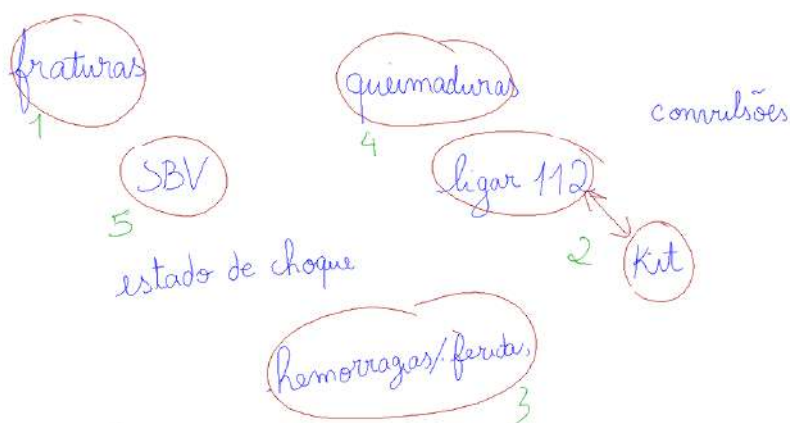
Posto isto e dado algum tempo para os alunos partilharem as suas inquietações, a professora-estagiária, através de um *PowerPoint* que construiu, decidiu mostrar à turma algumas das principais respostas dadas pelos alunos na atividade exploratória. Esta atividade já tinha sido realizada quase há um mês, pelo que se tornou essencial retomar o tema, com o auxílio daquilo que para eles fazia sentido (as suas próprias respostas).

No *PowerPoint* em questão existia uma cruz vermelha no centro por preencher, cujo título era “Conceitos importantes”. Este espaço estava em branco e foi preenchido em conjunto por toda a turma, através da sua participação.

O resultado final foi o seguinte:



Após este brainstorming de ideias e o facto de todos terem tido a oportunidade de se lembrarem do que foi dito na altura, a professora-estagiária apropriou-se do quadro da sala de aula e anotou possíveis subtemas a estudar, dentro do grande tema dos “Primeiros socorros”. Estes subtemas partiram dos alunos e da cruz previamente preenchida, com o incentivo e estimulação, em alguns momentos dos professores presentes.



Dos temas apresentados, após uma discussão em grande grupo, chegámos à decisão final de que os rodeados a vermelho seriam os temas a trabalhar no projeto deles, sendo que o “kit” e o “112”, por unanimidade, ficaram juntos. A distribuição dos grupos foi feita de acordo com o lugar dos alunos na sala de aula, enquanto que os temas foram dados a escolher e o resultado foi fruto da cedência por parte de alguns alunos.

Ainda nesta mesma sessão, foi feito um planeamento geral, em grande grupo, das várias fases pelas quais iríamos obrigatoriamente ter de passar, bem como uma calendarização provisória a tentar cumprir.

Em relação ao planeamento geral o resultado, com base nas opiniões e participações por parte da turma, foi o seguinte:

<u>O que vamos fazer?</u>	<u>Como vamos fazer?</u>	<u>Produto final</u>
<ul style="list-style-type: none"> - pesquisas ← livros internet - apresentação - avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - simulação - Powerpoint - Cartaz 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar às outras turmas - "teatro" - formação de 1^{os} socorros

A calendarização já foi feita com alguma orientação da professora-estagiária, uma vez que pelos alunos teriam o resto do ano letivo para realizarem o projeto. No entanto, só restavam cerca de 15 dias para as estagiárias terminarem o seu estágio e teríamos de juntos conseguir disponibilizar algum tempo para nos dedicarmos aos trabalhos de projeto.

Assim, ficou estipulado que:

Semana de 13 a 17:

- Dia 15/05 - Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho - Escolha dos subtemas; distribuição dos grupos; planeamento geral (+ calendarização)
- Dia 16/05 ou 17/05 - Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho – Preenchimento das tabelas de projeto, distribuição de tarefas (dentro do grupo)

Semana de 20 a 24 de maio:

- Arranjar 300 minutos para a Fase III: Execução – pesquisas por grupo
- Construção e preparação das apresentações – Fase III e IV

Semana 27 a 31 de maio:

- Fase IV: Divulgação – preparação das apresentações, e divulgação à turma
- Fase IV: Divulgação – formação aos outros 4^{os} anos

Semana de 3 a 7 de junho:

- Fase IV: Avaliação – Entrevista em *focus group*

Reflexão*: Os alunos neste dia não estavam tão participativos, como era de esperar, pelo que no início da sessão estavam entusiasmados, mas acabaram por se perder um pouco. Acredito que isto tenha acontecido, pois foi uma sessão longa e o facto de ser maioritariamente em grande grupo acabam por dispersar, pois não têm nenhuma tarefa explícita para fazer. No entanto, esta é uma fase muito importante da MTP e não pode ser ignorada.

Data: 20 de maio de 2024

Descrição: 4º e 5º bloco – Num primeiro momento, uma vez que já tinha sido feito o *brainstorming*, a definição dos subtemas a estudar, a distribuição dos grupos e dos respetivos temas, bem como a calendarização, só ficou a faltar preencher a tabela de projeto (de seguida apresentada). O preenchimento desta tabela foi feito em pequenos grupos de trabalho, dando por concluída a segunda fase da MTP de “planificação e desenvolvimento do trabalho”. Isto tinha como intuito os alunos, dentro do grupo com que vão trabalhar, se poderem organizar da melhor forma, para darem início à terceira fase, de pesquisa, já com algumas ideias do que querem, ou não, saber/procurar.

Tabela de projeto por preencher:

Tema:	
Elementos do grupo:	
-	-
-	-
-	-
O que sabemos?	O que queremos saber?
Onde procurar a informação?	Como apresentar à comunidade escolar?
Livros	<i>PowerPoint</i>
Internet	Vídeo
Jornais e revistas	Cartaz
Apontamentos/Guião	Folhetos
Outra:	Outra:
O que aprendemos?	

Já numa outra fase da MTP, os alunos começaram as suas pesquisas. Para isto, foram distribuídos alguns materiais previamente selecionados e relacionados com os respetivos temas, como fontes de informação impressas e manuais.

A professora-estagiária foi circulando pelo espaço e auxiliando os alunos naquilo que necessitavam, esclarecendo eventuais dúvidas que surgissem.

Reflexão*: Esta sessão correu muito bem, os alunos pareciam muito entusiasmados e unidos em prol das suas pesquisas. As tabelas de projeto, ainda que sendo uma das primeiras vezes que as preencheram, não correu mal, pois estava perceptível aquilo que

cada grupo considerava saber e aquilo que queria saber. Em relação ao modo de apresentar à comunidade, senti que não houve grande variedade de respostas, no entanto, não quis condicionar, exatamente para ver o que dali resultava.

O modo de pesquisa ser limitado, nesta aula, aos manuais e documentos impressos, penso que tenha facilitado bastante, pois não houve grande margem para dispersarem. Os alunos estudaram os capítulos que diziam respeito aos seus temas e tentaram aprofundar conhecimentos. Apesar disso, senti que no início estavam muito concentrados apenas em copiar as informações para uma folha de rascunho, não sendo muito críticos em relação ao que estavam a ler. Isso acabou por prejudicá-los um pouco e atrasá-los, pois estive a insistir com eles, durante algum tempo, para que percebessem realmente aquilo que lia/estudavam. Uma vez que o objetivo final era apresentar aos restantes colegas do 4º ano todo, fi-los compreender que não basta ir “debitar” informações, mas sim perceber aquilo que estão a tentar transmitir. Sem compreensão não há transmissão.

Data: 21 de maio de 2024

Descrição: 5º, 6º e 7º bloco – Nesta segunda aula dedicada à Fase III: Execução, onde são realizadas as pesquisas necessárias, selecionadas as principais informações e organizadas de forma a poderem ser transmitidas aos colegas, é necessário consultar diversas fontes. Quando mais diversificadas as fontes melhor, pois têm acesso a mais informação, no entanto, uma vez que se trata de alunos com cerca de 9/10 anos, quando lhes é disponibilizado muito material eles divagam.

Nesta sessão, visto que já tinham a maior parte das informações recolhidas, foi dada a oportunidade aos alunos de pesquisarem algumas informações complementares na *internet* e enriquecerem as suas apresentações com imagens apelativas e esclarecedoras, através dos seus *Ipads* e computadores.

A professora-estagiária foi circulando pelos vários grupos e também ajudou alguns alunos nas simulações que começaram a planear fazer, no fornecimento de vídeos e sites fidedignos a consultar, bem como no aconselhamento das imagens que deviam escolher (as com maior resolução).

No final da aula, como alguns grupos já se encontravam bastante adiantados, foi-lhes aconselhado que começassem a planejar e a organizar informação para a apresentação, sendo que uns queriam fazer *PowerPoints*, outros vídeos ou simulações.

Reflexão*: Considero que optar por disponibilizar, numa primeira fase, apenas manuais e documentos impressos facilitou muito a pesquisa dos alunos, pois nesta sessão ao introduzir os computadores gerou muita confusão. O uso das tecnologias é sem dúvida uma ferramenta muito importante, mas acaba por fazê-los dispersar e entusiasmar demasiado. Desta forma, os computadores serviram apenas para consultar alguma informação extra que considerassem pertinente e para procurarem imagens perceptíveis a anexar nas apresentações deles. Ainda assim, foi necessária muita ajuda por parte da professora-estagiária, para que os alunos conseguissem ter as suas apresentações concluídas no presente dia.

Data: 23 de maio de 2024

Descrição: 3º bloco - Este bloco foi dedicado à construção e preparação das apresentações, por parte de todos os grupos. Com as informações recolhidas e organizadas, cada grupo, com a ajuda da professora-estagiária, começou a construir os seus *PowerPoints*, a filmar os seus vídeos e a encenar as suas simulações.

Além disso, foi aconselhado aos alunos que todos participassem nas apresentações, sendo para isso necessário a distribuição e organização de tarefas. Os grupos deviam estar preparados para uma eventual ausência de um colega, obrigando-os a estarem todos prontos para apresentar algo que não fosse da sua inteira responsabilidade. Alguns grupos pediram-nos para sair da sala para irem treinar as suas apresentações, outros precisavam de ajuda para filmar os vídeos, entre outros. Tudo isto gerou alguma confusão dentro da sala, no entanto acabou por correr bem, porque estávamos três adultos presentes.

Reflexão*: Esta é uma fase do projeto, que a meu ver, é muito complexa e requer alguma prática por parte do professor, para que o mesmo consiga gerir adequadamente o momento e que dos diferentes projetos resultem produtos finais

muito interessantes. Além disso, o meu foco, enquanto professora-estagiária e futura professora, é que os alunos aprendam significativamente e que se apropriem dos conteúdos do projeto. No entanto, nesta sessão senti alguma dificuldade em acompanhar todos os grupos de forma eficaz e em guiá-los e orientá-los nos seus processos de pesquisa e preparação das apresentações. Muitos foram os grupos que optaram por fazer *PowerPoints* como recurso da sua apresentação, outros escolheram gravar vídeos e ainda houve quem quisesse fazer simulações. Tudo isto é algo difícil de gerir, pois os alunos ainda não estão muito habituados a utilizar o computador, precisam de algum adulto para gravar com eles o vídeo e alguns grupos necessitam de sair da sala de aula para ensaiar e treinar as suas simulações.

Data: 28 de maio de 2024

Descrição: 5º e 6º bloco - No início da aula a professora-estagiária deixou os grupos de alunos reunir para relembrem o que iam fazer e treinar uma última vez a apresentação antes de apresentarem aos colegas de turma. De seguida, a professora-estagiária sugeriu uma determinada ordem para as apresentações serem feitas, tendo em conta os seus subtemas. Esta ordem devia ser mantida no dia seguinte quando fossem fazer a formação aos outros 4ºs anos do colégio.

Nesta sessão, à medida que um grupo apresentava, havia espaço para colocarem questões e fazerem sugestões de melhoria, pois haveria oportunidade de melhor no dia seguinte na formação final. Este momento serviu para dar a conhecer a todos os alunos do 4º E os subtemas estudados e para que no dia seguinte juntos dessem uma formação de primeiros socorros geral (englobando todos os subtemas).

De seguida vão ser apresentados os subtemas dos diversos grupos, bem como as respetivas sugestões de melhoria às suas apresentações, algumas dadas pelos colegas, outras pelos professores.

Sugestões de melhorias para a turma no geral - “Falar mais alto, vão estar a apresentar para 50 pessoas de uma só vez.”; “Não virarem as costas para o público que está a assistir, inclusive nas simulações.”; “Não estarem a conversar, enquanto os colegas apresentam.”

Grupo SBV – “Fazer uma breve explicação do que é o SBV e do que vão mostrar, antes de passarem o vídeo.”; “Quando passam para a parte da simulação das compressões, explicar que neste caso a vítima não responde, nem respira.”; “Fazer uma breve explicação da simulação, como colocar as mãos, por exemplo, antes de o demonstrarem.”; “Enquanto uma aluna está a fazer as 30 compressões, para não ser tempo “morto”, alguém pode fazer a contagem em simultâneo.”; “Não se esquecerem das três situações possíveis em que o socorrista para de fazer compressões: quando está exausta, quando a ajuda chega ou quando a vítima dá sinais de vida.”.

Grupo Hemorragias – “Se vão ler o *PowerPoint* têm de ter corretamente, evitar erros de comunicação.”; “Evitar colocar imagens sensíveis, pois pode fazer confusão a quem está a assistir.”; “Fazer uma breve explicação durante a simulação sobre o que estão a fazer, para não estar demasiado silêncio e todos poderem perceber o que se deve fazer.”; “Dar o exemplo concreto de que quando alguém tem um objeto preso não se deve retirá-lo, mas sim imobilizá-lo e no hospital tratam disso.”; “Explicar até quando mantêm o curativo improvisado.”.

Grupo Queimaduras – “Alterar o *slide* do procedimento a realizar em caso de queimadura, para ficar visível mesmo antes do vídeo da simulação.”; “Mostrar o vídeo apenas no final da apresentação.”; “Falar de forma pausada e evitar ler o *PowerPoint*.”; “Explicar melhor a diferença e dar exemplos dos três tipos de queimaduras.”

Grupo das Fraturas – “Em vez de aparecerem já dois meninos com os lenços ao peito, a imobilizar o braço no meio da apresentação, para explicar como o podem fazer com materiais improvisados.”; “Explicar as imagens à medida que elas vão aparecendo.”; “Não necessitam de dizer palavra a palavra o que está no *PowerPoint*, até é melhor dizerem-nos pelas vossas próprias palavras.”;

Grupo do Kit e 112 - “Quando estão a enumerar o que pode conter o kit, mostrar o kit que construíram ao público.”; “Na simulação, não faz sentido vir um profissional de saúde, depois de ligarem ao 112, com o kit socorrer a vítima. O que nós aqui queremos mostrar é, antes da ajuda chegar como podemos nós, cidadãos sem grande conhecimento médico, ajudar os outros.”; “No passo de ligar ao 112 têm de ser mais

claras na informação que querem passar, vocês, por exemplo, esqueceram-se da parte mais importante – dizer onde estão.”.

No final da sessão, depois de todas as sugestões dadas e alternativas tendo em conta o nosso público-alvo, um aluno perguntou se poderia ser feito um panfleto para distribuir aos colegas. Esta ideia foi discutida em turma, pois considerou-se importante podermos distribuir às outras turmas, aquando de levarem para casa uma recordação e um instrumento de consulta sobre o nosso tema.

A decisão foi unânime, pois todos os alunos acharam uma excelente ideia. Desta forma, foram partilhadas opiniões sobre a forma como o poderíamos fazer, se o queríamos dobrar em dois ou em três, como o podíamos construir no *word* e que informações eram essenciais contemplar.

Em grande grupo foi então feita essa seleção e organização das informações, e a professora-estagiária, visto que a apresentação era logo no dia seguinte, ficou responsável por pôr tudo bonito e apresentável, para poder ser impresso.

Reflexão*: Este conjunto de apresentações correu melhor do que o esperado, visto que houve pouco tempo, ao longo destas semanas, para planear tudo ao máximo pormenor e que se trata de crianças com 9/10 anos que não estão muito habituadas a fazer apresentações do género. Os contributos de melhoria não partiram apenas dos professores, muitos alunos fizeram questão de participar e dar a sua opinião, muitas delas também positivas. Neste diário de bordo foram apenas relatadas as sugestões de melhoria, mas houve muitos aspetos positivos a serem valorizados.

Por outro lado, achei muito enriquecedor os alunos poderem ter a oportunidade de melhorar as suas apresentações para o dia seguinte, que também elas iam ser feitas 2 vezes, havendo uma nova oportunidade de ajustar pequenos detalhes.

Data: 29 de maio de 2024

Descrição: 1º, 2º e 3º bloco - Já numa fase final, de divulgação das suas pesquisas e descobertas, a turma decidiu que seria uma boa opção realizar uma pequena formação às restantes turmas do 4º ano. Assim, tiveram a oportunidade de lhes ensinar algumas

técnicas e noções básicas de primeiros socorros, como também de desenvolver a capacidade de se expressar e comunicar para um público diferente do habitual.

Num primeiro momento, esta apresentação foi feita para o 4º A e 4º B, nas suas salas muito amplas e com capacidade para todos os alunos. Seguiu-se a ordem dos grupos estipulada no dia anterior, mas desta vez sem interrupções pelo meio, apenas o tempo de mudar a projeção dos *PowerPoints*. No final, houve espaço para questões e comentários, mas os colegas estavam todos muito envergonhados e ninguém quis fazer nenhuma pergunta.

Posto isto, no 2º bloco, os alunos do 4º E repetiram uma vez mais a sua formação de primeiros socorros, mas desta vez ao 4º C e 4º D, novamente nas suas amplas salas de aula. Esta última apresentação correu ainda melhor, já sem tantas hesitações, falhas ou volume de voz muito baixo.

Agora, são apresentadas alguns excertos das apresentações dos alunos, que evidenciam a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos:

O que é o SBV?

F.R. – “Suporte Básico de Vida é um conjunto de procedimentos que se faz para manter a vítima em segurança enquanto a ajuda médica não chega.”

Quando e como fazer a posição lateral de segurança?

M.F. - “Quando a vítima não responde, mas respira e queremos pô-la numa posição segura e confortável até chegar ajuda.” e “Primeiro, o braço que está do nosso lado fica a 90º, depois pegamos no outro braço e entrelaçamos os nossos dedos da mão com os da vítima. Agora a mão dela vai ficar encostada à bochecha, a perna que está do lado de lá vem para cima e agora puxamos para nós, mas com cuidado. Agora retiramos a nossa mão e deixamos a dela a fazer de almofada, a outra perna fica também a 90º e a cabeça dela vai para cima. Agora que já deixámos a nossa vítima em segurança é melhor ficarmos à espera de ajuda.”

L.G. – “Agora vamos fazer uma demonstração de como fazer se a vítima não respirasse. A M.F. vai fazer 30 compressões e 2 respirações boca a boca, onde se inclina a cabeça

e abre-se a boca. Faz-se isto até a ajuda chegar, até ao socorrista estar exausto ou até a vítima dar sinais de vida.”

F.R. – “Agora vamos pôr uma mão e entrelaçar a outra, assim, e agora vamos colocá-las no meio do peito, onde a M.F. está a pôr. E sempre com os braços esticados damos início às compressões.”

L.G. – “Desde o covid agora já não é obrigatório fazer-se respiração boca a boca diretamente, pode-se usar esta proteção se o quisermos fazer. Caso não se faça ficamos a fazer só compressões.”

O que é uma Hemorragia?

D.L. – “Uma hemorragia é a perda de sangue devido ao rompimento de um vaso sanguíneo e se não se tratar pode-se morrer entre 3 a 5 minutos.”

V.L. – “As hemorragias podem ser externas, internas ou mistas...” (a ler *PowerPoint*)

T.P. – “Uma hemorragia nasal pode ser causada por uma pancada, objeto no nariz ou infeção.”

D.L. – “O que fazer em caso de hemorragia? Depende de situação para situação e da parte do corpo onde acontece. 1 - Deitar a vítima e levantar o braço ou perna ferida; 2 – Colocar um pano à volta e evitar movimentos; 3 – Ficar atento ao estado da vítima; 4 – Pedir ajuda médica.”

(Durante a simulação)

T.P. – “Quando o D.L. acabar de enrolar o pano, o V.L. vai até ao hospital e quando o só quando o médico disser é que ele tira o lenço e vemos como se vai tratar. Se tiver um objetivo espetado não podemos tirá-lo, porque pode ser muito pior.”

O que é uma queimadura?

C.R. – “Uma queimadura é uma lesão causada pelo calor ou frio extremo. São acidentes comuns e geralmente não causam grandes complicações.”

T.A. – “Tipos de queimaduras, 1º, 2º e 3º grau. As de 1º grau causam vermelhidão, calor, dor e pequeno inchaço.”

M.C. – “As queimaduras de 2º grau provocam dor intensa, bolhas, a recuperação dura cerca de 2 semanas e não deixa cicatrizes.”

C.R. – “As de 3º grau são geralmente rodeadas por outras de 1º ou 2º grau.”

Como atuar em caso de queimadura?

A.A. – “1- Avaliar a situação e garantir as condições de segurança; 2 – Lavar e arrefecer a zona da queimadura com água abundante; 3 – Tapar a queimadura com compressas; 4 - Pedir ajuda médica.”

(simulação das **fraturas**, como pôr os lenços ao peito)

D.G. – “Eu tenho um lenço improvisado, o D.A. tem uma coisa própria para quem parte o braço, mas isso só arranjam no hospital ou nas farmácias. Nos primeiros socorros temos de saber improvisar com o que tivermos.”

O que é uma fratura?

C.C. – “Uma fratura é quando um osso se parte. Existem dois tipos de fraturas: a exposta (mais grave) e a fechada (menos grave). Para saber que é uma fratura exposta basta ver se o osso saiu fora da pele.

D.G. – “Possíveis causas: impactos, quedas ou movimentos que o osso não consegue fazer. Qualquer pessoa pode sofrer uma fratura, mas nos idosos é mais comum, por causa da sua idade avançada.”

Como realizar os primeiros socorros em caso de fratura?

D.A. - “1 – Tentar manter o braço quieto e deixar numa posição confortável; 2 – Usar talas para imobilizar o braço; 3 – Não pôr o osso no sítio, só os médicos é que o podem fazer; 4 – Ligar para o 112.”

O que deve ter um kit de primeiros socorros?

J.N. – “Um kit deve ter compressas, termómetro, luvas, ligaduras, toalhetes, pensos rápidos, soro, fita adesiva, tesoura e pinça.”

O que devemos dizer quando ligamos ao 112?

M.R. – “Onde estamos, o sexo, idade e estado de saúde da vítima. Se houver mais do que uma vítima também devemos dizer isso na chamada. Só devemos terminar a chamada quando o disserem para o fazer.”

D.N. – “A diferença entre o SNS 24 e o INEM é que ligamos ao SNS quando o caso não é muito grave, e ao 112 quando é uma emergência.”

(durante a simulação)

F.F: - “O meu nome é F.F. e estou a ligar porque um rapaz na rua Colégio XX na sala do 4ºA caiu, nós temos o kit, mas parece que está em estado grave. O rapaz deve ter mais ou menos 10 anos venha assim que puder. Obrigada.”

Terminadas as apresentações, foram distribuídos os panfletos por toda a gente, todos ficaram muito entusiasmados e até os próprios alunos da turma (4º E) queriam ficar com uns para levar para casa.

Regressando à nossa sala de aula, depois da formação concluída, a professora-estagiária distribuiu certificados personalizados a todos os alunos como forma de recompensar e valorizar o empenho e dedicação de toda a turma ao longo da realização do projeto. Além de terem correspondido às nossa expectativas, ficaram a saber muito mais do que eles próprios imaginavam, divertiram-se e isso foi visível.

Reflexão*: Gostei muito do produto final, achei que os alunos corresponderam muito bem às nossas expectativas, mostraram-se muito empenhados e foi gratificante ver que juntos conseguimos obter este produto final. No início tinha alguns dúvidas de como iria correr, pois apesar da turma me parecer muito entusiasmada, motivada e competente, não deixam de ser alunos de 9/10 anos.

Em relação às sugestões dadas no dia anterior, é de reconhecer que todos eles as puseram em prática, não foi de todo trabalho em vão. Há ainda pequenos pormenores

que podem ser efetivamente melhorados, como o facto de terem de falar mais alto, para se ouvir e compreender melhor o que estão a tentar transmitir, não virarem costas ao público, não lerem tanto os PowerPoint, mas falarem sim do que sabem e do que estudaram, entre outros aspetos.

Data: 7 de junho de 2024

Descrição: Nesta última sessão, foi realizada, dentro da última fase da MTP, a avaliação do projeto na sua globalidade, envolvendo tanto a auto como a heteroavaliação. Para tal, foi realizada uma entrevista em grupo focal (posteriormente transcrita), com toda a turma, mas na qual apenas respondiam às perguntas os alunos que quisessem participar. Considerou-se importante esta entrevista ser feita perante toda a turma, pois não deixa de ser uma importante fase da MTP e convém todos estarem presentes, mesmo que não queiram responder.

De uma forma geral, pelo menos um elemento de cada grupo falou, sendo que obtivemos uma amostra significativa de respostas, para poder generalizar e retirar conclusões.

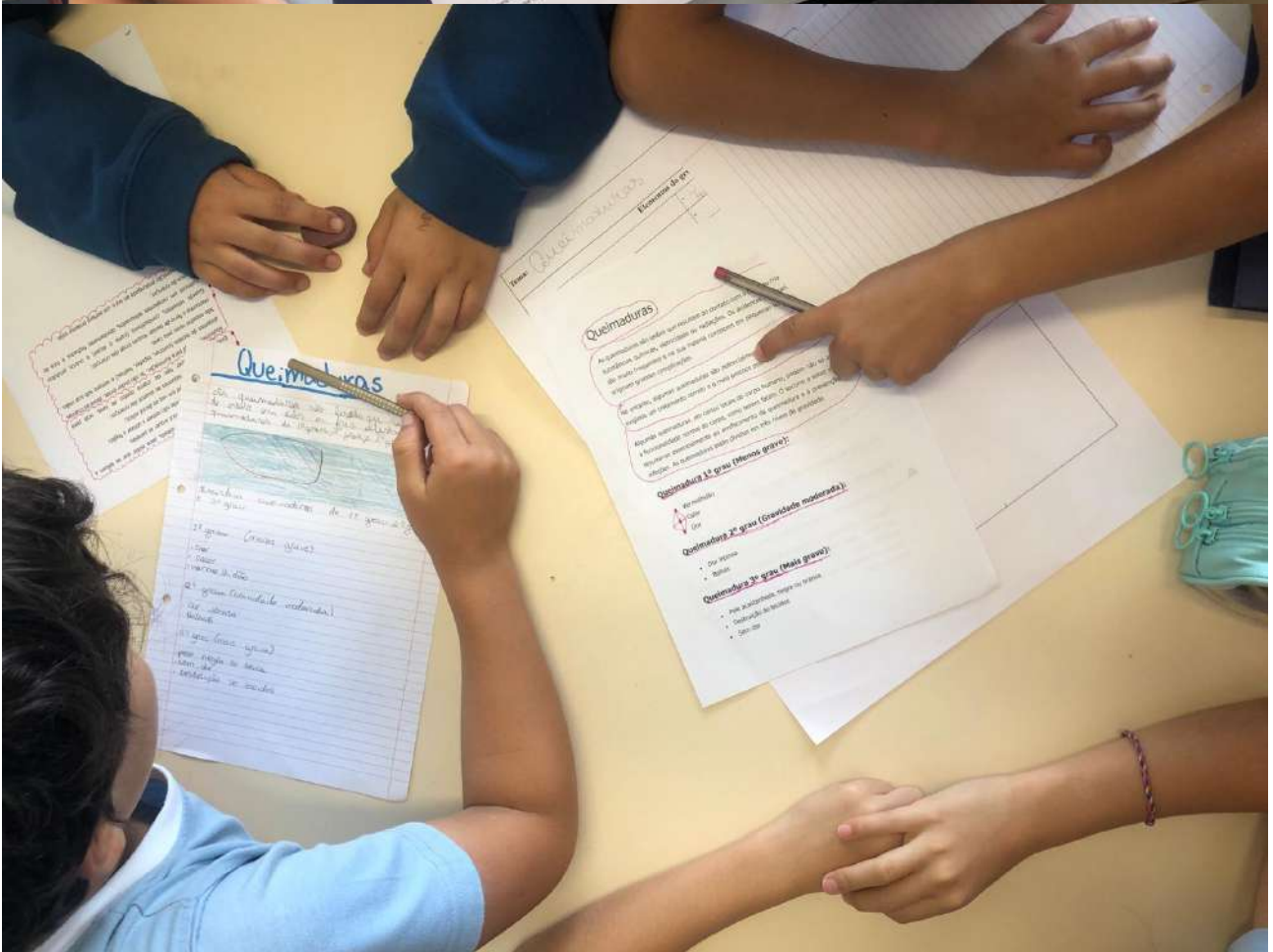
*Perspetiva das autoras sobre o que foi observado:

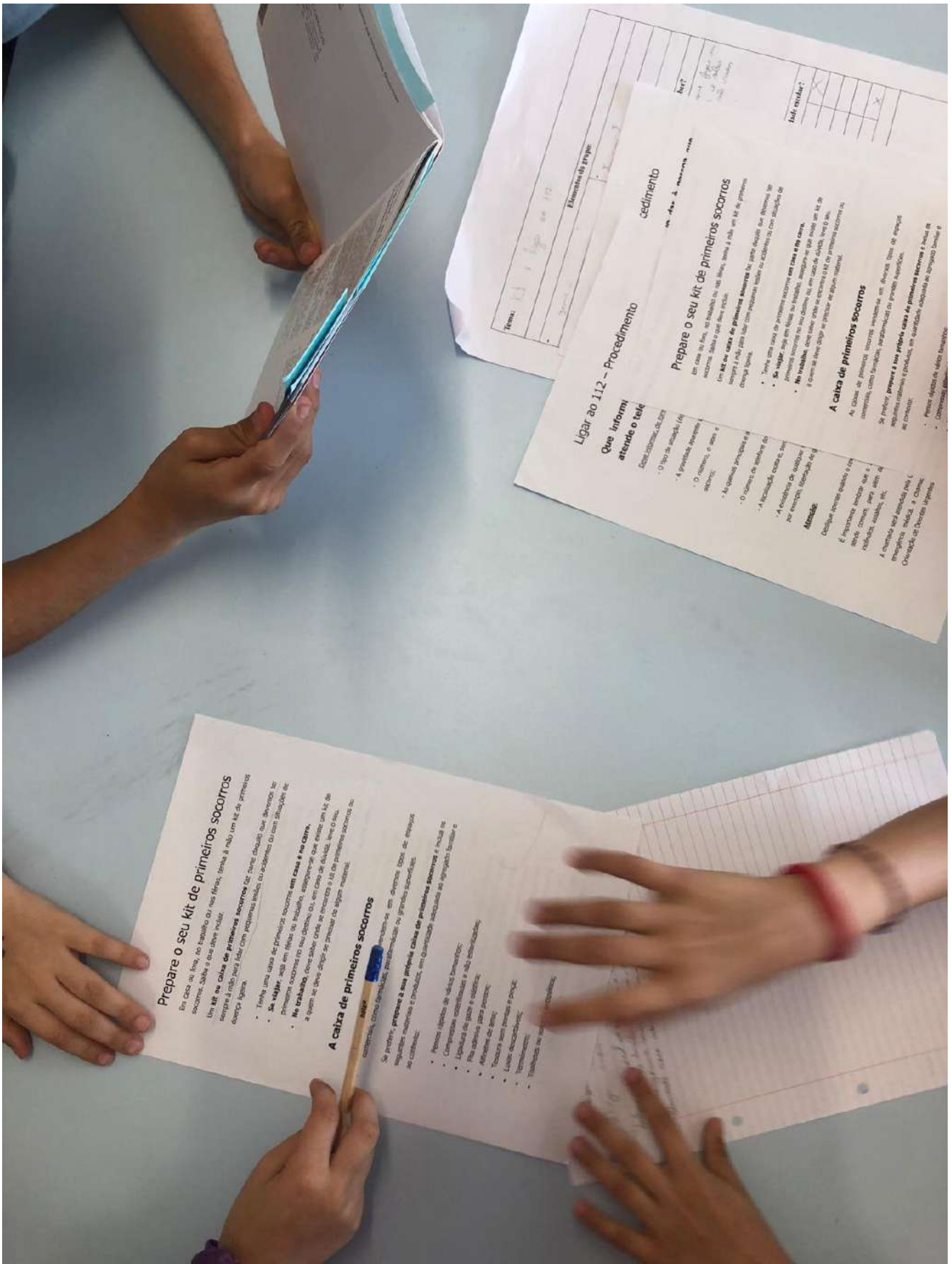
- Comentários e memorandos para a análise dos dados;
- Reflexões sobre questões levantadas através da observação;
- Inferências.

ANEXO J.

Fotos do processo e
produções dos alunos- MTP

| " | | " |





Prepare o seu kit de primeiros socorros

Em casa ou fora, no trabalho ou nas férias, tenha à mão um kit de primeiros socorros, básico e que deve incluir sempre a ficha para ler com atenção antes de adquirir ou com a ajuda de:

- Terça uma caixa de primeiros socorros de parte daquela que deveria ter **SA VIZINHA** - seja em casa ou no trabalho, dependendo do caso, dependendo de primeiros socorros no seu terreno ou, em caso de dúvida, leve o seu a quem se deve dirigir se precisar de algum material.
- **No trabalho**, deve saber onde se encontra o kit de primeiros socorros e a quem se deve dirigir se precisar de algum material.

A caixa de primeiros socorros

Se preferir, **prepare a sua própria caixa de primeiros socorros** e inclua os seguintes materiais e produtos, em quantidade adequada ao tamanho familiar e ao contexto:

- Comprimidos de náusea/ vômito;
- Líquido para a dor de cabeça;
- Pó para a dor de garganta e alívio da tosse;
- Alívio da dor para a criança;
- Tópicos de cura;
- Luvas sem pó e sem látex;
- Termómetro;
- Tábua de suporte cervical;
- Tábua de suporte lombar;

Ligar ao 112 - Procedimento

Que informação atende o telefone de emergência do ZUP

- O tipo de acidente/lesão;
- A gravidade das lesões;
- O número, o sítio e a situação geográfica;
- O número de pessoas afetadas;
- A existência de outros feridos por razões desconhecidas;
- A situação de risco.

Atenção:

Deixe sempre espaço e não se aproxime demais das vítimas, especialmente se houver risco de explosão, vazamento de produtos químicos, etc. A emergência médica é 112. O número de emergência é 112. O número de emergência é 112. O número de emergência é 112.

Prepare o seu kit de primeiros socorros

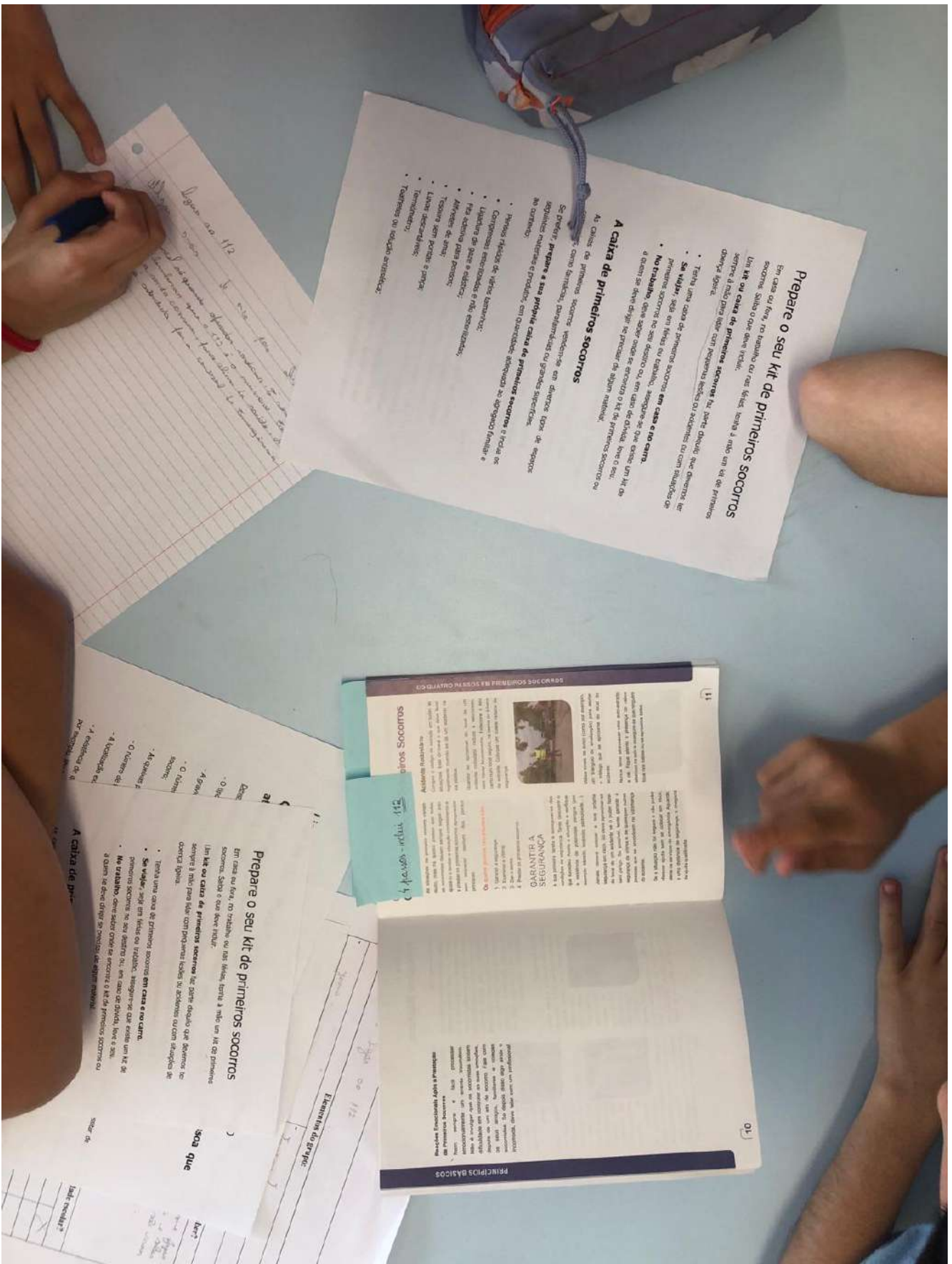
Em casa ou fora, no trabalho ou nas férias, tenha à mão um kit de primeiros socorros, básico e que deve sempre a ficha para ler com atenção antes de adquirir ou com a ajuda de:

- Terça uma caixa de primeiros socorros de parte daquela que deveria ter **SA VIZINHA** - seja em casa ou no trabalho, dependendo do caso, dependendo de primeiros socorros no seu terreno ou, em caso de dúvida, leve o seu a quem se deve dirigir se precisar de algum material.
- **No trabalho**, deve saber onde se encontra o kit de primeiros socorros e a quem se deve dirigir se precisar de algum material.

A caixa de primeiros socorros

Se preferir, **prepare a sua própria caixa de primeiros socorros** e inclua os seguintes materiais e produtos, em quantidade adequada ao tamanho familiar e ao contexto:

- Comprimidos de náusea/ vômito;
- Líquido para a dor de cabeça;
- Pó para a dor de garganta e alívio da tosse;
- Alívio da dor para a criança;
- Tópicos de cura;
- Luvas sem pó e sem látex;
- Termómetro;
- Tábua de suporte cervical;
- Tábua de suporte lombar;



Prepare o seu kit de primeiros socorros

Em casa ou fora, no trabalho ou nos tempos livres, tenha sempre à mão um kit de primeiros socorros. Saiba o que deve incluir.

- **Um kit ou caixa de primeiros socorros** deve conter:
- **Se viajar**, além de produtos básicos de primeiros socorros, deve incluir também produtos para tratar de doenças comuns em viagens.
- **No trabalho**, deve saber onde se encontra o kit de primeiros socorros ou quem se deve dirigir ao encarregado de algum material.

A caixa de primeiros socorros

Se preferir, prepare a sua própria caixa de primeiros socorros e inclua os seguintes materiais e produtos, em quantidades adequadas ao tamanho familiar e ao ambiente:

- Produtos rápidos de vários usos:
 - Comprimidos analgésicos e anti-inflamatórios;
 - Líquidos para limpeza e desinfectantes;
 - Fita adesiva para ferimentos;
 - Medicamentos para alergia;
 - Tópicos sem prescrição médica;
 - Luvas descartáveis;
 - Termómetro;
 - Tesoura ou utilidade análoga;

PRINCÍPIOS BÁSICOS

11

QUATRO PRINCÍPIOS BÁSICOS

SEGURANÇA

10

PRINCÍPIOS BÁSICOS

Prepare o seu kit de primeiros socorros

Em casa ou fora, no trabalho ou nos tempos livres, tenha sempre à mão um kit de primeiros socorros. Saiba o que deve incluir.

- **Um kit ou caixa de primeiros socorros** deve conter:
- **Se viajar**, além de produtos básicos de primeiros socorros, deve incluir também produtos para tratar de doenças comuns em viagens.
- **No trabalho**, deve saber onde se encontra o kit de primeiros socorros ou quem se deve dirigir ao encarregado de algum material.

11

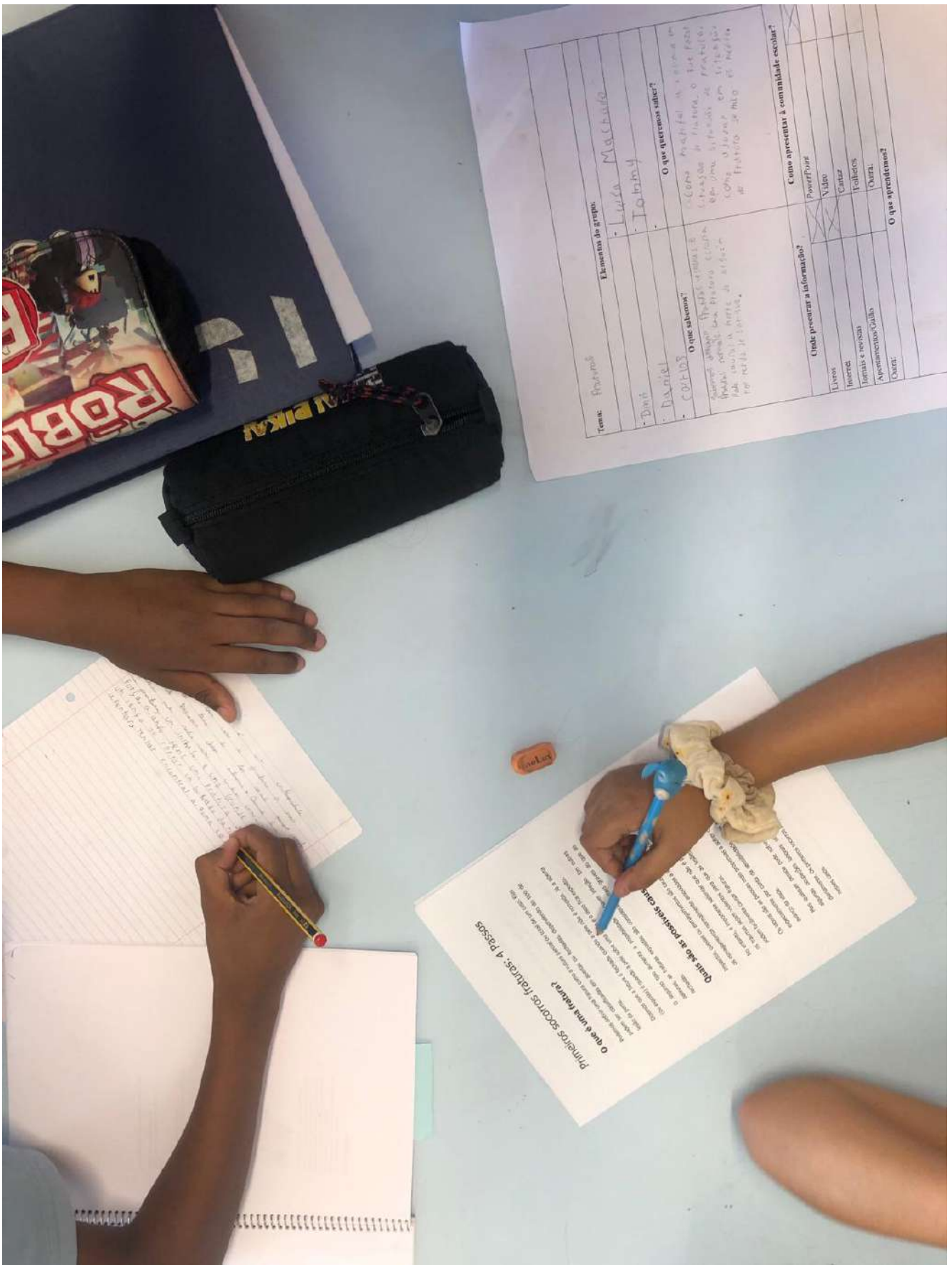
QUATRO PRINCÍPIOS BÁSICOS

SEGURANÇA

10

PRINCÍPIOS BÁSICOS

Item	Quantidade	Observações
Band-aid		
Comprimidos		
Líquidos		
Fita adesiva		
Medicamentos		
Tópicos		
Luvas		
Termómetro		
Tesoura		



Temas: Roblox

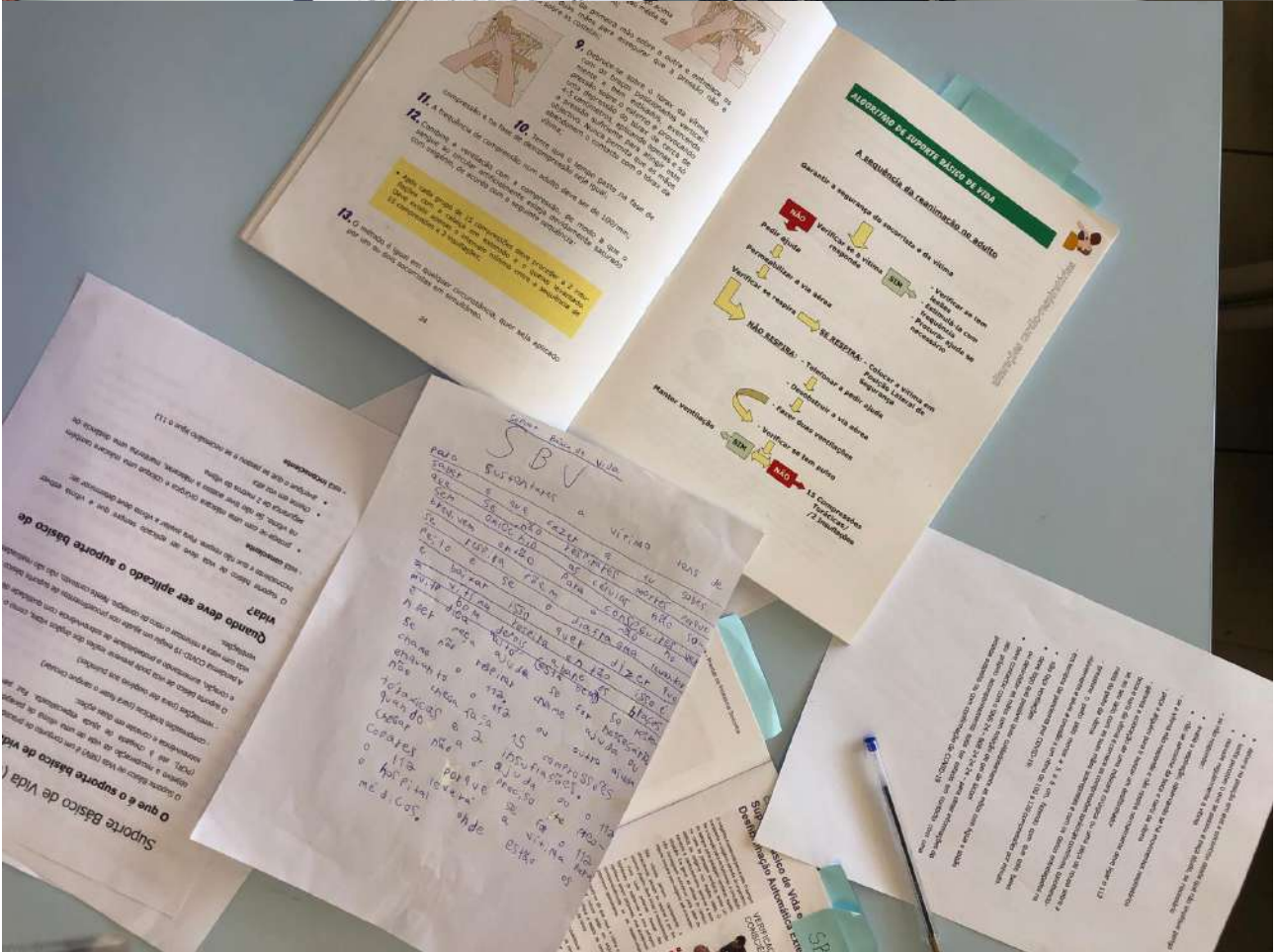
Elementos do grupo: Luísa, Mariana, Dami, David

O que sabemos? Como trabalhar a sala em classes de leitura, o que fazo em sala de aula, o que fazo em casa, o que fazo em outros locais, o que fazo em outros locais, o que fazo em outros locais.

O que queremos saber? Como trabalhar a sala em classes de leitura, o que fazo em sala de aula, o que fazo em casa, o que fazo em outros locais, o que fazo em outros locais, o que fazo em outros locais.

Onde pesquisar a informação?	Como apresentar à comunidade escolar?
Livros	PowerPoint
Internet	Video
Jornais e revistas	Cantar
Apresentações/Galãs	Folhetos
Outros:	Outros:

O que aprendemos?



~~Sofor~~

básico de vida.

A sequência da reanimação no adulto.

garantir a segurança do socorrista e da vítima

NAO

Verificar se a vítima responde.

SIM

- Verificar se tem lesões
- Estimular-la com frequência
- Procurar ajuda se necessário

Buscar ajuda

Desobstruir a via aérea

Verificar se respira

Se respira: - Colocar a vítima em posição lateral de segurança.

Não respira: - Telefone a pedir ajuda

- Desobstruir a via aérea

Verificar se respira → Se respira: - colocar a vítima em posição lateral de segurança.
Se não respira: - Telefone a pedir ajuda

- Desobstruir a via aérea

- Fazer duas ventilações

- Verificar se tem pulso

Mantém ventilação

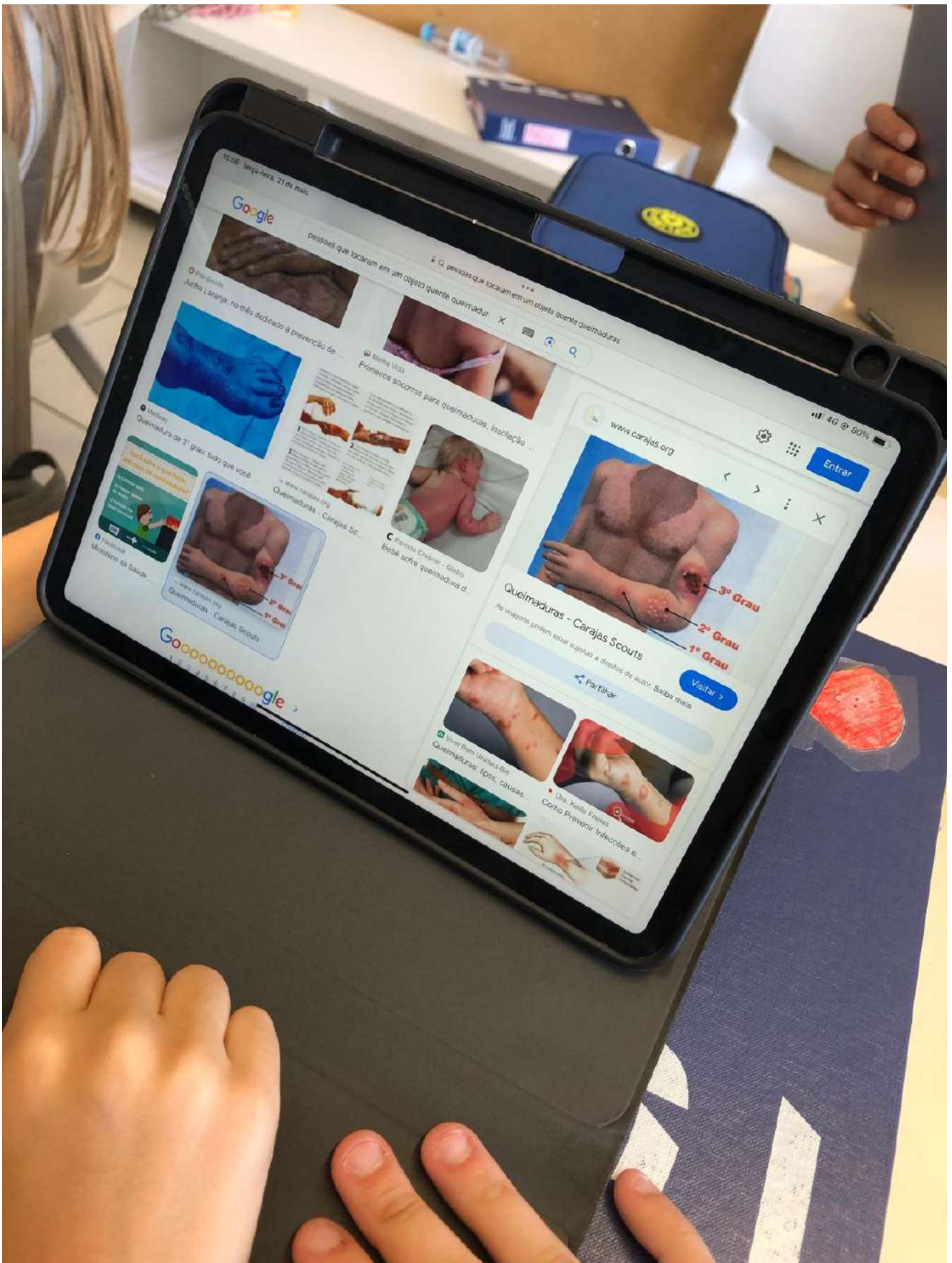
SIM

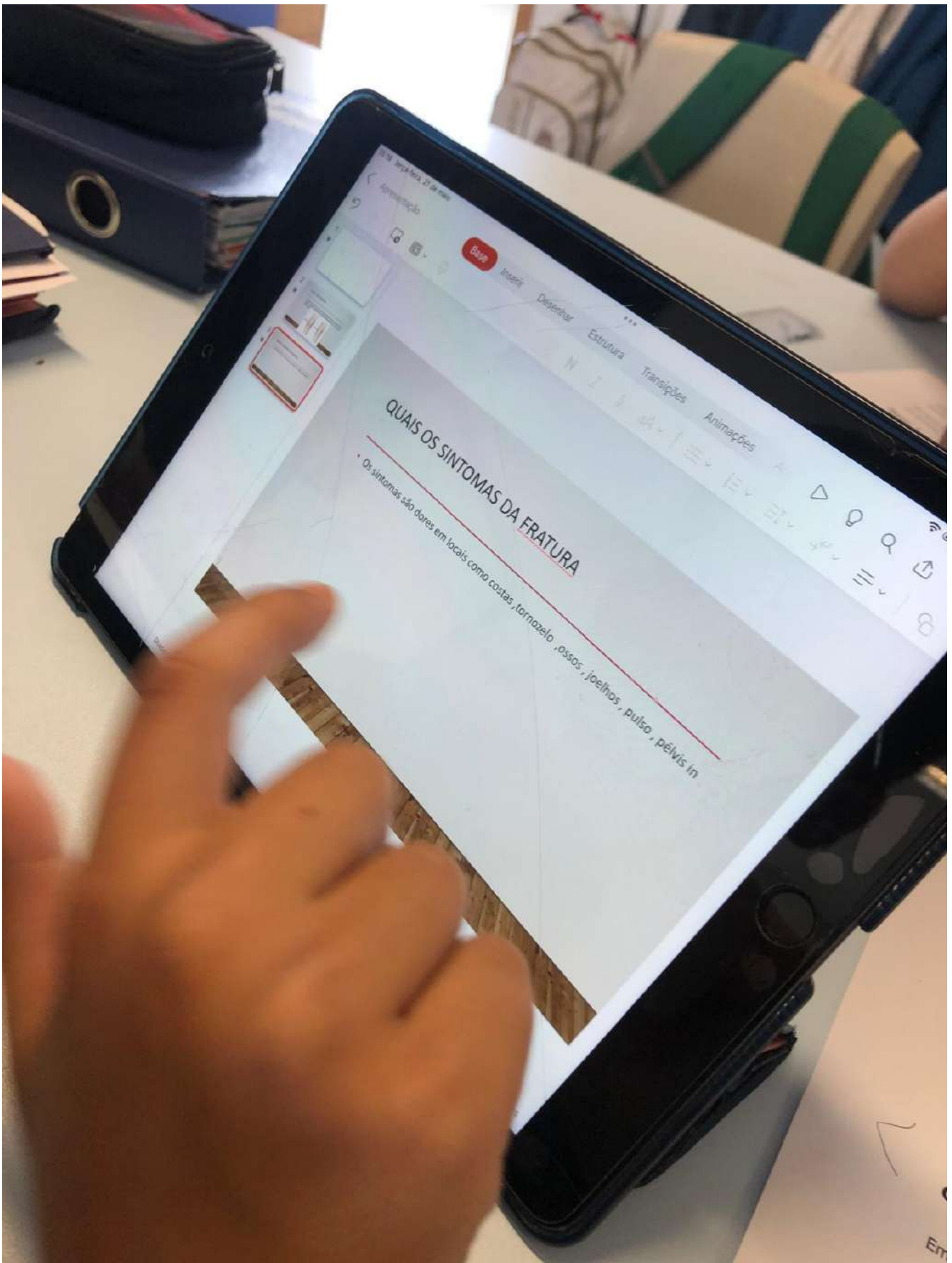
NÃO

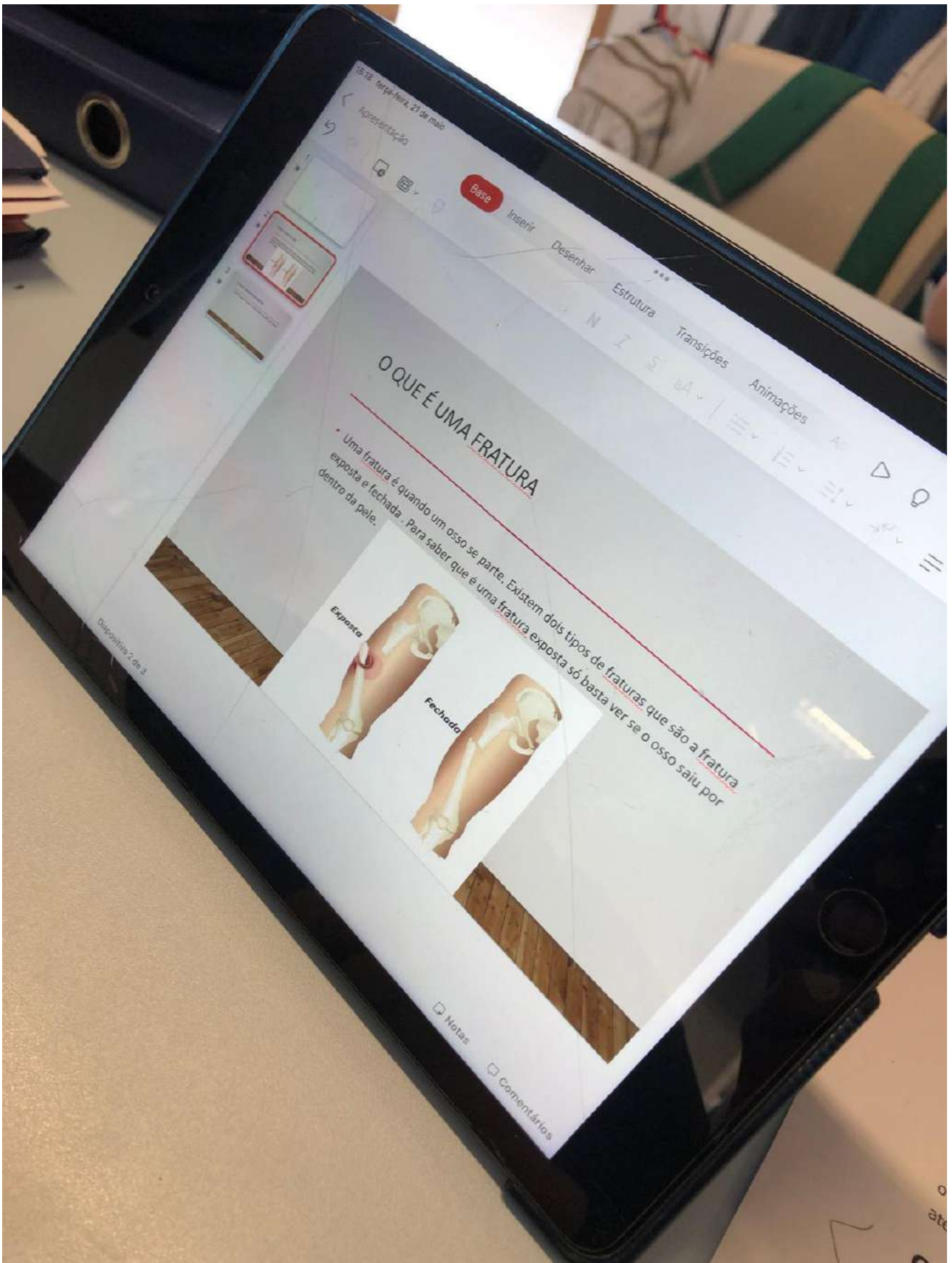
15 compressões
torácicas / 12
insuflações

Atenção!

Não fazer os movimentos com muita força!
(para não partir os ossos ao fazer isso)







SDV

para

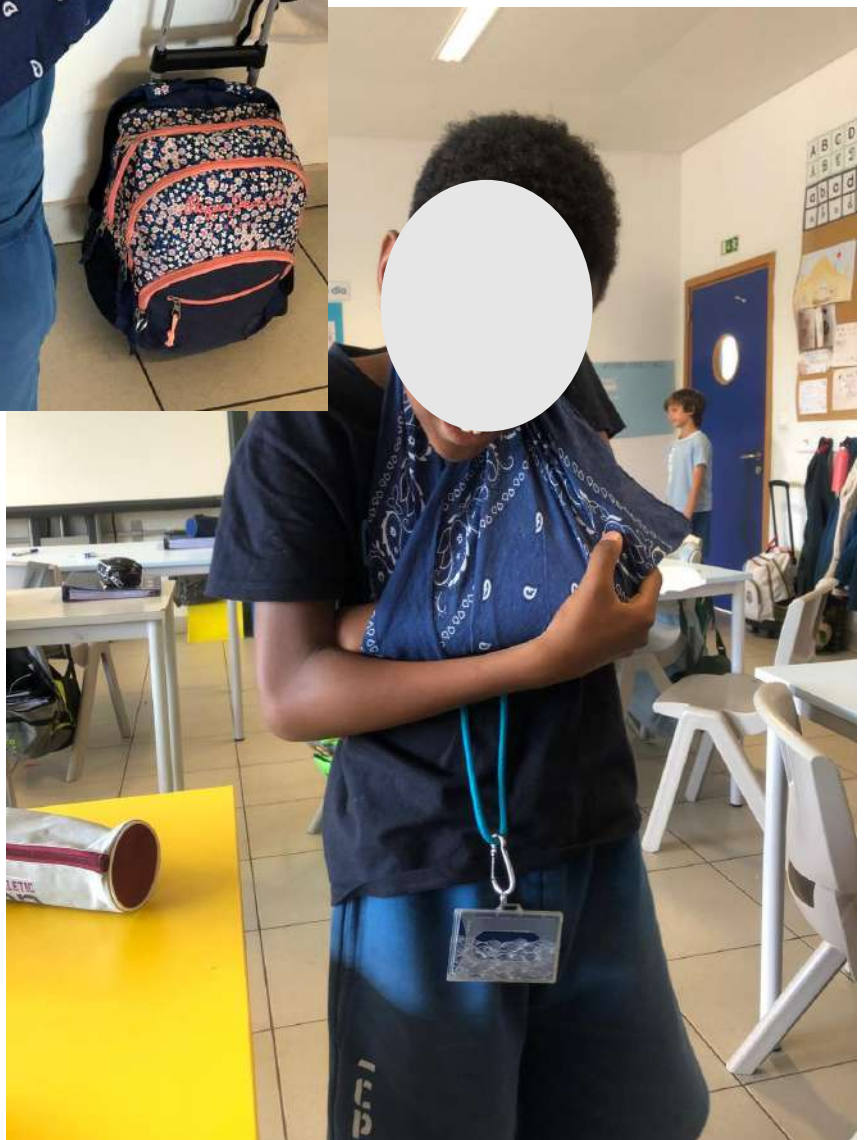
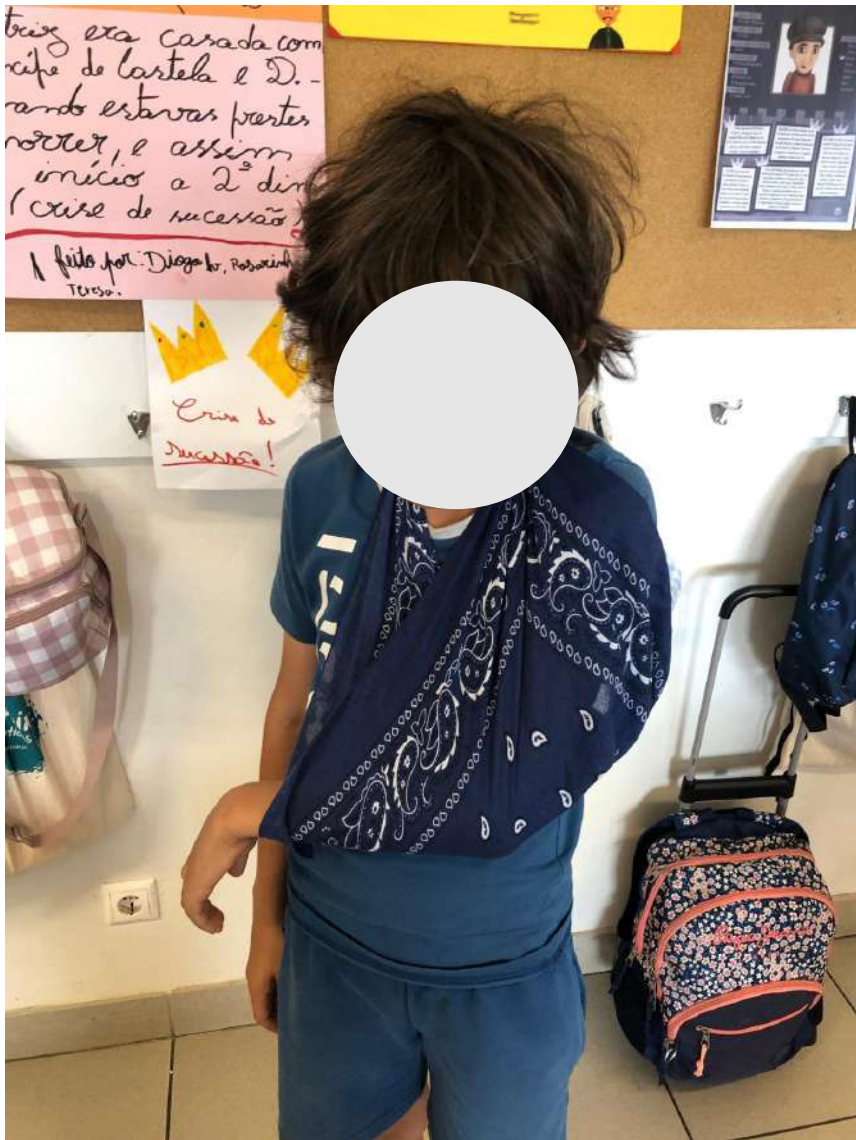
bebês e crianças.

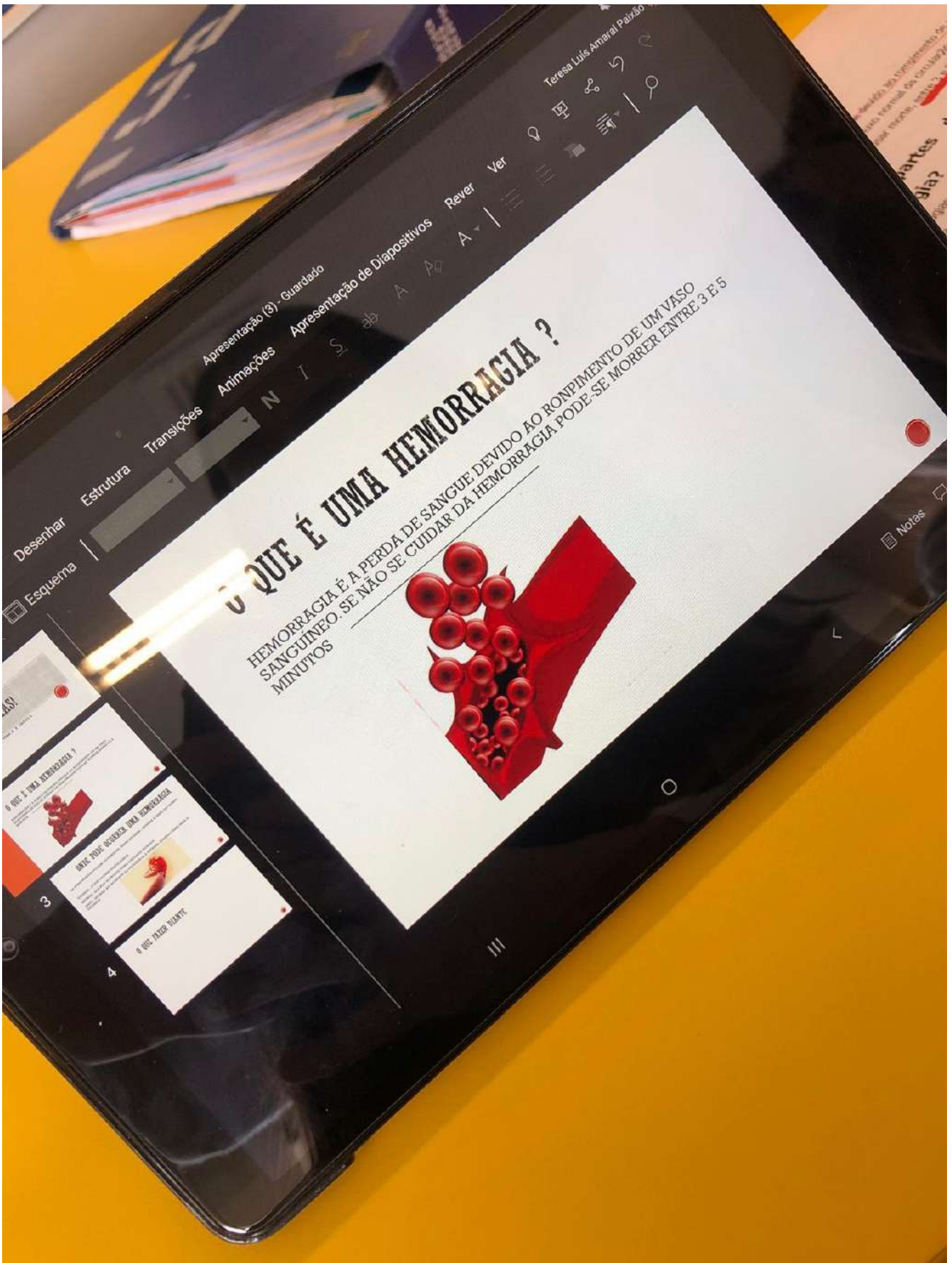
1. Colocar o seu antebraço entre as pernas do bebê, de forma a que a cabeça fique apoiada sobre a sua mão e dirigida para baixo.
2. Aplicar 5 pressões entre as omoplatas do bebê para induzir o reflexo da tosse e a expulsão do corpo estranho.

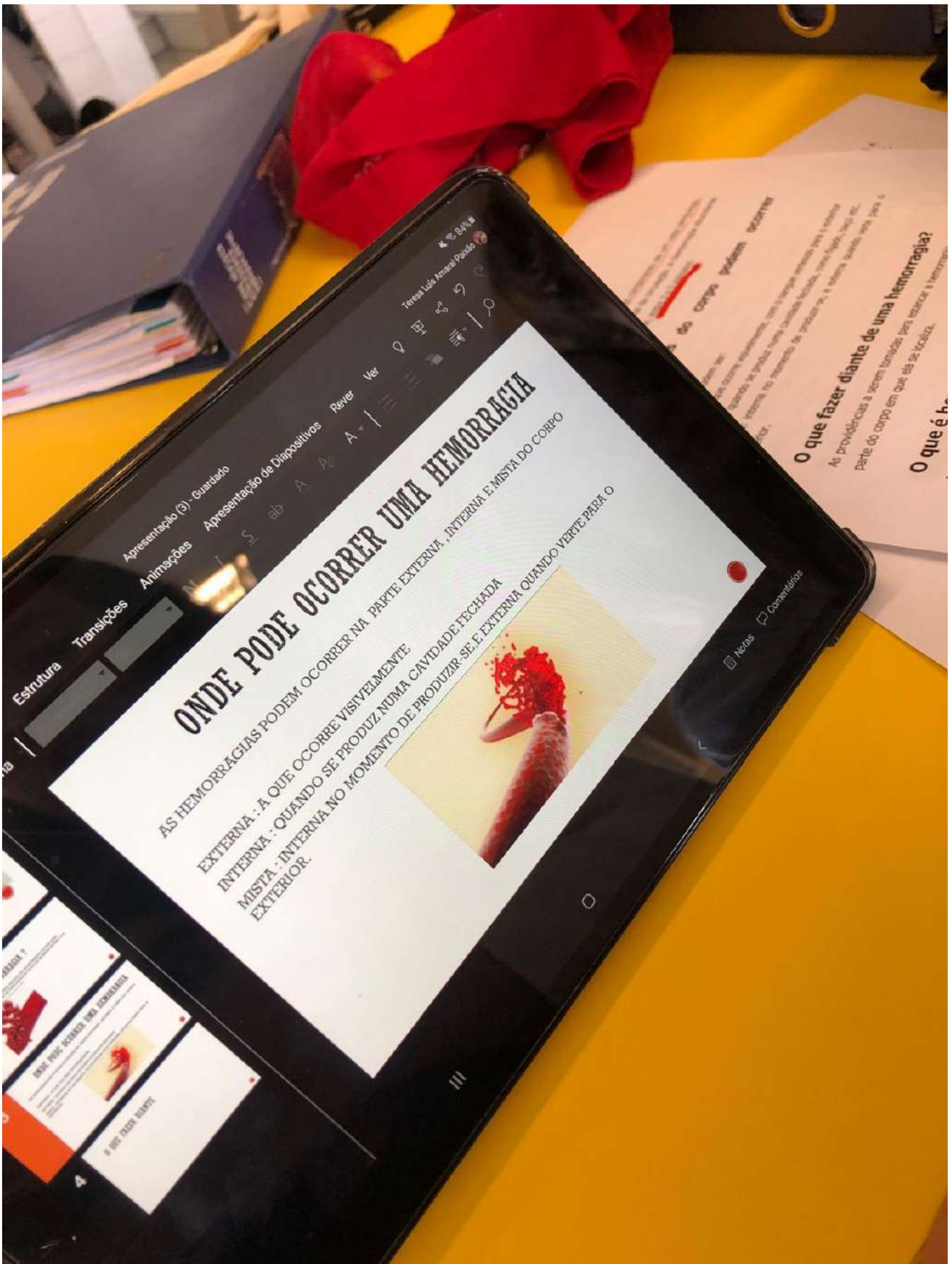
Se não forem obtidos resultados positivos:

- Deitar o bebê de costas sobre o antebraço do socorrista;
- Executar 5 compressões esternais vigorosas sobre a região do esterno (indicada para a compressão torácica em caso de PCR);
- Insuflar a boca e tentar a desobstrução digital.

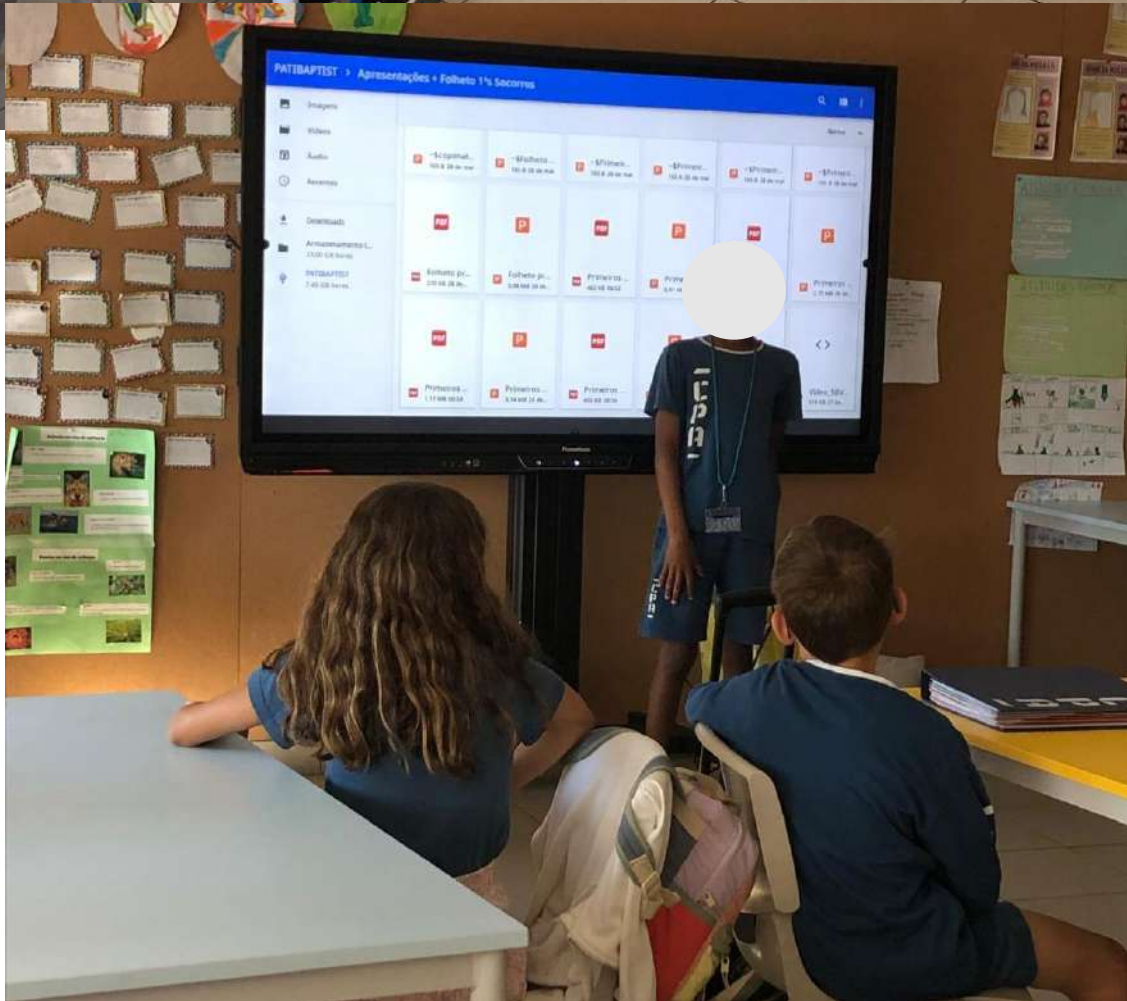












Queimaduras

maiores

O que é uma queimadura?

Uma queimadura é uma lesão que resulta do contato com calor ou frio extremo, substâncias químicas, elétrica ou radiações. As queimaduras são acidentes muito frequentes e consistem em pequenas lesões que não exigem grandes complicações.

O que provoca uma queimadura?

~~queimaduras~~ As queimaduras acontecem quando tocamos em um objeto quente ou frio. Um outro exemplo é quando estamos a fritar alimentos podemos sem querer meter a mão e isso provoca uma queimadura.

O que são queimaduras de 1º grau, 2º grau e 3º grau?

As queimaduras de 1º grau são as queimaduras menos graves, com danos de pele.

queimadura 1º grau

- vermelhidão
- calor
- dor

queimaduras 2º grau

- dor intensa
- bolhas

queimaduras 3º grau

- pele negra
- destruição de tecidos
- sem dor

informação para passar para o preceptor

A hemorragia é o perda de sangue

Pode-se mover entre 3m e 5m

As hemorragias podem ser externas, internas e mistas

As hemorragias dependem do sítio onde o corpo ~~de~~ ^{localiza}

As hemorragias internas podem acontecer após caídas e choques com objetos perfurantes.

Prevenir através alguns sinais externos, evitando assim a estado de choque. É importante que se observe a pulsação, pele e as extremidades do corpo

(mãos e dedos). A vítima deve ser deitado com seguimento para ser colocado uma bolsa de gelo. É importante tranquilizar o acidentado. Ocorrem após pequenos acidentes (externos) e são mais frequentes nos membros superiores (braços) e pernas (mãos) mais ac-

curridos por varas, sanguiívoros de mãos físicas feridas e um lugar fresco deitar sair algum sangue tampar com algodão se deitar muito sangue levar ao médico, respire pelo boca e impedir de se atear

De: Diogo L. Vaz, Vera. P e Vera

tema: Hemorragias

Prepare o seu kit de primeiros socorros

Em casa ou fora, no trabalho ou nas férias, tenha à mão um kit de primeiros socorros. Saiba o que deve incluir.

Um **kit ou caixa de primeiros socorros** faz parte daquilo que devemos ter sempre à mão para lidar com pequenas lesões ou acidentes ou com situações de doença ligeira.

- Tenha uma caixa de primeiros socorros **em casa e no carro**.
- **Se viajar**, seja em férias ou trabalho, assegure-se que existe um kit de primeiros socorros no seu destino ou, em caso de dúvida, leve o seu.
- **No trabalho**, deve saber onde se encontra o kit de primeiros socorros ou a quem se deve dirigir se precisar de algum material.

A caixa de primeiros socorros

As caixas de primeiros socorros vendem-se em diversos tipos de espaços comerciais, como farmácias, parafarmácias ou grandes superfícies.

Se preferir, **prepare a sua própria caixa de primeiros socorros** e inclua os seguintes materiais e produtos, em quantidade adequada ao agregado familiar e ao contexto:

- Pensos rápidos de vários tamanhos;
- Compressas esterilizadas e não esterilizadas;
- Ligadura de gaze e elástica;
- Fita adesiva para pensos;
- Alfinetes de ama;
- Tesoura sem pontas e pinça;
- Luvas descartáveis;
- Termómetro;
- Toalhetes ou solução antisséptica;

tesoura →
luvas →



Ligar ao 112 – Procedimento

Que informação devo dar à pessoa que atende o telefone de emergência?

Deve informar, de forma simples e clara:

- O tipo de situação (doença, acidente, parto, etc.);
- A gravidade aparente da situação;
- O número, o sexo e a idade aparente das pessoas a necessitar de socorro;
- As queixas principais e as alterações que observa;
- O número de telefone do qual está a ligar;
- A localização exata e, sempre que possível, pontos de referência;
- A existência de qualquer situação que exija outros meios para o local, por exemplo, libertação de gases, perigo de incêndio, etc.

Atenção:

Desligue apenas quando o operador indicar.

É importante lembrar que o 112 é o Número Europeu de Emergência, sendo comum, para além da saúde, a outras situações, tais como incêndios, assaltos, etc.

A chamada será atendida pela Central de Emergência 112. Nas situações emergência médica, a chamada será transferida para o Centro de Orientação de Doentes Urgentes do INEM.

Hemorragias

O que é hemorragia?

Hemorragia é a perda de sangue devido ao rompimento de um vaso sanguíneo, veia ou artéria, alterando o fluxo normal da circulação. A hemorragia abundante e não controlada pode causar morte, entre 3 e 5 minutos.

Em que partes do corpo podem ocorrer hemorragia?

As hemorragias podem ser:

- externa – a que ocorre visivelmente, com o sangue vertendo para o exterior
- interna – quando se produz numa cavidade fechada, como fígado, baço etc.
- mista: interna no momento de produzir-se, e externa quando verte para o exterior.

O que fazer diante de uma hemorragia?

As providências a serem tomadas para estancar a hemorragia vão depender da parte do corpo em que ela se localiza.

O que é hemorragia interna?

A hemorragia interna significa o rompimento de vasos internamente ou de órgãos importantes como o fígado ou o baço. Pode acontecer após colisões e choques com objeto pesado.

Como identificar uma hemorragia interna?

Como não vemos o sangramento, temos que prestar atenção a alguns sinais externos, para poder diagnosticar e encaminhar a vítima ao tratamento médico imediatamente, evitando, assim, o estado de choque. É importante que se observe:

- a pulsação – se o pulso está fraco e acelerado;
- a pele – se está fria, pálida e se as mucosas dos olhos e da boca estão brancas;
- as extremidades do corpo (mãos e dedos) – ficam arroxeadas pela diminuição da circulação sanguínea nessas áreas.

Como ajudar a pessoa com hemorragia interna?

A vítima deve ser deitada, com a cabeça num nível mais baixo que o do corpo, mantendo o corpo o mais imóvel possível. Em seguida, deve ser colocada uma bolsa de gelo ou compressas frias no local do trauma. É importante tranquilizar o acidentado se ele estiver consciente; suspender a ingestão de líquidos; observar rigorosamente a vítima para evitar parada cardíaca e respiratória. Em seguida, deve-se providenciar auxílio médico.

Qual a origem das hemorragias externas?

Este tipo de hemorragia é notado com mais facilidade, já que ocorrem após pequenos acidentes com objetos cortantes, por exemplo, ou mesmo quando ocorrem tombos, ocasionando feridas que podem sangrar posteriormente. As hemorragias externas são mais frequentes nos membros superiores (braços) e inferiores (pernas).

Como ajudar a pessoa com hemorragia externa?

Deve-se deitar a pessoa imediatamente, levantar o braço ou a perna ferida e deixar assim durante o maior tempo possível. Em seguida, colocar sobre a ferida um curativo de gaze ou pano limpo e pressionar o local. Após, amarrar um pano ou atadura por cima do curativo e, se continuar sangrando, fazer compressão na artéria mais próxima da região. É importante providenciar auxílio médico. Ao cessar a hemorragia, deve-se evitar os movimentos da parte afetada.

O que origina a hemorragia nasal?

De todos os tipos de hemorragia, este é o mais comum em crianças e adultos. A origem da hemorragia nasal é o rompimento dos vasos sanguíneos do nariz, ocasionado por esforços físicos, excesso de sol, trabalhos expostos a altas temperaturas, diminuição de pressão atmosférica, saídas bruscas de câmaras pneumáticas de submersão, e, ainda, algumas doenças (o que requer uma investigação imediata).

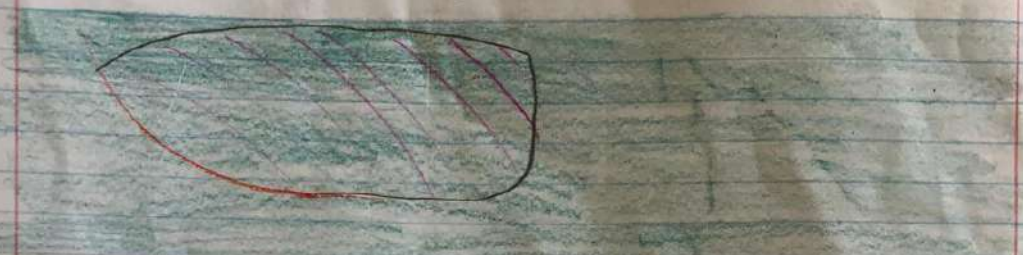
O que fazer para estancar hemorragias nasais?

Deve-se, primeiramente, afrouxar a roupa que esteja comprimindo o pescoço e o tórax, e levar a pessoa à local fresco, verificando o pulso (se estiver cheio e forte, deve-se deixar sair uma certa quantidade de sangue). Após, deve ser comprimida a narina que está sangrando com os dedos, por 5 ou 10 minutos, e tampá-la com um chumaço de algodão. Então, deve-se inserir compressa de pano frio ou bolsa de gelo no nariz, na testa e nuca da pessoa e, caso ainda não tenha cessado o sangramento, a vítima tem que ser encaminhada imediatamente ao médico.

É importante pedir à vítima que respire pela boca e impedi-la de assoar o nariz.

Queimaduras

As queimaduras são lesões que resultam do contato com calor ou frio extremo. Existem queimaduras de 1º grau, 2º grau e 3º grau.



Existem queimaduras de 1º grau, 2º grau e 3º grau.

1º grau (menos grave)

- Dor
- calor
- vermelhidão

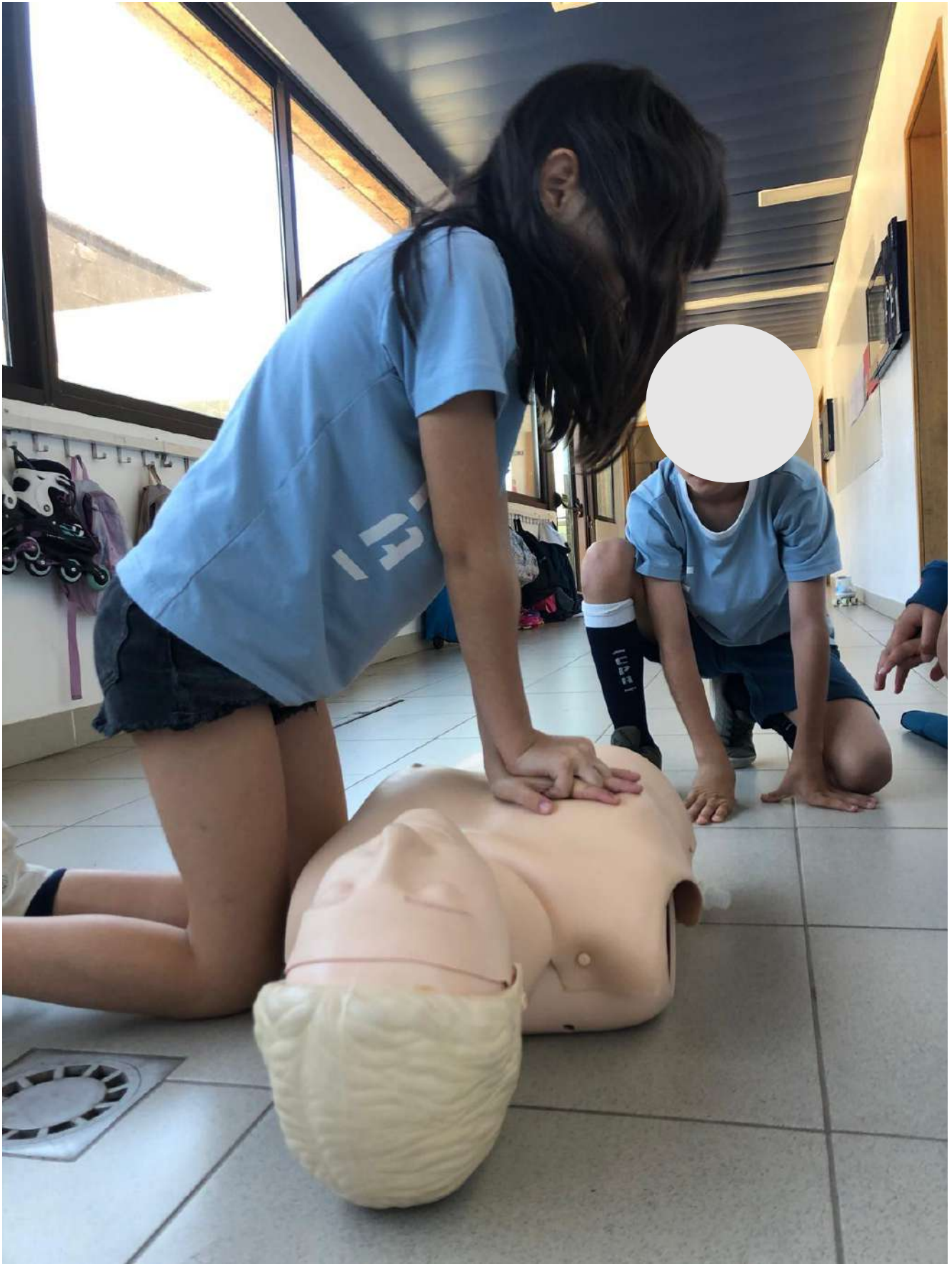
2º grau (gravidade moderada)

- Dor intensa
- Bolhas

3º grau (mais grave)

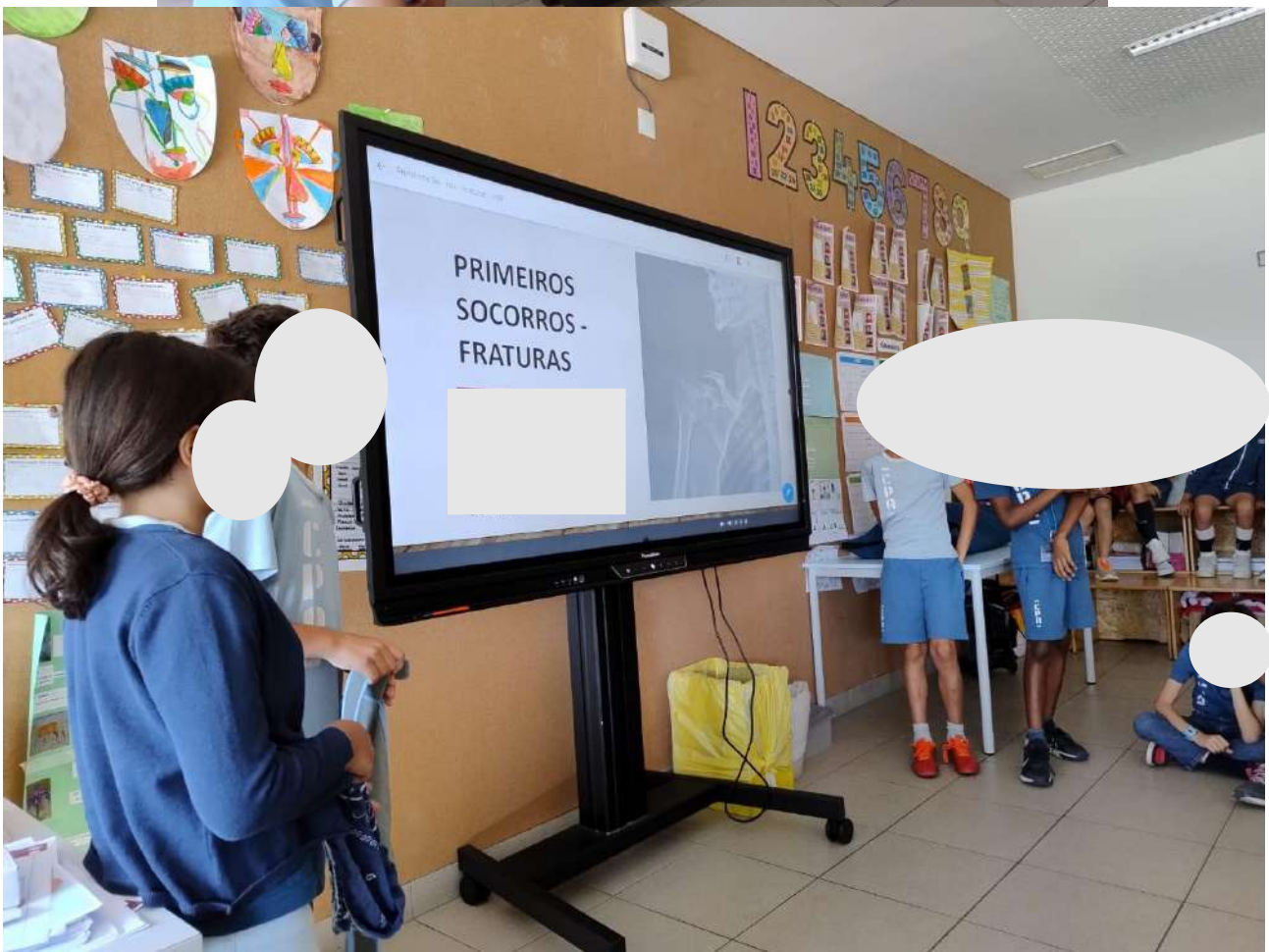
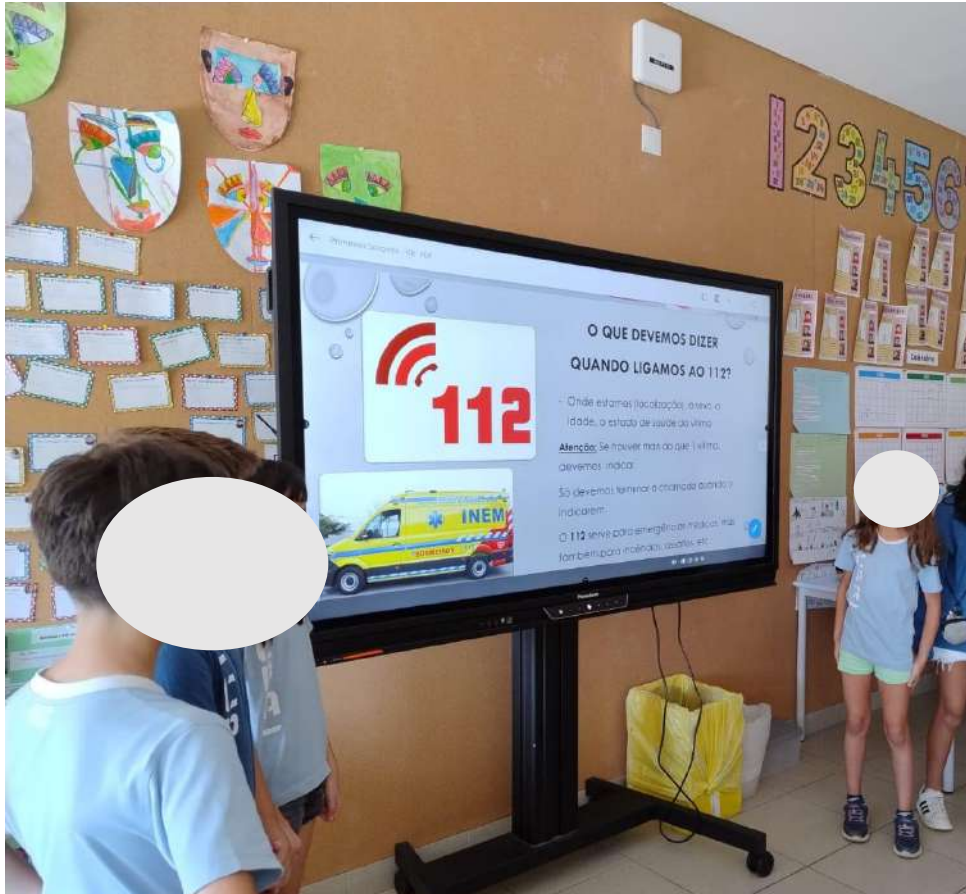
- pele negra ou branca
- sem dor
- destruição de tecidos

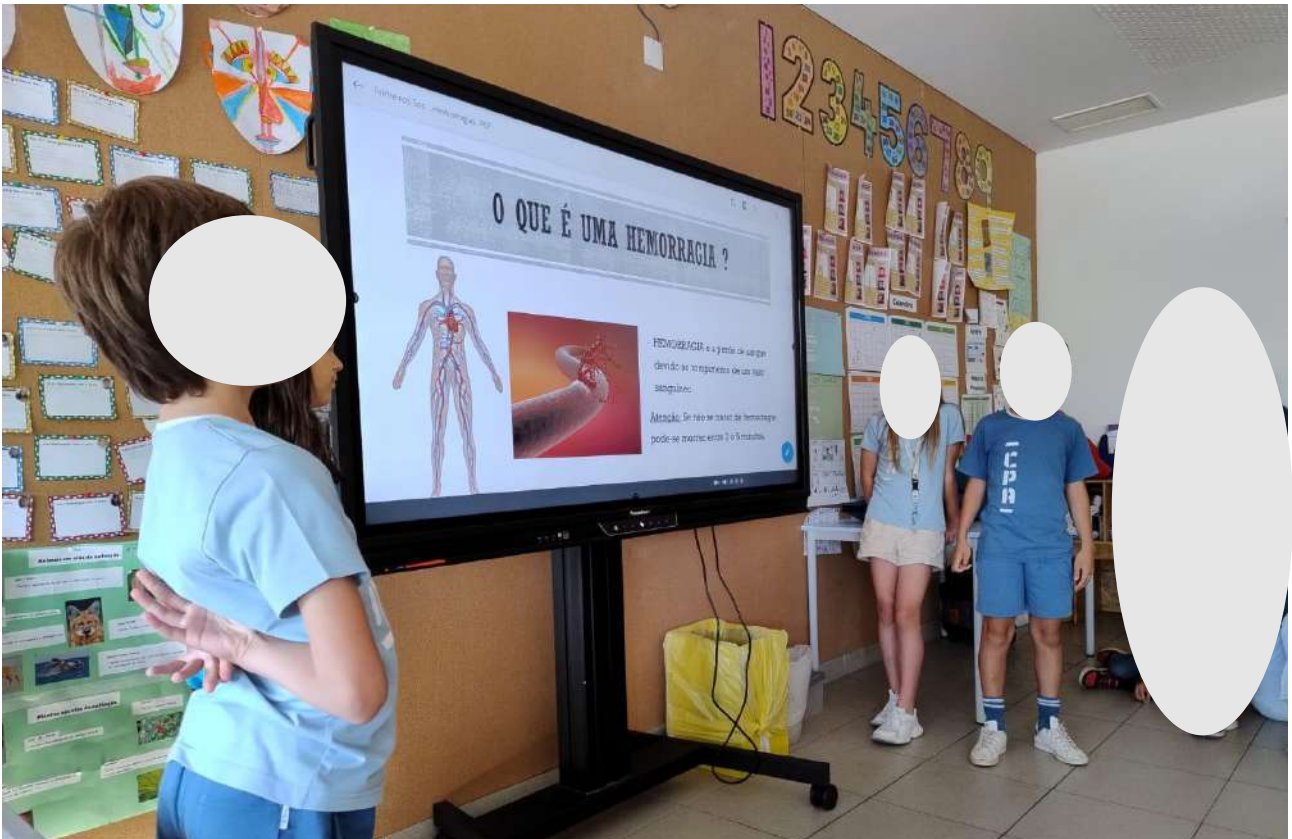


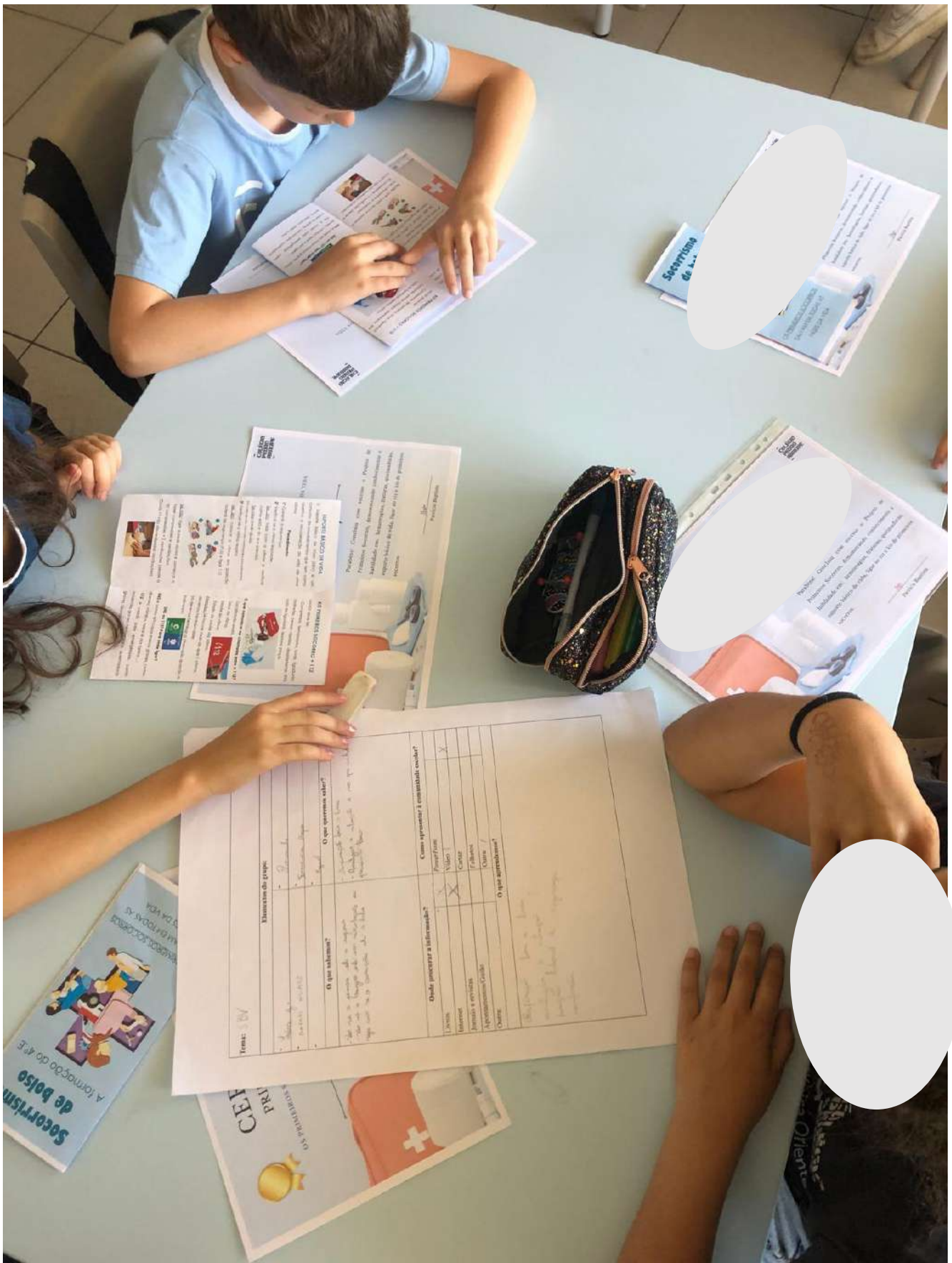






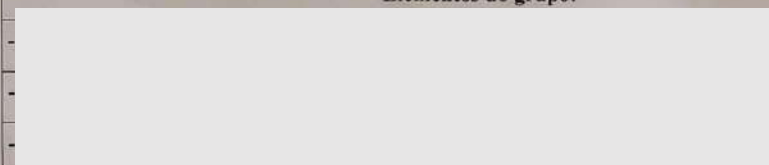






Tema: Kit e ligar ao 112

Elementos do grupo:



O que sabemos?

que o 112 é o número de emergência
que o kit tem ligadura para todos os al-
godões e fones

O que queremos saber?

Nós queremos saber o que fazer em
um caso de emergência e saber
quais os elementos que são usados
em caso de emergência.

Onde procurar a informação?

Livros
Internet
Jornais e revistas
Apontamentos/Guião
Outra:

Como apresentar à comunidade escolar?

PowerPoint
Vídeo
Cartaz
Folhetos
Outra:

O que aprendemos?

Tema: Kit e ligar oo 112 }

Elementos do grupo:

19219

O que sabemos?		O que queremos saber?	
<p>que o 112 é o número de emergência que o kit tem ligadura, retortinho, al- godão e fendas</p>		<p>Nós queremos saber o que fazer em um caso de emergência e saber quais os elementos que são usados em caso de emergência.</p>	
Onde procurar a informação?		Como apresentar à comunidade escolar?	
Livros	<input checked="" type="checkbox"/>	PowerPoint	<input checked="" type="checkbox"/>
Internet	<input checked="" type="checkbox"/>	Vídeo	
Jornais e revistas		Cartaz	
Apontamentos/Guião	<input checked="" type="checkbox"/>	Folhetos	
Outra:		Outra:	<input checked="" type="checkbox"/>
O que aprendemos?			
<p>Nós aprendemos que quando ligamos oo 112 só terminamos a chamada quando nos indicarem. O SPS 24 eo 112 têm uma diferença, em que quando ligamos oo SPS 24 é de menor emergência eo 112 é em casos de maior emergência. O 112 não só é usado em casos de emergência mas também é usado em assaltos, incêndios e então e outros. O SPS é usado em doras, ligeiras, náuseitas e dorzeira.</p> <p>Kit 2</p> <p>O kit tem ligadura, fendas, algodão, desinfetante, lenço, desodorante, fôrma e compressas.</p>			

Tema: Hemorragias

Elementos do grupo:

O que sabemos?

As hemorragias são feridas.
As hemorragias podem ser avulsões que podem sangrar muito e são grandes as feridas.

O que queremos saber?

Nós queremos saber que são hemorragias, como ajudar as pessoas quando tem hemorragias e qual é o tipo das hemorragias.

Onde procurar a informação?

Livros

Internet

Jornais e revistas

Apontamentos/Guião

Outra:

Como apresentar à comunidade escolar?

PowerPoint

Video

Cartaz

Folhetos

Outra:

O que aprendemos?

Tema: Hemorragias

Elementos do grupo:

-
-
-

O que sabemos? O que queremos saber?

As hemorragias são i feridas.
As hemorragias podem ser av-
mlões que podem sangrar mu-
ito e são grandes or feridas.
Nós queremos saber que são
hemorragias, como ajudar as
pessoas quando tem hemorragias
e qual é o preço das
hemorragias.

Onde procurar a informação? Como apresentar à comunidade escolar?

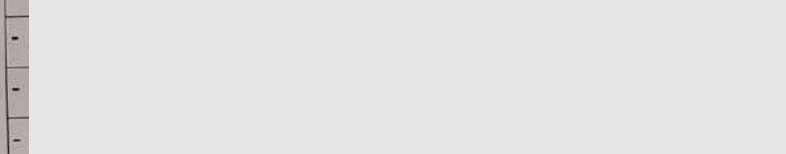
Livros	X	PowerPoint	X
Internet	X	Vídeo	
Jornais e revistas		Cartaz	
Apontamentos/Guião	X	Folhetos	
Outra:		Outra:	X

O que aprendemos?

Nós aprendemos que o nome tipo de hemorragias por exemplo, mortal, interna-
terna, externa e também aprendemos como ajudar alguém quando tem uma hemorragia também
aprendemos que é uma hemorragia e que pode causar...
Uma hemorragia é quando um vaso sanguíneo rompe. Outra hemorragia externa é quando o
sangue sai para fora uma hemorragia interna é quando dentro do corpo e as duas juntas.

Tema: Queimaduras

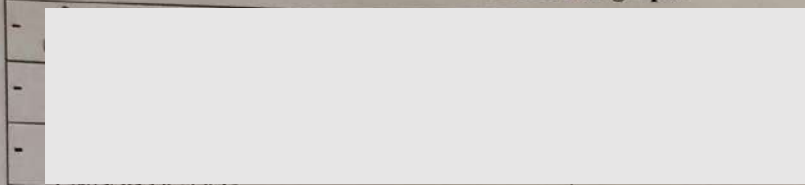
Elementos do grupo:



O que sabemos?		O que queremos saber?	
Nós sabemos que as queimaduras acontecem por exemplo quando tocamos em um objeto quente. As queimaduras formam bolhas.		nós queremos saber como cuidar das queimaduras. Que tipos de queimaduras existem	
Onde procurar a informação?		Como apresentar à comunidade escolar?	
Livros	<input checked="" type="checkbox"/>	PowerPoint	<input checked="" type="checkbox"/>
Internet	<input checked="" type="checkbox"/>	Vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>
Jornais e revistas	<input type="checkbox"/>	Cartaz	<input type="checkbox"/>
Apontamentos/Guião	<input type="checkbox"/>	Folhetos	<input type="checkbox"/>
Outra:	<input type="checkbox"/>	Outra:	<input type="checkbox"/>
O que aprendemos?			

Tema: Queimaduras

Elementos do grupo:



O que sabemos?

Nós sabemos que as queimaduras acontecem por exemplo quando tocamos em um objeto quente. As queimaduras formam bolhas.

O que queremos saber?

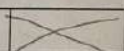
Nós queremos saber como cuidar das queimaduras. Que tipos de queimaduras existem.

Onde procurar a informação?

Livros



PowerPoint



Internet



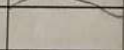
Vídeo



Jornais e revistas



Cartaz



Apontamentos/Guião



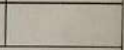
Folhetos



Outra:



Outra:

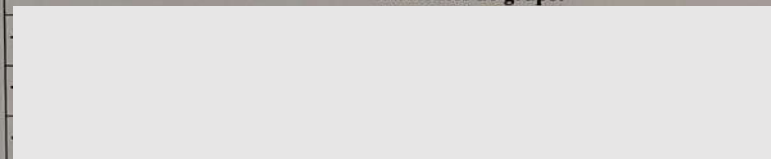


O que aprendemos?

Nós sabemos que existem queimaduras de 1^o, 2^o e 3^o grau. Nós também sabemos como cuidar das queimaduras que se cuidam com água abundante. As queimaduras são acidentes comuns e são causadas pelo calor ou frio extremo. As queimaduras de 1^o grau podem acontecer quando afanhamos os pés, as queimaduras de 2^o grau acontecem quando tomamos a mão no quente, as queimaduras de 3^o grau acontecem quando as queimaduras de 1^o e 2^o grau se juntam.

Tema: SBV

Elementos do grupo:



O que sabemos?

- Ver se a família está a angustiar
- Ver se o bairro está em recuperação ou
seja ver se a situação está a melhorar

O que queremos saber?

- Situação local e geral
- Analisar a situação e ver que cuidados
precisamos tomar

Onde procurar a informação?

Livros
Internet
Jornais e revistas
Apontamentos/Guião
Outra:

Como apresentar à comunidade escolar?

PowerPoint
Video
Cartaz
Folhetos
Outra:

O que aprendemos?

Tema: SBV

Elementos do grupo:

-	
-	
-	
-	

O que sabemos?	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none">- Ver se a pessoa está a respirar- Ver se o sangue está em circulação ou não- Ver se a circulação está a bater	<ul style="list-style-type: none">- Respiração boca a boca- Analisar a situação e ver que cuidados precisamos tomar

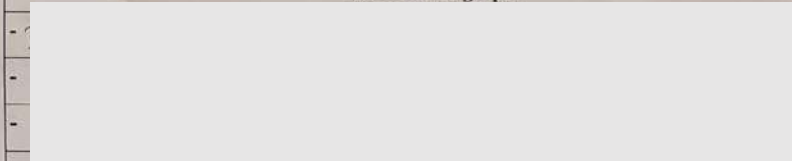
Onde procurar a informação?		Como apresentar à comunidade escolar?	
Livros	X	PowerPoint	
Internet	X	Vídeo	X
Jornais e revistas		Cartaz	
Apontamentos/Guião		Folhetos	
Outra:		Outra:	

O que aprendemos?

Respiração boca a boca
analisar a situação
posição lateral de segurança
- 1º braço do socorrido como lado a 90º
- 2º interligar a outra mão com a tua e apoiar os braços encostados ao lado do socorrido
- 3ª a outra mão sobre a primeira para tirar a cabeça para a 90º
- desde o covid-19 já não se faz respiração boca a boca diretamente sem contacto com a boca da vítima
- Compostos 1º interligar o dedo médio a tua mão no meio do peito da vítima e com a outra fazer força com o braço sem dobrar os braços

Tema: Fraturas

Elementos do grupo:



O que sabemos?

Sabemos distinguir fraturas abertas e fraturas normais. Uma fratura esportiva pode causar a morte de alguém por perda de sangue.

O que queremos saber?

Como tratar a vítima em situação de fratura, o que fazer em uma situação de fratura, como ajudar em situação de fratura sem o médico.

Onde procurar a informação?

Livros	<input checked="" type="checkbox"/>
Internet	<input checked="" type="checkbox"/>
Jornais e revistas	<input type="checkbox"/>
Apontamentos/Guião	<input type="checkbox"/>
Outra:	<input type="checkbox"/>

Como apresentar à comunidade escolar?

PowerPoint	<input checked="" type="checkbox"/>
Video	<input type="checkbox"/>
Cartaz	<input type="checkbox"/>
Folhetos	<input type="checkbox"/>
Outra:	<input type="checkbox"/>

O que aprendemos?

Tema: Fraturas

Elementos do grupo:

-
-
-

O que sabemos?

Sabemos distinguir fraturas expostas e fraturas normais. Uma fratura exposta pode causar a morte de alguém por perda de sangue.

O que queremos saber?

Como manter a calma em situação de fratura, o que fazer em uma situação de fratura, como ajudar em situação de fratura se não é médico.

Onde procurar a informação?

Livros
Internet
Jornais e revistas
Apontamentos/Guião
Outra:

Como apresentar à comunidade escolar?

PowerPoint
Vídeo
Cartaz
Folhetos
Outra:

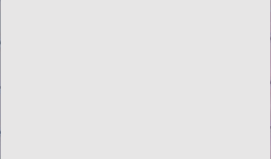

O que aprendemos?

Aprendemos como imobilizar o braço com talas e por uma posição confortável, também aprendemos que quando não é médico pode ajudar com um lenço de cozinha. Aprendemos o que é uma fratura e também aprendemos a imobilizar a calma em situação de fratura e por último aprendemos a nunca meter o osso no sítio numa fratura exposta.

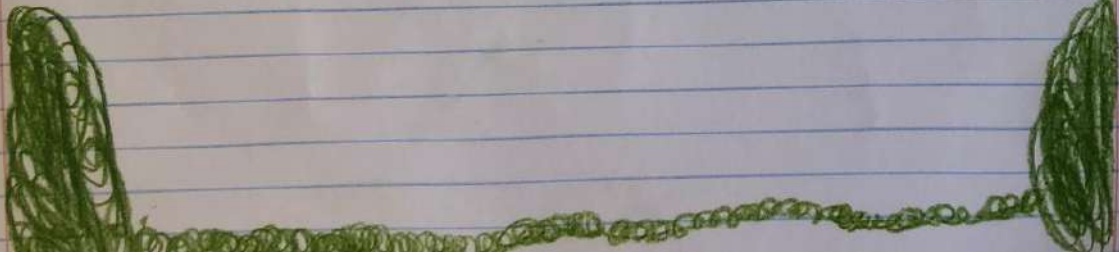
Na selva

Um dia na selva, fui com a minha família na selva e começamos a caminhar e a ver os animais. Tivemos gorilas, tigres e macacos e muitas mais. Comecei a sentir-me mal e doente. Mas os meus pais sabiam fazer o S.O.S. e começaram a fazer compressões e começaram a gritar ajuda.

Umos minutos depois acordei e fui beber água, e saltamos a fumar e eu perdi-me. Comecei a gritar e a gritar e encontrei os meus pais e fomos para trás e saímos da selva e fomos para casa. Assim foi o meu dia na selva.



Selva



27-5-2026

Primeiras Socorros

Os primeiros socorros são muito importantes porque imagina que estaria em casa e alguém se queimava! teria de ajudar exemplo mais complexo: estava a fritar batatas fritas e caiu uma batata para o fogão meto sem querer a mão para tirar a batata e queimo-me isso é uma queimadura que cria uma crosta que não é tão grande mas imaginando que caiu numa panela de água a esquentar ao máximo e cai-te para todo o corpo não dá para utilizar os primeiros socorros tens de ir direto para o hospital.



Pessoa desmaiada

Um dia, eu e as minhas amigas fomos passear no jardim, e encontramos uma pessoa desmaiada no limbo do jardim, quando chegamos ao pé da pessoa fomos ver se estava a respirar, se o coração estava a bater, e ao ver a pessoa estava a respirar e o coração estava a bater.

A minha amiga Joana foi ligar ao 112 e enquanto isso eu e a Carolina fomos fazer S.B.V.C (sistema básico de vida) enquanto a ambulância não chegava. Quando a ambulância chegou retiraram o kit de primeiros socorros da ambulância, e quando abrimos o kit de primeiros socorros tinha: gaze, fitas, luvas descartáveis, desinfetante, algodão e seringas rápidas.

Os médicos repararam que a pessoa estava a deixar sangue da ferida, então esterilizaram o sangue e também desinfetaram a ferida.

Os médicos fizeram-lhe na maca e levaram-o para o hospital. E no dia seguinte a pessoa acordou.

27/5/2024



Mahu e a viagem para Marte.

Em uma vez um Papazinho chamado Mabel.
Ele adorava o espaço.
então com muito trabalho (com a ajuda do
pai) construíram um foguetão para ir
a Marte mas o pai disse para
não passar dos 120 km porque assim
a aterragem ia correr mal.
então passado um mês já foi
o Mabel no seu foguetão para
ir a Marte.

então 1 semana se passou e
finalmente chegou a Marte mas
avia um grande problema o aviso
do pai foi quebrado!

o foguetão ia a 140 km! por isso
então a aterragem foi tão
bruta que feriu o pobre Mabel.
ele tinha arranhões, feridas, e até
tinha braço partido!

por isso ele precisava de ajuda
de alguém por isso ele gritou socorro!
mas por sorte dele havia um

extraterrestre chamado Migui então já
foi Migui ajudar o Papaz então
ele abriu um kit de primeiros socorros
e curou o Mabel então o Mabel

perguntou ao extraterrestre - quem és tu?

e respondeu Migui - eu sou um extra-
terrestre de Marte, como me migui. CPA SER A SERVIR

e respondeu mabel - e eu chamo-me mabel!
depois mivi reparou que a nave dele
estava estragada e destruída então mabel
pediu ajuda para construir uma nova
nave então o extraterrestre disse
que podia ficar com a dele en-
tão é óbvio que o mabel ficou
super feliz então a dias se pass-
aram e lá foi mabel de
volta para a terra.

fim

26/5/2024



[redacted] I queda no parque.

27/5/24

Um dia eu estive a passear com o Cão e vi a Maria no dia com a filha a sangrar. Depois fui lá com dois amigos e perguntei-lhe o que aconteceu de mais que veio de repente, eu fui ao carro e tirei o kit. Quando voltei fui lá com a Maria, e eu comecei por estancar o sangue da filha e eu compressei. Depois de estancar liguei ao 112, dei toda a informação possível, obrigada de chegarem e levarem a Maria para o Hospital da maternidade. De outro dia a Maria voltou e das crianças felizes para sempre.



PRIMEIROS SOCORROS - FRATURAS



O QUE É UMA FRATURA?

- Uma fratura é quando um osso se parte.
- Existem dois tipos de fraturas:
 - a exposta (mais graves);
 - a fechada (menos graves).

Atenção: Para saber que é uma fratura exposta basta ver se o osso saiu para fora da pele.



QUAIS AS POSSÍVEIS CAUSAS DE UMA FRATURA?

- Impactos, quedas, esmagamentos ou movimentos que o osso não está preparado para fazer.
- Qualquer pessoa pode sofrer uma fratura, mas nos idosos é mais provável acontecer, por causa da sua idade avançada.



COMO IDENTIFICAR UMA FRATURA?

- Identifica-se uma fratura por estes possíveis sintomas: dor nas costas, dores nos tornozelos, nos ossos, joelhos, pulso, falta de força e inchaço.



COMO REALIZAR OS PRIMEIROS SOCORROS EM CASO DE FRATURA?

- 1º** Tentar manter em repouso o braço e deixá-lo numa posição confortável,
- 2º** Usar talas para imobilizar o braço,
- 3º** Não pôr o osso de volta no sítio (deixar esse trabalho para os profissionais de saúde)
- 4º** Ligar 112 ou encontrar o ponto de socorro mais próximo.



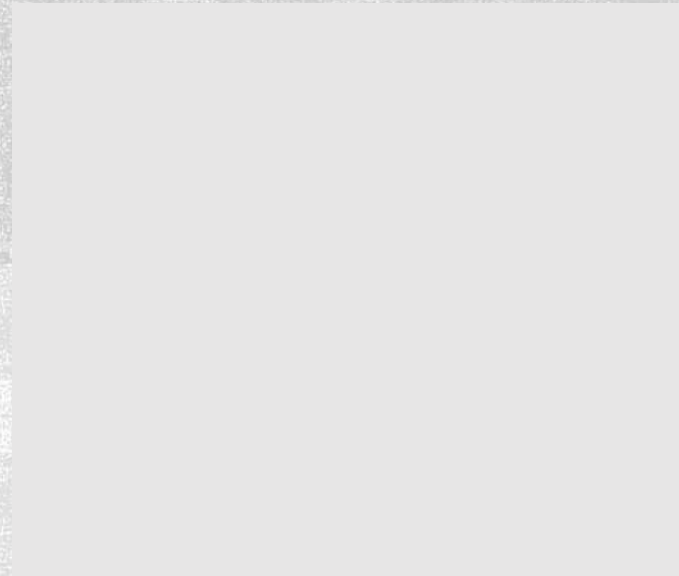
Obrigado pela vossa atenção!



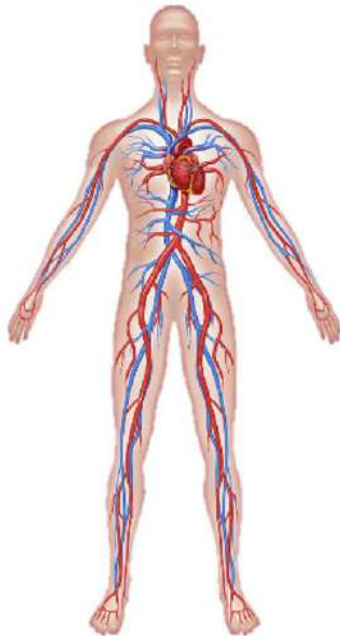


HEMORRAGIAS!

De:



O QUE É UMA HEMORRAGIA ?



- HEMORRAGIA é a perda de sangue devido ao rompimento de um vaso sanguíneo.

Atenção: Se não se tratar da hemorragia pode-se morrer entre 3 e 5 minutos.





QUE TIPOS DE HEMORRAGIAS EXISTEM?

As HEMORRAGIAS podem ser externas, internas ou mistas:

1 - EXTERNA: a que ocorre visivelmente;

2 - INTERNA: quando ocorre no interior do corpo;

3 - MISTA: interna no momento de se produzir e externa quando verte para o exterior.



- Quando uma veia rebenta na narina temos uma hemorragia nasal.
- A hemorragia nasal pode ser causada por: pancada, objeto no nariz, infecção e respiração de ar frio.
- Normalmente, a hemorragia dá-se apenas em uma narina.



O QUE É UMA HEMORRAGIA NASAL?

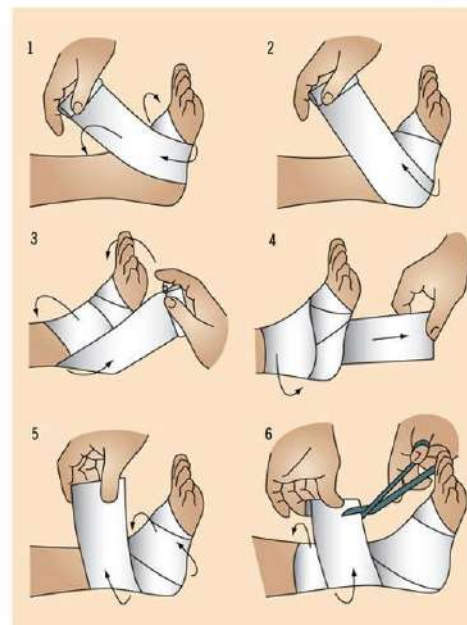


O QUE FAZER EM CASO DE HEMORRAGIA?

- Os CUIDADOS a ter para estancar (parar) uma hemorragia depende de situação para situação e da parte do corpo onde a mesma acontece.

De forma geral:

- 1º Deitar a vítima e levantar o braço ou a perna ferida;
- 2º Colocar um pano à volta e evitar movimentos;
- 3º Ficar atento ao estado da vítima;
- 4º Pedir ajuda médica.





KIT PRIMEIROS SOCORROS + LIGAR 112

O QUE DEVE TER UM KIT DE PRIMEIROS SOCORROS?

- COMPRESSAS
- TERMÓMETRO
- LUVAS
- LIGADURAS
- TOALHETES
- PENSOS RÁPIDOS
- DESINFETANTE
- FITA COLA DE LIGADURAS
- TESOURA, PINÇA





O QUE DEVEMOS DIZER QUANDO LIGAMOS AO 112?

- Onde estamos (localização), o sexo, a idade, o estado de saúde da vítima.

Atenção: Se houver mais do que 1 vítima, devemos indicar.

Só devemos terminar a chamada quando o indicarem.

O **112** serve para emergências médicas, mas também para incêndios, assaltos, etc.

QUAL A DIFERENÇA ENTRE O SNS 24 E O INEM (112)?



A diferença entre o SNS 24 e o INEM:

- **SNS** é usado em casos de menor emergência como, por exemplo, diarreia, vômitos, febre e dor ligeira, etc;
- **112** é usado quando há acidentes graves, hemorragias, queimaduras graves, desmaios, etc.



Primeiros Socorros - Queimaduras

Feito por:





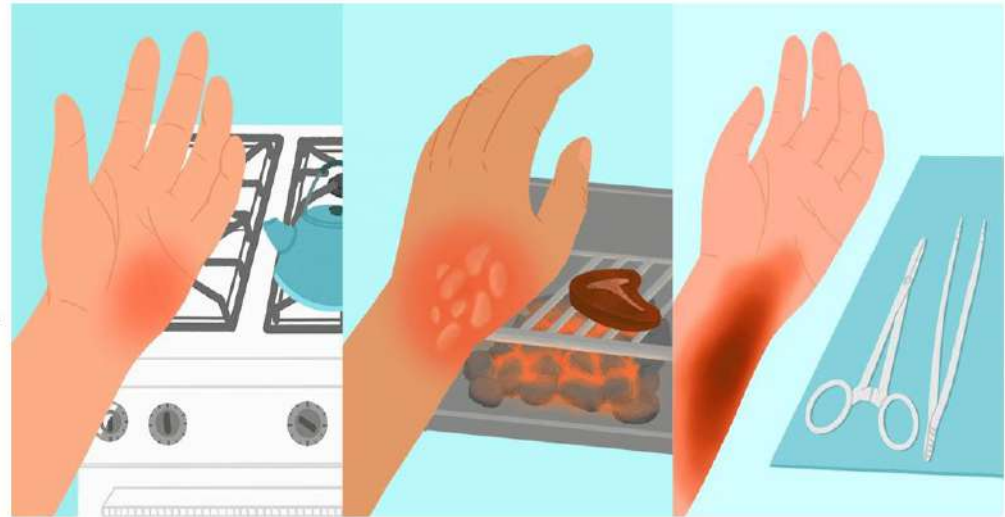
O QUE É UMA QUEIMADURA?

- Uma QUEIMADURA é uma lesão causada pelo calor, frio extremo, produtos químicos, eletricidade ou radiação.
- As queimaduras são acidentes muito comuns e geralmente não causam grandes problemas nem complicações.

O QUE PROVOCA UMA QUEIMADURA?

- As queimaduras acontecem quando tocamos num objeto muito quente ou muito frio.

Por exemplo, quando estamos a fritar caracóis, podemos sem querer pôr a mão no quente e isso provoca uma queimadura.



Tipos de queimaduras: 1 ° Grau



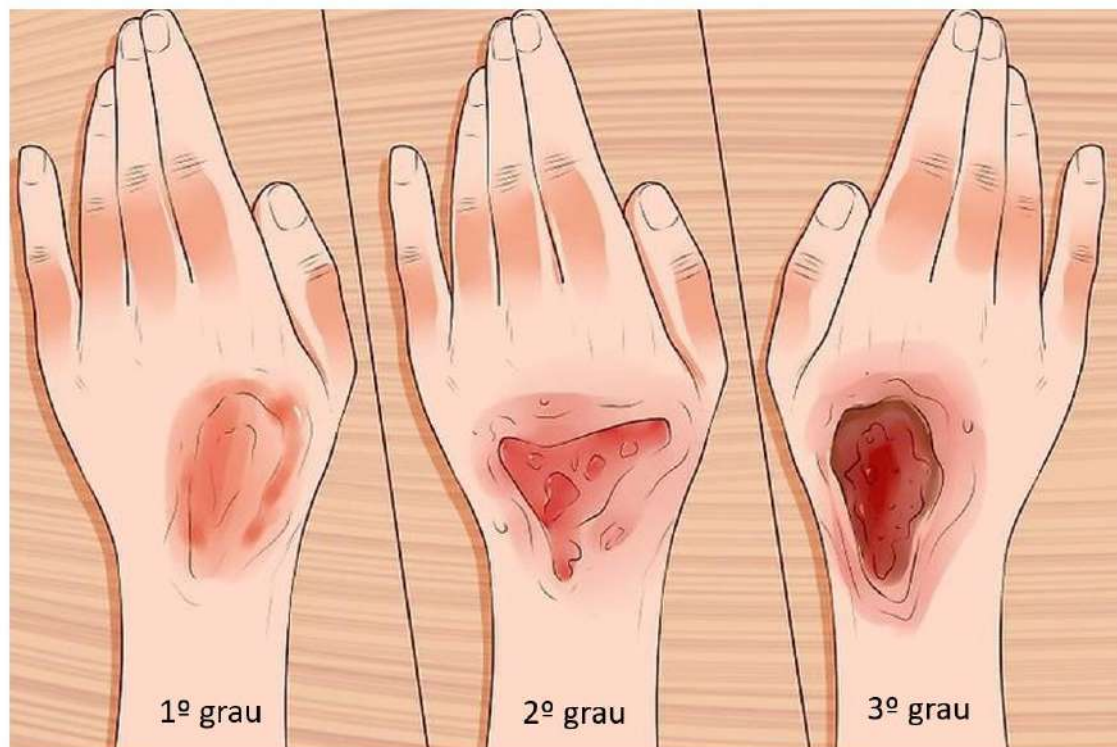
- As queimaduras de primeiro grau provocam:
 - Vermelhidão;
 - Calor;
 - Dor;
 - Pequeno inchaço.



Queimaduras

2º Grau:

- As queimaduras de segundo grau provocam:
 - Dor intensa;
 - Bolhas;
 - A recuperação dura cerca de 2 semanas e não deixa cicatrizes.



Queimaduras 3º grau:

- As queimaduras de terceiro grau estão geralmente rodeadas por outras, de primeiro e segundo grau
- Pele negra/vermelho intenso;
- Destruição de tecidos da pele;
- Sem dor.

Obrigado pela vossa atenção!



ANEXO K.

Guião da entrevista *focus*
group

| ' ' | | ' ' |

Temas	Objetivos específicos	Questões
Aquisição de noções básicas	- Analisar a evolução dos conhecimentos dos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentem que trabalhar neste projeto mudou a forma como vocês veem os primeiros socorros?/Acreditam ter desenvolvido competências para prestar primeiros socorros a alguém? 2. Aprenderam sobre todos os temas estudados ou apenas sobre o tema principal do vosso grupo? 3. Se sim, enumerem (expliquem) algo que aprenderam. 4. Consideram fundamental saber sobre primeiros socorros? Porquê?
MTP - processo	- Caracterizar o processo de trabalho característico da MTP	<ol style="list-style-type: none"> 5. Como descrevem a vossa experiência enquanto grupo de trabalhar com a Metodologia de Trabalho de Projeto (características e modo de funcionamento)? 6. Quais os seus principais benefícios e de que forma vos ajudou a aprender? (contributos para a aprendizagem). 7. Quais foram os maiores desafios (dentro do grupo de trabalho) que tiveram de enfrentar durante a realização o projeto? 8. Como resolveram esses desafios? 9. Foi fácil trabalhar em equipa?* 10. Sentiram que receberam ajuda suficiente dos professores durante a realização do projeto? Em que momentos essa ajuda foi mais importante?

<p>Reflexão final – feedback</p>	<p>- Proporcionar um momento de auto e heteroavaliação durante a realização do projeto.</p>	<p>11. O que fariam de diferente num próximo projeto?</p> <p>12. Achar que a apresentação (“formação”) final correu bem? Conseguiram passar a mensagem que queriam de forma clara aos colegas do 4.º ano?</p> <p>13. Qual foi a parte do projeto que vocês mais gostaram? E a que menos gostaram? Porquê?</p> <p>14. Desejam acrescentar algo ao que já foi dito ou fazer mais algum comentário ao projeto?</p>
--------------------------------------	---	---

ANEXO L.
Transcrição da entrevista
focus group

| | ' ' | | ' ' |

Siglas:

- **INV** – Investigadora; **D.G.** – aluno; **F.F.** – aluna; **F.P.** – aluno; **F.R.** – aluna; **M.C.** – aluna; **M.F.** – aluna; **T.P.** – aluna

INV – Sentem que trabalhar neste projeto mudou a forma como vocês veem os primeiros socorros?

M.F. – Eu acho que nós aprendemos muitas coisas, coisas que já sabíamos, mas outras coisas como o Suporte Básico de Vida que não sabíamos fazer tão bem e os kits, hemorragias...

INV - Acreditam ter desenvolvido competências para prestar primeiros socorros a alguém? Acham que conseguiam ajudar alguém que se estivesse a sentir mal?

F.R. – Sim, nós com este projeto sentimo-nos mais confiantes para fazer o suporte básico de vida ou ajudar alguém quando for preciso e assim nós também aprendemos muito mais. Em quase todas as situações conseguimos ajudar.

T.P. – Eu sinto-me mais à vontade, porque antes fazia-me um pouco de impressão quando via alguém a deitar muito sangue ou deitado no chão e agora já me sinto mais à vontade. Ainda por cima fiquei com o grupo das hemorragias, por isso ainda foi mais desafiante.

F.F. – Eu senti que saberia um pouco mais ajudar, do que antes de nós aprendermos. Mesmo já tendo aprendido, eu senti que aprofundámos mais os nossos conhecimentos e foi melhor para sabermos ajudar se virmos alguém naquela situação ou naquele estado. Pode ser muito perigoso, mas também ao mesmo tempo podemos ajudar e contribuir para aquela pessoa ficar melhor.

D.G. – Eu achei que nós aprendemos muito, acho que mais em mim, porque nunca tinha ouvido falar de “fraturas” e como fiquei com o grupo das fraturas consegui aprender muito mais. E com isso agora já sei quando alguém, ou eu, fraturar um osso eu posso ajudar e já sei o que fazer.

M.C. – Eu também acho que nós aprendemos muito porque no início começamos a desenvolver temas e eu nunca tinha ouvido falar em alguns. Por exemplo, o SBV eu já tinha ouvido falar, mas eu não sabia muito bem como fazer, então com a apresentação dos colegas aprendemos mais.

INV – Aprenderam sobre todos os temas estudados ou apenas sobre o tema principal do vosso grupo? (mostrar evidências)

F.F. – Eu sinto que aprendi mais sobre o meu tema, mas também aprendi muito sobre os outros. O nosso grupo, pelo menos algumas pessoas, estavam atentas nas apresentações, eu acho que se me perguntassem algo eu ia saber responder.

INV – Diz lá algo que tenhas aprendido?

F.F. – As queimaduras, por exemplo, aprendi que a queimadura de 1º grau é como se fosse um escaldão. Nas de 3º grau, aprendo mais, porque não sabia que havia queimaduras de 1º e 2º grau à volta.

D.G. – Eu consegui aprender mais do meu grupo, mas também aprendi dos outros grupos como por exemplo do SBV, ligar ao 112, distinguir SNS-24 e 112, queimaduras de 1º, 2º e 3º grau, hemorragias internas e externas.

M.C. – Eu acho que consegui aprender mais sobre o meu tema, porque também estudei mais, mas também aprendi que ao ligar para o 112 temos de dizer o local onde estamos, o sexo e isso da vítima.

M.F. – Eu só consegui aprender um bocadinho dos outros porque estávamos muito focados no nosso tema, então acho que isso distraiu um bocadinho. Ainda assim aprendi a tratar as queimaduras, tenho de passar por muita água e depois tenho de pôr uma ligadura à volta. Nas hemorragias, por exemplo, se tivermos um lápis espetado não o podemos tirar, porque pode ser pior ainda. Ao ligar para o 112 temos de dizer: o sexo, o local, a idade, o que está a acontecer, se soubermos.

T.P. – Eu acho que já sabia muita coisa sobre muitos temas, mas, por exemplo, o SBV não fazia a mínima do que era e aprendi muito. Agora já sei muito melhor.

F.R. – O tema que aprendi mais foi o SBV, que foi o meu, também aprendi sobre queimaduras, que eu não sabia que havia de 1º, 2º e 3º grau. Também aprendi sobre as fraturas, hemorragias, SNS-24 e 112, o que se deve dizer ao 112, que é a idade, o sexo, o que se está a passar, se a vítima está consciente ou inconsciente e acho que é isso.

INV - Consideram fundamental saber sobre primeiros socorros? Porquê?

F.P. – Acho que sim, porque as crianças têm de saber, imaginem que estávamos sozinhos com os nosso pais...? Talvez era melhor nós ajudarmos e assim já estamos preparados para isso.

F.R. – Eu acho que é muito importante toda a gente saber sobre primeiros socorros, porque pode acontecer qualquer pessoa ter uma situação em que tem de ajudar e só uma pequena ajuda, que são os primeiros socorros, já ajuda muito a pessoa.

F.F. – Não é obrigatório, mas eu acho bom mesmo crianças saberem primeiros socorros porque se acontecer alguma coisa com os pais ou alguém próximo e estiver ali sozinho, por exemplo, no recreio, pode ajudar muito.

M.C. – Eu acho que ajuda muito e é importante, não é obrigatório, mas eu acho que toda a gente podia saber um pouco sobre primeiros socorros. Imaginem, eu estou a passear na rua e está uma pessoa a sentir-se muito mal e, enquanto chamo o 112, posso ajudar, em vez de ficar só em pânico à espera de alguém.

INV - Como descrevem a vossa experiência enquanto grupo de trabalhar com a Metodologia de Trabalho de Projeto (características e várias fases pelas quais passaram)?

D.G. – Eu achei muito bom as apresentações, porque nós não fizemos só um *PowerPoint*, houve grupos que fizeram vídeos, simulações e eu acho que foi uma das primeiras vezes que fizemos apresentações assim, por isso, nós gostámos muito.

M.F. – Eu gostei muito, até porque fomos apresentar às outras turmas. Primeiro tivemos de recolher informações, dos manuais, fizemos tudo, o meu grupo, por exemplo, fez um vídeo. Acho que tivemos mais trabalho porque tínhamos de estar sempre a repetir, estavam sempre a passar pessoas no nosso sítio e não estava a dar lá muito bem. No final, ficou uma apresentação muito boa, todos os grupos estiveram muito bem e as outras turmas também conseguiram aprender. Gostei muito deste projeto, foi mais que apresentar à nossa turma, que é uma coisa muito simples.

T.P. – Eu acho que as apresentações não foram só apresentações de *PowerPoint*, fizemos também simulações, que ajudam algumas pessoas a perceber melhor, em vez de estarmos só a falar. Às vezes é preciso mostrar um pouco mais, há pessoas que com as simulações devem ter percebido um pouco melhor. Acho que foi muito bom.

F.R. – Eu acho que foi uma maneira muito interessante de aprendermos os primeiros socorros, quando começámos com aquela atividade da seta que a Patrícia fazia perguntas e nós púnhamos o que achávamos. Acho que estava tudo muito bem organizado, nós depois fomos estudar pelos manuais, trabalhámos em grupo, depois fomos trabalhando nas apresentações, fomos pensando o que íamos apresentar e depois fomos apresentar às outras turmas e eu acho que isso foi muito bom.

M.C. – Como eles já disseram eu acho que foi bom, porque fizemos mais do que um *PowerPoint*, fizemos um vídeo. Achamos que toda a gente aprendeu muito e achamos que as outras turmas também.

INV - Quais os seus principais benefícios e de que forma a MTP vos ajudou a aprender? (contributos para a aprendizagem).

D.G. – Conseguimos constituir uma habilidade maior de trabalhar em grupo, descobrimos novas formas de apresentar, não ser só com cartazes ou *PowerPoint* e acho que é só isso.

T.P. – Eu acho que nós antes nunca tínhamos feito uma apresentação que mostrássemos a toda a gente e também discutíamos muito em grupo. Agora como fomos cada vez fazendo mais trabalhos em grupo e este trabalho foi um pouco maior, as pessoas conseguiram-se habituar a fazer trabalhos em grupo e foi uma grande aprendizagem para toda a gente.

F.F. – Acho que nós aprendemos muito com isto, aprofundámos mais algumas coisas que já tínhamos aprendido. Trabalhámos mais em grupo, já nos damos melhor com os colegas e não há tantas discussões como antes.

M.C. – No 1º e no 2º ano nós não trabalhávamos muito em grupo, no 3º começámos a trabalhar mais, mas não estava a dar muito bem, porque discutíamos muito e não sabíamos ouvir as ideias dos colegas. Agora com esta apresentação eu acho que nós conseguimos desenvolver, respeitar os colegas e as ideias dos colegas e eu achei muito bom porque conseguimos superar uma coisa que antes não conseguíamos fazer.

F.R. – Eu acho que nós evoluímos muito, aprendemos a fazer projetos, como se deve recolher os dados... Como já disseram aprendemos a trabalhar melhor em grupo, obviamente sobre primeiros socorros e ficamos todos mais à vontade para falar para muita gente por causa das apresentações. Como apresentámos duas vezes pudemo-nos habituar e melhorar de uma para a outra apresentação.

INV - Quais foram os maiores desafios (dentro do grupo de trabalho) que tiveram de enfrentar durante a realização o projeto? Como resolveram esses desafios?

M.F. – Eu acho que os desafios que nós conseguimos mais ou menos ultrapassar foi o conseguir falar um pouco mais alto, mas não foi assim tão bom, porque nós não falamos assim muito alto. Há pessoas que não percebiam tão bem. No trabalho em grupo acho que nós tivemos mais ou menos bem, quando estávamos a fazer o vídeo faltou um dos elementos, por isso, ficou mais fácil, porque estavam menos pessoas e menos confusão. Não havia aquele problema de todos estarem a fazer a mesma coisa, todos tinham algo para fazer e conseguimos organizar e fazer tarefas diferentes, cada um.

T.P. – Eu acho que nesta apresentação nós esforçámo-nos mais, conseguimos falar muito mais alto, porque havia pessoas que antes falavam um pouco baixo. Conseguimos também não olhar tanto para o quadro, houve pessoas que conseguiram decorar as suas partes e olharam mais para o público. Acho que foi bom.

F.P. – O desafio que eu tive e acho que o meu grupo também foi o medo de apresentar. Nós antigamente tínhamos muito medo de apresentar e começámos a habituarmo-nos mais e foi uma coisa muito bem superada.

D.G. – O primeiro desafio que o meu grupo avistou foi o de organizar as ideias, porque nós tínhamos muitas ideias, só que nós não conseguíamos organizá-las. Portanto, depois de algum tempo nós todos ficámos a retirar ideias, organizámo-las e conseguimos pôr no PowerPoint. Depois tivemos a ideia de fazer uma simulação e deu certo.

F.R. – Um desafio que nós tivemos foi envolver todos os elementos do grupo, porque quando nós estávamos a retirar informação, havia umas pessoas que estavam interessadas e a tentar trabalhar, mas depois havia outras pessoas que estavam a brincar e isso não ajudava muito. Quando foi a altura do vídeo, quando estávamos a ficar mais perto da apresentação, as pessoas foram-se interessando mais, porque também era mais interessante, e eu acho que essas pessoas aprenderam que quando é para trabalhar em grupo têm todos de ajudar.

INV – Acham que foi fácil trabalhar em equipa? Alguém quer acrescentar alguma coisa?

T.P. – Eu acho que o meu grupo no início não estava a correr muito bem, porque havia uns que queriam começar a fazer o trabalho no PowerPoint num dos tablets, e a outra metade do grupo queria fazer noutra tablet. Então começámos a fazer dois PowerPoints separados e começou a ser tudo uma confusão. Até que a Patrícia veio falar connosco e, sozinhos, tivemos de decidir que um grupo ia abandonar o seu *PowerPoint* e participávamos todos juntos no outro. No início não estávamos a colaborar muito, mas conseguimos arranjar solução.

M.C. – Eu acho que nós no início não trabalhámos assim tão bem, porque nós queríamos ir logo para o PowerPoint, começar logo a fazer, mas nós não tínhamos informações recolhidas. Então tivemos de primeiro ir ver aos apontamentos e aos manuais que a Patrícia nos deu e só depois é que conseguimos fazer o PowerPoint. Nós só queríamos ir logo para a apresentação e despachar aquilo, mas aprendemos que primeiro temos de saber o que vamos escrever e para isso temos de ir ver informação.

F.F. – O nosso grupo foi um bocadinho difícil porque havia uma parte que queria fazer a simulação e outra que queria fazer a apresentação. Então, tivemos de decidir e discutir às vezes um pouco, mas faz parte. Acabámos por conseguir resolver o problema sozinhos e decidimos fazer as duas coisas, juntámos tudo.

D.G. – O meu grupo eu achei que até foi fácil trabalharmos em grupo, porque quando nos deram o manual, nós começámos todos a tirar informação e a escrever numa folha de rascunho. Foi aí que nós conseguimos melhorar a organização das ideias, porque estavam meio soltas e nós melhorámos para estar mais organizado. No PowerPoint foi só olhar para a nossa folha de rascunho e depois pôr bonito.

F.R. – Acho que nos aconteceu uma coisa parecida com o grupo da M.C. Nós estivemos a ler uma parte dos manuais e queríamos logo passar para o vídeo, só que nós não sabíamos quase nada, por isso, se nos colocassem uma dúvida nós não sabíamos explicar. Depois estivemos a trabalhar mais, estivemos a escolher os temas de que queríamos falar, o que queríamos fazer, se fazíamos compressões, respiração boca a boca. Acabámos por estudar mais porque não fizemos PowerPoint, porque aí íamos só ler a informação escrita.

M.C. – Eu acho que a organização do meu grupo foi boa, porque nós fizemos um PowerPoint grande e ainda tínhamos lá um vídeo. Acabámos por poupar tempo e mesmo que no início não tenha dado muito bem, nós conseguimos organizar. A Patrícia até nos deu um livro que falava sobre queimaduras, nós fomos sublinhando, rodeando os parágrafos que achávamos importantes e depois transmitimos algumas frases para o PowerPoint. Acho que assim poupámos tempo e ficou bem organizada.

INV - Sentiram que receberam ajuda suficiente dos professores durante a realização do projeto? Em que momentos essa ajuda foi mais importante?

F.F. – A Patrícia ajudou-nos muito na simulação, porque havia muitas coisas que nós tínhamos feito mal, e a Patrícia ajudou-nos a melhorar e ainda a mudar algumas coisas.

F.R. – A Patrícia ajudou-nos muito na parte da prática, porque nós tínhamos de fazer um vídeo, a simular, e como a simulação era um de nós desmaiado, eles não podiam fazer compressões em mim. Então tivemos de aprender a fazer a posição lateral de segurança e isso foi a Patrícia que nos ensinou.

D.G. – Eu achei que a Patrícia ajudou muito em todos os grupos, porque quando acabámos todos, a Patrícia viu as nossas apresentações, viu erros, acrescentou imagens, porque nós não conseguimos encontrar boas imagens e isso ajudou muito as nossas apresentações. Achei que a Patrícia também ajudou muito em simulações de outros grupos, pelo que eu vi, e também ajudou muito a organizar um bocadinho as informações.

F.P. – Eu acho que a Patrícia ajudou muito, mas também acho que a Patrícia fez bem em deixar-nos estar, para podermos tentar fazer as coisas também sozinhos. Eu gostei disso, porque nós costumamos fazer muitas coisas com a ajuda do professor e desta foi vez foi mais como se a apresentação fosse só nossa.

T.P. – Eu acho que os professores deram uma grande ajuda, porque houve um momento em que nós perdemos um slide, e como achávamos que estava muito pouca informação, fui pedir ao professor e ele ajudou bastante. A Patrícia também ajudou, porque se não tivesse dado os lenços e as coisas para pôr os braços e estancar, nós se calhar não tínhamos conseguido fazer as simulações. Foi uma grande ajuda para todos os grupos.

F.R. – Eu acho que os materiais que a Patrícia arranjou foi muito bom para nós. Nós precisávamos do boneco para fazer as compressões, os manuais também acho que foi a parte mais importante, pois foi daí que nós aprendemos tudo. E ainda utilizámos o computador para vermos alguns vídeos sobre a posição lateral de segurança e isso.

INV - O que fariam de diferente num próximo projeto?

F.R. – Escolher os tópicos de que queremos falar, para podermos organizar melhor as informações e assim nós teríamos mais conhecimentos nos temas que seria melhor. Saberíamos tudo sobre isto e tudo sobre aquilo em vez de sabermos pouco sobre cada tópico. Acho que devíamos treinar melhor as apresentações, porque nós perdemos muito tempo a organizarmo-nos.

M.C. – Provavelmente começávamos pelos apontamentos, depois o PowerPoint e se quiséssemos fazíamos uma simulação ou um vídeo. Acho que podíamos recolher mais informações.

M.F. – Eu iria pesquisar à internet informações, depois não faria um cartaz porque eu acho que os cartazes não são a melhor coisa, mas eu gostei muito da forma como fizemos agora com um vídeo ou simulação. Depois eu gostaria de apresentar às outras turmas, acho que foi um método de trabalho, e é muito melhor do que apresentar só a 21 colegas.

T.P. – Acho que tínhamos de ser mais simpáticos uns para os outros dentro do grupo e distribuir melhor as tarefas.

F.R. – Eu acho que é interessante fazer alguma coisa como a simulação ou algo com interação com os outros. Porque assim, interessam-se muito mais, as pessoas ficam mais entusiasmadas e com mais curiosidade e aprendem mais.

INV - Acham que a apresentação (“formação”) final correu bem? Conseguiram passar a mensagem que queriam de forma clara aos colegas do 4.º ano?

M.F. – Eu acho que correu bem, nós conseguimos passar a informação que queríamos, acho que eles entenderam mais ou menos, ficaram interessados. Dava para notar que eles estavam a prestar atenção às nossas apresentações, porque eles estavam a olhar.

D.G. – Eu acho que conseguimos fazer como nós pensávamos, toda a gente conseguiu perceber, pelo menos o que nós vimos toda a gente fez silêncio porque queria mesmo ver a apresentação. Os panfletos que eles receberam ajudou-os a aprender mais, foi muito bom porque nós conseguimos melhorar uma habilidade que é a apresentação.

F.R. – Eu acho que as outras turmas aprenderam muito, pareciam muito interessados, estavam todos em silêncio e com os panfletos aprenderam muito mais. Estava escrito mais ou menos o que nós dissemos, mas de forma mais clara e quando é a própria pessoa a ler percebe melhor ainda. Acho que completou a nossa apresentação. As simulações também deu para que os outros percebessem melhor como se faz na prática.

INV - Qual foi a parte do projeto que vocês mais gostaram? E a que menos gostaram? Porquê?

M.F. – A parte que eu gostei mais foram as simulações, que acho que já tinha referido, porque nós conseguimos fazer uma coisa que é como se estivéssemos na vida real. Gostei também de fazer o vídeo, que era uma simulação também. A parte que gostei menos foi o estar a estudar o tema e a ler os manuais.

M.C. – A parte que eu gostei mais foi fazer e editar o vídeo, porque era a primeira vez que eu estava a fazer um vídeo para uma apresentação. A parte que eu menos gostei foi estar a escrever.

T.P. – A parte que mais gostei foi o estarmos a apresentar e a pesquisar informação. A parte que menos gostei foi quando estávamos a discutir dentro do grupo.

F.R. – A parte que mais gostei foi o vídeo e a simulação com o boneco. A parte que eu menos gostei foi quando eu e a M.F. estávamos a trabalhar e os outros estavam a brincar e isso aí era muito difícil para nós, porque precisávamos de ajuda e eles também não ajudavam e dificultavam muito o nosso trabalho.

F.F. – A parte que eu gostei mais foi a simulação, porque nós realmente esforçámo-nos e tivemos de melhorar algumas coisas, mas foi melhor melhorar do que deixar assim. A

parte que eu gostei menos foi no primeiro dia em que treinaram a apresentação, porque como eu não estive eu não consegui saber bem o essencial. Nesse dia estava um pouco perdida porque eu não sabia alguns temas.

D.G. – O que eu mais gostei foi quando apresentámos aos outros colegas e quando eu fiz a entrada. A parte que eu menos gostei foi quando eu cheguei à escola e do nada vieram os primeiros socorros. Eu faltei três dias e quando cheguei nem sabia que o meu tema eram as fraturas.

INV - Desejam acrescentar algo ao que já foi dito ou fazer mais algum comentário ao projeto?

F.R. – Eu acho que foi muito importante os professores, neste caso a Patrícia, terem dito para apresentarmos no dia antes uns para os outros. Os conselhos foram muito importantes, porque ajudaram na organização.

T.P. – A ideia de fazer esta apresentação dos primeiros socorros foi muito boa, porque havia muitas pessoas que não sabiam nada sobre os temas, então quando começámos a pesquisar aprendemos muito melhor.

D.G. – Eu acho que foi muito importante termos esta experiência, não só para a nossa aprendizagem, mas com o trabalho em grupo e como organizar ideias. Depois conseguimos não só aprender, como também transmitir isto aos outros anos.

INV – Muito obrigada a todos, estiveram muito bem!

ANEXO M.

Autorização para os
encarregados de educação

| ' ' | ' ' |

Autorização dos Encarregados de Educação para recolha de dados

Venho, por este meio, solicitar a participação do seu educando num trabalho de investigação, que tem como principal objetivo promover a aquisição de noções básicas de primeiros socorros, por meio da Metodologia de Trabalho de Projeto.

O presente estudo insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano de Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação.

É garantido o anonimato de todos os participantes, sendo omitidos os seus nomes, bem como o da Instituição onde estudam, uma vez que se trata de um estudo com fins meramente académicos. Para a realização deste estudo poderão ser recolhidos diversos dados através de gravações de áudio (as vozes não serão publicadas), registos fotográficos (sem que se vejam os rostos dos alunos) e produções dos alunos.

Patrícia Medeiros Baptista

Autorizo a gravação de áudio

Autorizo o registo fotográfico

Autorizo a análise das produções

Lidas e compreendidas as explicitações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

ANEXO N.
Calendarização dos
projetos

| | " | | " |

Semana de 13 a 17:

- Dia 15/05 - Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho - Escolha dos subtemas; distribuição dos grupos; planeamento geral (+ calendarização)

- Dia 16/05 ou 17/05 - Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho – Preenchimento das tabelas de projeto, distribuição de tarefas (dentro do grupo)

Semana de 20 a 24 de maio:

- 300 minutos para a Fase III: Execução – pesquisas por grupo

Semana 27 a 31 de maio:

- Fase IV: Divulgação – preparação das apresentações, e divulgação à turma

- Fase IV: Divulgação – formação aos outros 4ºs anos

Semana de 3 a 7 de junho:

- Fase IV: Avaliação – Entrevista em focus group

***Fase I – Definição do problema**

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Fase III – Execução

Fase IV – Divulgação e Avaliação

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
		<u>15 de maio</u> Fase II – Escolha dos subtemas; distribuição dos grupos; planeamento geral (+ calendarização)		<u>17 de maio</u> Fase II – Preenchimento das tabelas de projeto, distribuição de tarefas (dentro do grupo)
<u>20 de maio</u> Fase III - pesquisas	<u>21 de maio</u> Fase III - pesquisas		<u>23 de maio</u> Fase III e IV - Construção e preparação das apresentações	
	<u>28 de maio</u> Fase IV - Apresentação à turma	<u>29 de maio</u> Fase IV - Formação aos outros 4.ºs anos		
				<u>7 de junho</u> Fase IV – Entrevista em grupo focal

ANEXO 0.
Tabela dos Projetos

| | ' ' | | ' ' |

Tema:			
Elementos do grupo:			
-		-	
-		-	
-		-	
O que sabemos?		O que queremos saber?	
Onde procurar a informação?		Como apresentar à comunidade escolar?	
Livros		<i>PowerPoint</i>	
Internet		Vídeo	
Jornais e revistas		Cartaz	
Apontamentos/Guião		Folhetos	
Outra:		Outra:	
O que aprendemos?			

ANEXO P.
Fotografias dos Manuais
utilizados

| ' ' | | ' ' |

MANUAL DE SOCORRISMO

COLEÇÃO DE MANUAIS DE APOIO
DA CRUZ VERMELHA PORTUGUESA



CRUZ VERMELHA PORTUGUESA
ESCOLA DE SOCORRISMO

3.ª Edição — 2001



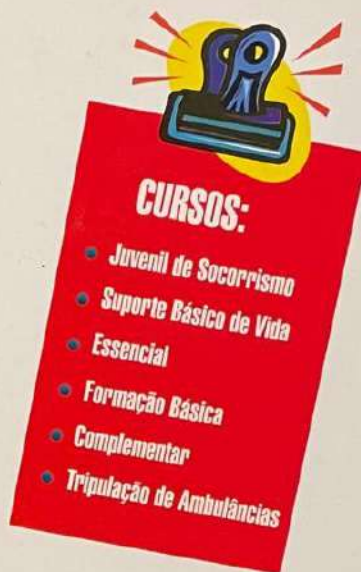
**Conheça a importância
de saber
praticar gestos que salvam.**

Socorrista é o termo utilizado para designar qualquer pessoa que tenha recebido um certificado (cartão) de uma entidade competente, a atestar que está qualificada para prestar os primeiros socorros. Em Portugal foi pela primeira vez usado em 1947, quando da criação da Secção Técnica das Formações Sanitárias da C.V.P.

Os cartões de primeiros socorros, emitidos pela CRUZ VERMELHA PORTUGUESA-DIRECÇÃO DE ENSINO DE SOCORRISMO, são concedidos aos candidatos que, tendo frequentado um curso teórico-prático, tenham ficado aprovados num exame final.

O cartão atribuído só é válido por dois anos para assegurar que os socorristas:

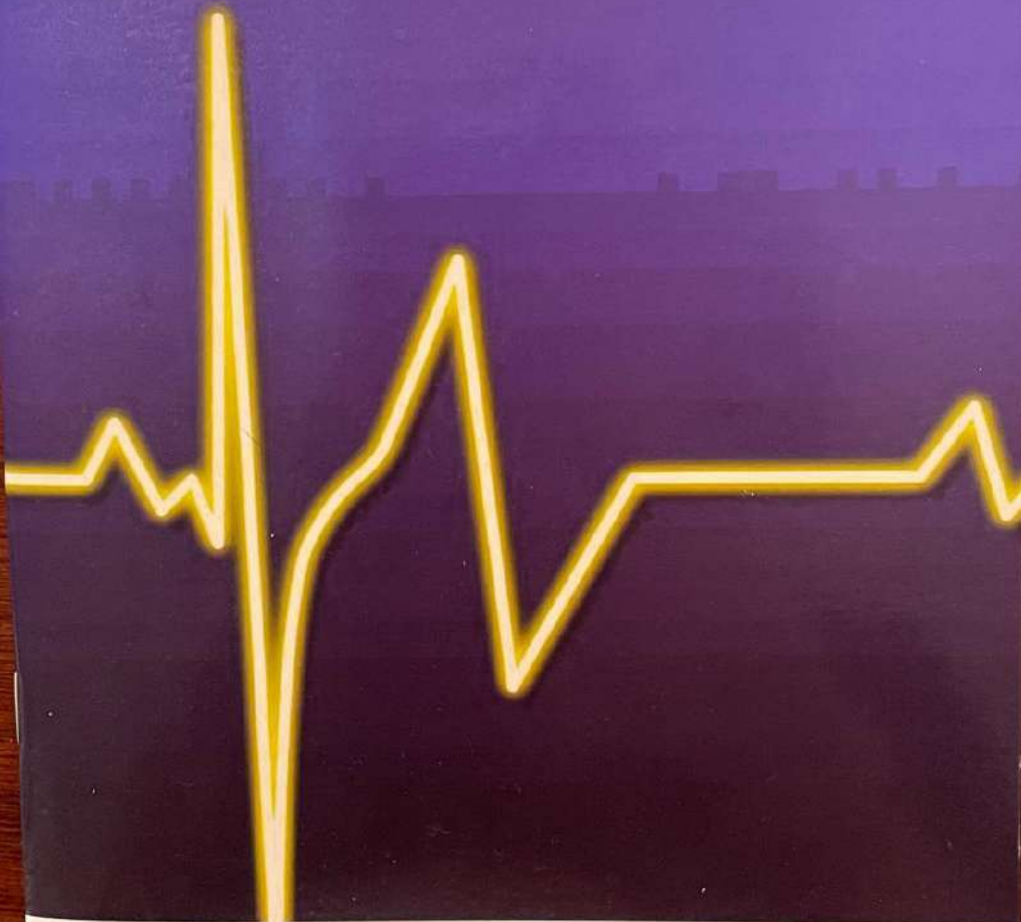
- estejam bem treinados
- sejam examinados regularmente
- se mantenham actualizados em termos de conhecimentos teóricos e prática de técnicas.



COMISSÃO DE MANUAIS DE APOIO DA CRUZ VERMELHA PORTUGUESA



MANUAL EUROPEU DE PRIMEIROS SOCORROS



 **EFAM**
EuropeanFirstAidManual

 **ESCOLA DE SOCORRISMO**
CRUZ VERMELHA PORTUGUESA

CONHEÇA A IMPORTÂNCIA DE SABER PRATICAR GESTOS QUE SALVAM.

OS PRIMEIROS SOCORROS NÃO PARAM NO TEMPO

Existem novas orientações para os Primeiros Socorros e Reanimação. Por causa deste fato, muita coisa mudou nos Primeiros Socorros. Algumas orientações contrastam diretamente com o que foi ensinado anteriormente.

Estas orientações:

- São as melhores técnicas universais conhecidas até hoje;
- Foram organizadas com base em investigação científica, conselhos de especialistas e experiência;
- São válidas pela Europa fora;
- Garantem as melhores práticas de Primeiros Socorros.

Este manual é fundamentado de acordo com estas orientações mais recentes e é aceite como uma referência pela Europa.

Para mais informação: www.efam.be



**ESCOLA DE SOCORRISMO
CRUZ VERMELHA PORTUGUESA**



Consulte os nossos Cursos de Socorrismo em
www.cruzvermelha.pt

ANEXO Q.
Certificados Formação
4.0E

| | ' ' | | ' ' |



CERTIFICADO

PRIMEIROS SOCORROS

NOME DO
COLÉGIO

OS PRIMEIROS SOCORROS SALVAM EM TODAS AS FASES DA VIDA

Nome do Aluno

Parabéns! Concluiu com sucesso o Projeto de Primeiros Socorros, demonstrando conhecimento e habilidade em: hemorragias, fraturas, queimaduras, suporte básico de vida, ligar ao 112 e kit de primeiros socorros.

Patrícia Baptista



ANEXO R.

Tabela análise de
conteúdo 1.º objetivo

| ' ' | ' ' |

Questões:

1. Como descrevem a vossa experiência enquanto grupo de trabalhar com a Metodologia de Trabalho de Projeto (características e várias fases pelas quais passaram)?
2. Quais os seus principais benefícios e de que forma a MTP vos ajudou a aprender? (contributos para a aprendizagem).
3. Quais foram os maiores desafios (dentro do grupo de trabalho) que tiveram de enfrentar durante a realização o projeto? Como resolveram esses desafios?
4. Acham que foi fácil trabalhar em equipa? Alguém quer acrescentar alguma coisa?
5. Sentiram que receberam ajuda suficiente dos professores durante a realização do projeto? Em que momentos essa ajuda foi mais importante?

Categoria	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Frequência
- Apresentações fora do comum	Novas formas de trabalhar, uma das primeiras vezes a fazer apresentações desta forma; Isto foi mais do que apresentar à nossa turma, mostrámos a muita gente; Há quem aprenda melhor com simulações, em vez de ser uma apresentação só a falar.	D.G. M.F. T.P. M.C. F.R.	5

<p>- Trabalho em grupo</p>	<p>Aprendemos a trabalhar melhor em grupo e que todos têm de ajudar;</p> <p>Já nos damos melhor com os colegas e não há tantas discussões como antes;</p> <p>Respeitar os colegas e as suas ideias.</p>	<p>D.G.</p> <p>T.P.</p> <p>M.C.</p> <p>F.F.</p> <p>F.R.</p>	<p>5</p>
<p>- Organização e sistematização de informações</p>	<p>Foi um desafio organizar as ideias;</p> <p>Aprendemos que primeiro temos de saber o que vamos escrever e para isso temos de ver informação;</p> <p>Tivemos de retirar informação (sublinhando ou rodeando o importante) e escrever numa folha de rascunho já organizadas.</p>	<p>D.G.</p> <p>M.C.</p>	<p>2</p>
<p>- Ajuda/auxílio dos docentes</p>	<p>Havia aspetos que estavam incorretos e os professores ajudaram-nos a melhorar;</p> <p>Corrigir erros, encontrar boas imagens, ajudar nas simulações, fornecimento de materiais; conselhos para as apresentações;</p>	<p>F.F.</p> <p>D.G.</p> <p>F.R.</p> <p>F.P.</p> <p>T.P.</p>	<p>5</p>

	Deram-nos liberdade para também podermos tentar fazer sozinhos, como se apresentação fosse só nossa.		
--	--	--	--

ANEXO S.

Tabela análise de
conteúdo 2.º objetivo

| ' ' | | ' ' |

Questões:

1. Sentem que trabalhar neste projeto mudou a forma como vocês veem os primeiros socorros?
2. Aprenderam sobre todos os temas estudados ou apenas sobre o tema principal do vosso grupo? (mostrar evidências)
3. Consideram fundamental saber sobre primeiros socorros? Porquê?

Categoria	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Frequência
- Confiança	Sentimo-nos mais confiantes para fazer o que aprendemos (exemplo SBV); Estão mais à vontade com o que podem possivelmente vir a encontrar.	F.R. T.P.	2
- Expansão de conhecimentos	Aprendemos muito, sendo que no início nunca tínhamos ouvido falar de alguns temas abordados; Aprendemos coisas que já sabíamos e outras que não sabíamos tão bem.	M.F. M.C. F.F. F.R.	4
- Reconhecimento da universalidade	É fundamental a criança saber sobre primeiros socorros;	F.P. F.R.	4

(abrangência etária)	<p>Eu acho muito importante toda a gente saber sobre primeiros socorros;</p> <p>Não é obrigatório, mas acho bom mesmo as crianças saberem sobre primeiros socorros.</p>	<p>F.F.</p> <p>M.C.</p>	
- Utilidade prática	<p>Em quase todas as situações já sabemos ajudar alguém quando for preciso;</p> <p>Senti que aprofundámos os nossos conhecimentos;</p> <p>Agora já sei, se alguém fraturar um osso já sei o que fazer;</p> <p>Só uma pequena ajuda pode ajudar muito uma pessoa.</p>	<p>F.R.</p> <p>F.F.</p> <p>D.G.</p> <p>F.P.</p> <p>M.C.</p>	5