



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**A ABORDAGEM DOS PRIMEIROS SOCORROS NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO:
DIÁRIO DE UMA PROFESSORA-ESTAGIÁRIA**

Inês Vaz Rodrigues Vilhena da Costa

Relatório de Estágio 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

2017



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**A ABORDAGEM DOS PRIMEIROS SOCORROS NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO:
DIÁRIO DE UMA PROFESSORA-ESTAGIÁRIA**

Inês Vaz Rodrigues Vilhena da Costa

Relatório de Estágio 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

Orientadora: Professora Bianor Antónia da Cruz Valente

2017

AGRADECIMENTOS

Em conjunto com o meu Relatório final de estágio, apresento a minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram para o alcance desta reta final da minha formação.

O primeiro agradecimento é dedicado aos meus pais. À minha mãe por acreditar em mim desde o início, de me dar na cabeça quando andava nas nuvens e pelo seu terapêutico *dark humor*. Ao meu pai por me ter educado a ser uma pessoa ambiciosa, humilde e sem nunca duvidar das minhas competências. E à Sónia, que foi um modelo de referência, ensinando-me que nada na vida é servido de bandeja, somos nós que tornamos a sorte possível.

Aos meus irmãos, Matilde, Manuel e “Chocolatinho”, por despertarem esta minha vocação, por estarem sempre lá para me encher de alegria e boa disposição, apesar de me fazerem perder a cabeça, e por compreenderem as minhas ausências.

Às minhas tias, que sempre estiveram disponíveis para ouvir as minhas inquietações, mesmo à distância. Aos meus avós, por me terem transmitido os valores necessários para uma vida feliz e prometedora. À minha avó Isabel, que me inspirou profissionalmente e que, em breve, poderei chamar de colega.

Ao David, com muito amor, agradeço pela paciência, que só com dois ombros conseguiu consolar-me durante todo este percurso, e me incentivou para olhar para o amanhã como um dia melhor ao de hoje.

Às minhas colegas, Carolina e Marta, pelas correções ortográficas, pelas aprendizagens partilhadas e por terem tornado esta viagem uma verdadeira aventura, sempre com boa disposição.

À professora Bianor Valente, à professora Diana Sargedas e ao 3.º A, pela paciência e dedicação e por me ajudarem a tornar este projeto possível.

E, por fim, ao meu irracional Max, que foi sempre uma companhia nos momentos difíceis e uma figura promotora de descontração, boa disposição e loucura.

Graças a todos vós “tenho em mim todos os sonhos do mundo”
(Álvaro de Campos)

RESUMO

A formação em Primeiros Socorros é um objeto de estudo ainda em processo no nosso país. São poucas as investigações dedicadas ao ensino e formação de crianças e adultos nesta temática. Mas dos dados existentes, verifica-se que os portugueses têm um fraco conhecimento sobre Primeiros Socorros.

O presente estudo foi implementado numa turma de 3.ºano do 1.ºCiclo do Ensino Básico, constituída por alunos com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos, em contexto privado. Crianças com fraco conhecimento no âmbito dos Primeiros Socorros, desconhecendo a própria definição do conteúdo. Com este estudo pretende-se compreender “Como desenvolver aprendizagens significativas sobre Primeiros Socorros em alunos do 3.º ano do 1º CEB?”.

Assim, para dar resposta a esta problemática, através de uma metodologia baseada nos princípios da investigação-ação, identificaram-se as conceções dos alunos em diferentes cenários de emergência, analisou-se o impacte das atividades e estratégias implementadas e, no final avaliou-se as aprendizagens adquiridas pelos mesmos durante a formação. Além disso, com a análise dos registos das sessões realizadas pela professora-estagiária, identificaram-se os constrangimentos sentidos durante o processo de ensino deste tema.

No final da intervenção, a maioria dos alunos foi capaz de identificar que atitudes ou manobras a adotar em caso de asfixia, epilepsia, queimaduras e intoxicações. As feridas, as hemorragias e a influência do uso de água oxigenada para desinfetar a pele, são conteúdos que, apesar de serem adequados à idade, devem ter um reforço maior. A gestão do tempo foi um dos maiores constrangimentos sentidos enquanto professora-estagiária, na abordagem deste tema.

O relatório apresentado visa incentivar o leitor para a investigação de novos grupos, de diferentes idades e contextos, de modo a enriquecer a nossa sociedade, pronta a intervir em situação de emergência.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Primeiros Socorros; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-ação.

ABSTRACT

First Aid training is a subject of study still in process in Portugal. There are only a few studies devoted to the education and training of children and adults. On the basis of international studies data, the common level of knowledge on first aid assistance of the average Portuguese citizen is poor.

The present study was developed in a private institution with a group of 3rd grade children, between 8 and 9 years old. These individuals had a lack of knowledge on first aid, and didn't even know the definition of the word itself. Therefore, the objective of this study is to understand "which activities could develop first aid knowledge, skills and right attitudes on first aid assistance in 3rd grade children?".

Therefore, to achieve that objective, in a methodology of research-action, it was necessary to diagnose initial level of knowledge on different emergency scenarios to identify the impact of the adopted activities and strategies and, to recognize the developed knowledge in the end of the training.

At the end of the intervention, the majority of students was able to identify which approaches should take over in case of asphyxia, epilepsy, burns and poisonings. Regardless of being appropriate to the age, wounds, bleedings and the influence of the use of hydrogen peroxide to disinfect the skin are subjects that must have a greater reinforcement.

Although, the time management it was one of the biggest problems during this training.

This report aims to encourage the reader to investigate new groups of different ages and contexts, in order to improve our society, making them ready to intervene in an emergency situation.

Keywords: Teaching; First Aid; Elementary school; action-research.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO 1.º CEB	2
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO 2.º CEB	7
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	12
5. APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	15
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
7. METODOLOGIA	22
7.1 Questões de investigação e objetivos de estudo	22
7.2 Caracterização dos participantes	25
7.3. Princípios éticos do processo de investigação	25
7.4. Atividades desenvolvidas em sala de aula	27
8. RESULTADOS	32
8.1.1. Princípios dos PS.....	32
8.1.2. Asfixia	35
8.1.3. Feridas e hemorragias	35
8.1.4. Epilepsia	37
8.1.5. Queimaduras	38
8.1.6. Intoxicação.....	39
8.2. Avaliação global da intervenção	39
8.2.1. Ao nível dos conteúdos.....	39
8.2.2. Ao nível das práticas.....	41
8.2.3. Ao nível das atitudes.....	42
8.2.4. Apreciação dos alunos.....	43
9. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	45
10. REFLEXÃO FINAL.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
Anexo A. Nomes fictícios dos alunos (1.ºCEB).....	55
Anexo B. Agenda semanal (1.ºCEB)	56

Anexo C. Planta da sala (1.ºCEB)	57
Anexo D. Avaliação resumida das aprendizagens dos alunos (1.ºCEB).....	58
Anexo E. Notas de campo (2.ºCEB)	73
Anexo F. Avaliação resumida das aprendizagens dos alunos (2.º CEB)	82
Anexo G. Enunciado do questionário inicial	90
Anexo H. Enunciado do questionário final	93
Anexo I. Diário de bordo.....	96
Anexo J. Planificações das sessões.....	108
Anexo K. Recursos.....	121
Anexo L. Evidências das sessões	137
Anexo M. Cartão de socorrista	138
Anexo N. Grelhas de avaliação diagnóstica	139
Anexo O. Grelhas de avaliação formativa	142
Anexo P. Grelhas de avaliação sumativa	149

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Fases de resposta aos objetivos durante o período de intervenção.....	23
<i>Figura 2.</i> Fontes de informação sobre PS invocados pelos alunos. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos.....	33
<i>Figura 3.</i> Gráfico circular com a frequência relativa das categorias indicadas pelos alunos. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos.	39
<i>Figura 4.</i> Avaliação dos alunos quanto ao interesse e dificuldades. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos.....	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Objetivos gerais de intervenção no 1.º CEB e respetiva avaliação</i>	6
Tabela 2. <i>Objetivos gerais de intervenção no 2.º CEB e respetiva avaliação</i>	11
Tabela 3. <i>Métodos e técnicas de recolha de dados face aos objetivos gerais de investigação</i>	24
Tabela 4. <i>Mapa de intervenção referente à abordagem dos PS</i>	28
Tabela 5. <i>Evolução do conhecimento teórico dos alunos relativamente à definição de PS</i>	33
Tabela 6. <i>Frequência relativa dos conhecimentos dos alunos entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa</i>	41
Tabela 7. <i>Variação da média do conhecimento prático dos conteúdos trabalhados</i> . ..	42
Tabela 8. <i>Autoavaliação dos alunos face aos conteúdos abordados</i>	43

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CIAV	Centro de Informação Antivenenos
DAE	Desfibrilhador Automático Externo
IFRC	International Federation of Red Cross
INEM	Instituto Nacional de Emergência Médica
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
OC	Orientadora Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PE	Projeto Educativo
PIT	Plano Individual de Trabalho
PLS	Posição Lateral de Segurança
SBV	Suporte Básico de Vida
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

Este relatório, realizado no âmbito da unidade curricular - Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), contém uma descrição reflexiva sobre o trabalho elaborado ao longo dos estágios do Mestrado em Ensino do 1.º e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, assim como a identificação e desenvolvimento de uma problemática – o ensino e aprendizagem dos Primeiros Socorros (PS).

Atualmente, são muitos os estudos realizados com crianças no âmbito dos PS, com resultados surpreendentes em todas as idades. Contudo, em Portugal, o processo de ensino e aprendizagem dos PS com adultos e crianças não é tão explorado. Por esta razão, o meu estudo foca-se na aprendizagem dos PS no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A investigação segue o paradigma da investigação-ação, permitindo uma constante reflexão sobre a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Aplicado numa turma de 3.ºano do 1.º CEB, em crianças sem formação em PS, este estudo procurou identificar as conceções dos alunos quanto às atitudes a adotar em situação de emergência, caracterizar atividades significativas para esta aprendizagem, identificar os conhecimentos adquiridos com este tipo de formação e os constrangimentos identificados pela professora-estagiária ao longo da intervenção.

Este relatório encontra-se organizado em dez capítulos, sendo o primeiro a presente introdução. Em seguida, o segundo e terceiro capítulo apresentam a descrição da prática pedagógica nos dois estágios, no 1.º e 2.º CEB, e o quarto capítulo desenvolve uma introspeção reflexiva e comparativa entre os mesmos.

O quinto capítulo corresponde à introdução do objeto de estudo e definição da problemática, e, no sexto capítulo, é desenvolvida uma revisão de literatura relativa ao tema em estudo.

O sétimo capítulo expõe a metodologia utilizada, assim como os métodos e estratégias de recolha de dados. Já no sétimo capítulo pode-se consultar os resultados obtidos ao longo da investigação e a respetiva discussão.

O nono capítulo dedica-se à conclusão, onde são apresentadas as considerações finais do estudo.

E por fim, o décimo capítulo que consiste numa reflexão final sobre todo o percurso desenvolvido neste ciclo de estudos no âmbito da prática pedagógica.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO 1.º CEB

O primeiro estágio da PES II foi realizado no âmbito do 1.ºCEB, numa turma de 3.º ano em contexto privado. A instituição – Escola do Tejo¹ - encontra-se na zona periférica de Lisboa, na freguesia do Parque das Nações. Esta escola, rege-se pela pedagogia inaciana, sendo por isso uma instituição cristã cuja formação religiosa na fé católica é inerente ao Projeto Educativo (PE). Para além desta componente religiosa, este modelo pedagógico tem uma dinâmica cooperativa, valorizando atividades de voluntariado e experiências de imersão em contextos carenciados.

Considerada uma instituição recente, inaugurada em 2010, esta abrange o ensino desde o pré-escolar até ao secundário com um PE dividido em quatro planos complementares: (i) Plano Académico, cujo foco centra-se na organização do currículo de todos os ciclos, integrando as áreas cognitiva, pessoal, artística, afetiva e religiosa; (ii) Plano Pastoral, focado nos valores evangélicos, defendidos pelo Patrono que proporcionam a inclusão de moralidades como a cultura, a fé e a justiça, através de ações de carácter cívico e solidário; (iii) Plano de Formação Humana, tendo por base a formação cívica, proporcionando desafios no âmbito das competências sociais; e (iv) Plano das Atividades Curriculares Complementares, sendo constituído por atividades fora do currículo que desenvolvem competências motoras, sociais, emocionais e artísticas.

A ação educativa da orientadora cooperante, tal como o restante corpo docente na instituição, adota uma prática pedagógica enquadrada na metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM), tais como: (i) a diferenciação pedagógica, promovendo a heterogeneidade, de modo a dar resposta às necessidades e aos interesses de cada aluno com a utilização de recursos adequados e diversificados; (ii) o trabalho cooperativo, com a atribuição de tarefas semanais e responsabilidades aos alunos com a finalidade de promover o desenvolvimento proximal do aluno, assim como a organização da aula de modo a diversificar os tipos de interação (individual, pares e grupos); (iii) a interdisciplinaridade, dando a conhecer ao aluno, segundo diferentes áreas curriculares, uma visão mais “panorâmica” de um determinado

¹ cf. Anexo A, retirado do Projeto de Intervenção.

conteúdo; (iv) e o ensino centrado na criança, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, interligando as aprendizagens dos alunos com os conteúdos novos.

Tal como defende Grave-Resendes e Soares (2002), este modelo pedagógico tem como ponto de partida as necessidades e interesses dos alunos proporcionando um envolvimento numa aprendizagem participativa, através da gestão dos conteúdos educativos, dos recursos e dos tempos.

Os alunos seguem um conjunto de rotinas semanais propostas pela Orientadora Cooperante (OC) fundamentais para a organização do grupo e das competências disciplinares e sociais que se pretendem desenvolver. A gestão do tempo é gerida em grande grupo, através do planeamento coletivo da agenda semanal². Nesta planificação encontram-se presentes, a organização das rotinas de trabalho (tempo de estudo autónomo, conselho de cooperação, apresentação de projetos); os conteúdos que serão abordadas no âmbito da matemática e do português; e, marca os momentos a lecionar pelos professores especialistas (Inglês, Música e Educação Física).

Quando à organização e gestão do espaço, a planta da sala pode ser consultada no Anexo C, encontrando-se acompanhada de uma descrição detalhada. Sumariamente, a gestão dos recursos da sala de aula faz parte das tarefas que a OC implementou no grupo, com a finalidade de promover um ambiente rico em aprendizagens. No entanto como fragilidade, em caso de emergência, a sala não se encontra equipada devidamente para efetuar qualquer tipo de socorrismo.

A avaliação é contínua, pois é realizada pela docente através de registos, grelhas de observação e análise de produções de modo a dar *feedback* ao aluno do seu desempenho. Contudo, no final de cada período, em conjunto com os restantes docentes, é construída uma ficha de avaliação sumativa no âmbito da matemática, português e estudo do meio, e com os resultados obtidos pelos alunos é desenvolvido um relatório individual sobre cada aluno.

A turma cooperante é composta por 26 alunos (10 raparigas e 16 rapazes) com idades entre os 7 e os 9 anos. Neste grupo existem 2 alunos que beneficiam de medidas educativas especiais, como o plano educativo individual. O João tem um défice cognitivo profundo que advém da paralisia cerebral (tendo algumas crises epiléticas em sala de aula), e o Manuel apresenta um diagnóstico de dislexia e

² cf. Anexo B

disortografia. Para além destes alunos sinalizados, também o Felisberto tem uma proposta para ser abrangido pelo decreto-lei 3/2008, referente a um plano educativo individual, no entanto esta não foi concluída até à data. Conforme as suas necessidades, estes alunos são acompanhados por técnicos especializados e, dentro da sala de aula, os recursos são diferenciados pela OC.

Dadas as características do João, este encontra-se inserido no projeto de integração especializada o que lhe confere uma agenda semanal ligeiramente diferente. As principais competências a desenvolver com este aluno são a comunicação e a motricidade, tanto com os técnicos especializados como também com a OC e a restante turma em momentos partilhados na sala de aula.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos nas diferentes áreas do currículo, segundo a avaliação diagnóstica efetuada com base na análise da informação presente nas notas de campo, verificou-se que este grupo destaca-se em várias áreas curriculares.

Na disciplina de Português, os alunos sabem identificar claramente elementos constituintes de um texto e classificar palavras morfológicamente. No entanto, é um grupo com algumas fragilidades no âmbito da ortografia (palavras terminadas em -ão e -am, ou distinguir à/às/ah/há), e na conjugação de verbos. Quanto à oralidade, entende-se que estes alunos apresentam um vocabulário diferenciado. São crianças naturalmente interessadas e participativas construtivamente, no entanto, com um discurso pouco organizado dando origem à perda e foco no assunto discutido.

No âmbito da Matemática, o grupo domina as operações aritméticas, à exceção da subtração com empréstimos. Além disso, durante a análise de vários problemas da semana realizados, verificou-se que em casos de multiplicação, a maioria dos alunos recorre à adição e à representação simbólica.

Na área do Estudo do Meio, sendo uma turma interessada, especialmente por acontecimentos da atualidade, e com bons hábitos de estudo, facilmente assimilam os conteúdos assim como os processos científicos envolvidos. São também alunos com pouca consciência sobre hábitos de segurança e pouco autónomos em situações de socorro ligeiro, e que recorriam frequentemente à enfermaria da escola mesmo em casos em que a gravidade da situação era de grau baixo ou nulo.

Em Expressão Plástica, a dificuldade centra-se nas técnicas de pintura e na manipulação do pastel de óleo. Já na Expressão Motora, as fragilidades residem nas

competências no domínio Deslocamentos e Equilíbrio, como, por exemplo, executar a cambalhota à retaguarda.

Tendo em conta a metodologia de trabalho adotada na instituição, destacamos, ainda, o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), no qual verificou-se uma fraca exploração das suas potencialidades. O Plano Individual de Trabalho (PIT) não era valorizado enquanto instrumento de aprendizagem, uma vez que os alunos não variavam o tipo de recurso, nem realizavam tarefas adequadas às suas dificuldades ou cumpriam as atividades obrigatórias para cada PIT.

Partindo das potencialidades e fragilidades destes alunos, foi assim possível delinear os objetivos gerais essenciais para dar resposta às necessidades da turma:

1. Desenvolver a comunicação oral;
2. Desenvolver a autonomia nas aprendizagens;
3. Desenvolver atitudes e comportamentos adequados em situações de emergência.

Para o primeiro objetivo deu-se continuidade ao projeto individual de leitura - *ler, mostrar e contar* - já introduzido no início do ano letivo pela professora cooperante. Este projeto pretendia desenvolver competências ao nível da exposição oral, para o aluno que apresenta, e habilidades de escuta, para a turma que assiste, de modo a desenvolver a comunicação em ambas as situações, orientados por uma grelha de avaliação com os indicadores fundamentais para um discurso claro e objetivo. Na matemática, os alunos foram constantemente incentivados a justificar oralmente os seus raciocínios com uma linguagem cuidada e matemática.

Quanto ao segundo objetivo, tendo em conta as fragilidades detetadas, houve a necessidade de o momento de TEA sofrer algumas alterações, tais como a reorganização em coletivo com os alunos, o reforço das regras de trabalho e a negociação com os alunos, relativamente às tarefas obrigatórias. Além disso, no final, a turma foi repartida em pequenos grupos para a realização do inventário dos recursos visto que muitos alunos apenas recorriam apenas a ficheiros.

Por fim, o último objetivo centra-se na implementação do estudo do par de estágio, o presente trabalho, sobre a abordagem dos primeiros socorros, e as conceções dos alunos sobre a atividade sísmica. Para tal, as principais estratégias de intervenção foram a sensibilização para o risco sísmico e para medidas de socorrismo.

Ainda assim, independentemente da área curricular, deu-se continuidade aos princípios pedagógicos definidos pela OC. A ação pedagógica adotada durante o período de intervenção partiu dos objetivos gerais e os princípios orientadores previamente definidos no plano de intervenção, cuja finalidade centra-se na promoção de uma aprendizagem significativa nos alunos. Para a implementação de algumas destas estratégias houve a necessidade de introduzir novas estratégias de trabalho, especialmente no âmbito do TEA, como a reestruturação das regras e tarefas obrigatórias, e reorganização coletiva do espaço. Relativamente aos processos de regulação e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, foram adotadas algumas metodologias de investigação de modo a avaliar os indicadores referentes a cada um dos objetivos gerais definidos. A tabela seguinte resume, sucintamente, a avaliação³ das aprendizagens dos alunos ao longo da intervenção.

Tabela 1

Objetivos gerais de intervenção no 1.º CEB e respetiva avaliação.

Objetivos gerais	Resultados
Desenvolver a comunicação oral	A capacidade de escutar e respeitar a vez de falar melhorou gradualmente, permitindo com que os alunos fossem capazes de selecionar e organizar a informação antes de a verbalizar. Os alunos respeitam mais as opiniões diferentes e partilham comentários mais claros, objetivos e construtivos.
Desenvolver a autonomia nas aprendizagens	Os alunos gerem melhor o tempo de preenchimento do Plano Individual de Trabalho (PIT) e, quando concluído, no final da semana, este é entregue a um colega para ser avaliado qualitativamente. As novas tarefas obrigatórias começaram a ser cumpridas na sua totalidade, pela maioria da turma, assim como a diversificação da escolha dos recursos, que aumentou após a realização de inventários e construção de novos materiais de trabalho.
Desenvolver atitudes e comportamentos adequados em situações de emergência	A maioria da turma demonstrou agir adequadamente em situações de emergência, reconhecendo a importância das suas ações para a sua segurança e dos outros.

Por fim, é importante referir que a inclusão do João, baseou-se em estímulos verbais e visuais (objetos ou imagens) partindo dos elementos constituintes do seu quotidiano (rotinas) e interesses pessoais (literatura infantil). Foram atribuídas funções que complementasse este aluno na turma em atividades coletivas.

³ cf. Anexo D

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO 2.º CEB

O segundo estágio da PES II foi realizado no âmbito do 2.ºCEB, em duas turmas de 5.º ano, em contexto público no concelho da Amadora. A instituição educativa, que abrange o 2.º e o 3.º Ciclo de Ensino, encontra-se inserida num agrupamento de escolas do programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

No projeto educativo é mencionado que a grande parte destas crianças provém de bairros sociais e com origem africana. Estes bairros apresentam reduzidas condições sanitárias básicas, o que gera graves problemas de habitação e saúde, assim como carência em relação à alimentação, espaço e conforto.

O seio familiar da maior parte destas crianças apresenta uma baixa escolaridade ou analfabetismo, sendo que no 1.º ano do 1.ºCEB estes alunos só falam crioulo. A escola também recebe crianças provenientes da comunidade cigana, que vivem em contextos semelhantes à comunidade africana. Os restantes alunos têm origem nacional e o seu contexto socioeconómico é diversificado.

Num modo geral, independentemente da origem cultural, a população escolar apresenta muitas dificuldades e carências ao nível afetivo, familiar, económico e escolar.

Quanto ao espaço, o meio exterior é amplo e tem um campo para práticas desportivas e atividades coletivas, assim como zonas de convívio. Para além das salas de aula adaptadas às áreas curriculares e de apoio ao estudo, o espaço interior é composto por um auditório, uma biblioteca, uma papelaria, uma enfermaria, um bar e um refeitório. Cada uma das salas de aula dispõe de computador, projetor e quadro branco. Porém, tendo em conta a estrutura do horário dos alunos no 2.º e 3.º Ciclo, não têm uma sala de aula fixa, não são espaços estruturados nem têm os trabalhos dos alunos expostos nas paredes.

Quanto à gestão curricular, as docentes de Ciências Naturais e de Matemática organizam os conteúdos das respetivas áreas curriculares em planificações anuais, que convergem dos vários documentos orientadores do agrupamento, já a gestão do tempo encontra-se delimitada devido à existência de horários fixos. Relativamente à metodologia adotada e aos princípios pedagógicos, trata-se de uma prática enquadrada num ensino expositivo, centrado no professor e no

trabalho individual⁴. Durante o tempo letivo, as professoras exploram os exercícios dos manuais escolares e a articulação entre as áreas curriculares não foi visível. Observámos ainda que não há diferenciação e, por isso, as tarefas propostas são iguais para todos os alunos, à exceção das fichas de avaliação de Matemática. A docente desta disciplina, por norma, em todas as fichas de avaliação faz duas versões do mesmo teste, um geral que é aplicado à maioria da turma e um diferenciado para alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou seja, com um Plano Educativo Individual (PEI), abrangido pelo decreto-lei 3/2008. Para além das fichas de avaliação formativas e sumativas, a avaliação, em ambas as áreas curriculares, é contínua e integra a assiduidade, a pontualidade e a participação.

Relativamente às turmas cooperantes, a turma A é constituída por 21 alunos (12 raparigas e 9 rapazes) com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. A turma B é constituída por 16 alunos (7 raparigas e 9 rapazes) com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Nesta turma, 11 alunos são bilingue (português e crioulo).

Em ambas as turmas, existem alunos que, conforme as suas necessidades educativas especiais, são acompanhados por uma equipa especializada e apresentam um PEI. Apenas na turma B existem três alunos com uma perturbação no desenvolvimento muito profunda, logo não acompanham a turma nas horas das sessões de Matemática e Ciências Naturais. Os restantes alunos foram diagnosticados com dislexia e défice de atenção, havendo algumas crianças medicadas nas duas turmas.

A disposição da turma nas salas de aula é dita “tradicional”, os alunos sentam-se dispostos em colunas e linhas direcionados para o quadro e para as costas dos colegas da frente. Quanto ao comportamento, a maioria não respeita as regras, não adequam a sua postura às circunstâncias, a desconcentração é elevada e não realizam as tarefas propostas por vontade própria.

A avaliação diagnóstica foi condicionada visto que não houve continuidade entre os conteúdos no 2.º Trimestre, período de observação, e o 3.º Trimestre, período de intervenção, tanto nas Ciências Naturais como na Matemática. Por isso, ao longo do período de observação foram registadas potencialidades e fragilidades das duas turmas em ambas as disciplinas.

⁴ cf. Anexo E

Como potencialidade, são alunos participativos e com interesse por acontecimentos e temas da atualidade e gosto por atividades práticas, que muitas vezes não eram possíveis. Relativamente às fragilidades, são alunos pouco autónomos, pois necessitam de constantes indicações para desenvolver as tarefas. Quando não são orientados facilmente se distraem o que por vezes origina episódios de indisciplina na sala de aula.

Ainda no âmbito das competências sociais, são alunos naturalmente conflituosos, sendo o desrespeito entre pares muito comum, por isso, foi visível a ausência de trabalho cooperativo em pares e em pequenos grupos.

No âmbito das Ciências Naturais, tendo em conta as participações nas aulas, são alunos com pouco conhecimento do mundo natural envolvente, tendo dificuldade em reconhecer a biodiversidade animal portuguesa ou mesmo de ecossistemas do conhecimento de crianças nesta faixa etária.

Na disciplina de Matemática, a disciplina favorita da maioria do grupo, os alunos demonstram dificuldades no domínio Número e Operações, especialmente no algoritmo da multiplicação e divisão com dois algarismos. Além disso, o raciocínio matemático é bastante reduzido, não tendo sido observado quaisquer estratégias de cálculo diversificadas durante a resolução de problemas de diferentes naturezas. Quando o aluno sentia dificuldade em realizar uma operação, a docente não recorria a estratégias de cálculo para facilitar a sua realização, em vez disso, realizava ela a operação explicando o seu procedimento.

O próprio contexto também apresenta potencialidades e fragilidades. Como potencialidade identificou-se os recursos materiais disponíveis nas salas de aula, tais como, computador, projetor, internet e quadro branco. Enquanto a estrutura do horário semanal, especificamente a variação das salas de aulas, manifesta-se uma fragilidade.

Tendo em conta a avaliação diagnóstica e a análise das fragilidades e potencialidades identificadas, verificou-se que o desenvolvimento de competências de raciocínio matemático, da autonomia nas aprendizagens e da cooperação e do respeito, foram os fatores que necessitavam de uma intervenção pedagógica prioritária. Por isso, identificou-se a seguinte problemática para a intervenção no estágio de 2.ºCEB: Como desenvolver competências de raciocínio matemático e a autonomia nas aprendizagens através da cooperação e do respeito?

Assim sendo, foi necessário formular três objetivos gerais de intervenção fundamentais para o desenvolvimento de competências e aprendizagens significativas, sendo eles:

1. Desenvolver competências de raciocínio matemático;
2. Desenvolver a autonomia nas aprendizagens;
3. Desenvolver a cooperação e o respeito.

Para cada um destes objetivos gerais foram estipuladas estratégias para serem implementadas em ambas as disciplinas, à exceção do primeiro objetivo que foi apenas desenvolvido nas sessões de Matemática.

Para desenvolver competências de raciocínio matemático, planejaram-se atividades coletivas tais como, o “dado mágico”, o “número do dia”, o “problema da semana” e a comunicação matemática. No entanto, dada a pressão da professora cooperante face ao curto período de tempo e a quantidade de conteúdos a lecionar até ao final do ano, apenas foi possível promover a comunicação matemática em sala de aula. Contudo, houve abertura para realizar atividades de natureza mais exploratória e prática, tais como a descoberta das fórmulas para calcular a área do quadro e do retângulo e a relação existente com a fórmula do triângulo.

Para o segundo objetivo, desenvolver a autonomia nas aprendizagens, no âmbito das Ciências Naturais, estipulou-se como estratégia a realização de atividades de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) de modo a centrar a aprendizagem nos alunos e no trabalho colaborativo. Para além disso, as listas de verificação e a projeção das tarefas detalhadamente, foram outras duas estratégias implementadas durante a intervenção. Contudo, pela mesma razão do objetivo anterior, a aplicação de atividades de ABRP acabaram por ser substituídas por questões debate para cada conteúdo novo abordado. A realização de listagens para a orientação dos alunos foi uma das estratégias muito usadas, de forma a organizar o estudo dos alunos, especialmente na matemática, com o registo de exercícios a realizar de preparação para as fichas de avaliação. Para os próprios recursos construídos, apesar de reduzidos, também houve a preocupação de construir enunciados claros e com orientações de modo a levar o aluno a realizar autonomamente as tarefas.

A definição de regras negociadas com os alunos, o trabalho a pares e pequenos grupos e a valorização pelo trabalho do outro, foram as estratégias primordiais para atingir o terceiro objetivo, desenvolver a cooperação e o respeito.

Ainda assim, para ambas as áreas curriculares, considerou-se três estratégias transversais: (i) a promoção de atividades que partissem de conhecimentos prévios e interesses dos alunos; (ii) a articulação dos conteúdos programáticos com o quotidiano ou a atualidade; e (iii) a utilização de recursos diversificados.

Por fim, relativamente aos modos de regulação e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, recorreu-se a grelhas de observação, avaliando os indicadores através dos dados recolhidos a partir da observação direta, assim como, grelhas de registo para recolher os dados provenientes da análise das produções dos alunos, e das fichas de avaliação realizadas. A tabela seguinte apresenta de forma sucinta a avaliação⁵ das aprendizagens dos alunos ao longo da intervenção.

Tabela 2

Objetivos gerais de intervenção no 2.º CEB e respetiva avaliação.

Objetivos gerais	Resultados
Desenvolver competências de raciocínio matemático	Com o incentivo à participação oral dos alunos, nas sessões de Matemática, o grupo teve um ligeiro melhoramento na linguagem matematicamente correta. Além disso, a partilha de raciocínios entre alunos permitiu demonstrar novas estratégias para a resolução de exercícios.
Desenvolver a autonomia nas aprendizagens	Com a implementação de trabalhos a pares, a maioria dos alunos passou a respeitar o colega como um parceiro de trabalho, retirando-lhe dúvidas ou ajudando-o quando necessário. Neste sentido a necessidade do professor reforçar as instruções ou repetir os procedimentos para a realização de tarefas diminuiu.
Desenvolver a cooperação e o respeito.	Na turma A, a cooperação e o respeito, com a implementação de estratégias de trabalho e valorização do trabalho do outro, apresentou uma certa melhoria desde o período de observação até ao final da intervenção. Na turma B, sendo um grupo de alunos extremamente conflituosos, a evolução não foi tão evidente. Apesar de respeitarem a docente, o comportamento na sala de aula e a relação entre os pares ainda é um trabalho com um percurso bastante longo.

⁵ cf. Anexo F

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

Concluída a prática no âmbito da PES II, é o momento de refletir, criticamente, acerca das experiências vivenciadas em ambos os ciclos. Neste sentido, o presente capítulo assentará na reflexão de cinco aspetos referentes à prática, sendo eles: (i) processos de ensino e de aprendizagem; (ii) formas de organização e de gestão do currículo; (iii) formas de relação pedagógica; (iv) implicação dos alunos no processo de aprendizagem; e, por fim, (v) processos de regulação e de avaliação.

Antes de desenvolver os aspetos apresentados, é importante salientar que os contextos dos estágios eram completamente opostos, logo o processo de ensino e de aprendizagem foi efetivamente díspar entre as duas práticas.

No 1.º CEB, houve uma certa liberdade por parte da OC no âmbito da planificação de atividades e implementação de estratégias potencializadoras de uma aprendizagem significativa em qualquer uma das áreas do currículo, como por exemplo, jogos, atividades práticas e físicas. Já no 2.º CEB, essa liberdade foi bastante mais restrita, o que, a meu ver, não foi tão satisfatório visto que as atividades mais interativas poderiam ter reforçado a aprendizagem dos alunos, aumentando o interesse e motivação pelos conteúdos. Morais (2011) salienta que a motivação desencadeia o sucesso escolar, que, em consequência, potencia comportamentos saudáveis na sala de aula. Havendo prazer e motivação na realização de uma tarefa, os alunos atribuem valor ao trabalho desenvolvido, desenvolvem respeito pelo professor e alcançam novas aprendizagens significativas (Rosa & Mata, 2012). Contudo, tais restrições indicadas pelas OC's são consequentes da forma de organização e gestão do currículo.

Enquanto no 1.º CEB, mais particularmente, no 3.º ano, dada a metodologia de ensino, MEM, muitos conteúdos do Estudo do Meio eram explorados através de projetos. Além disso, a própria carga horária dedicada ao acompanhamento destes alunos era mais extenso o que facilitava o reajustamento do plano semanal, assim como, o apoio necessário a exercer perante estas crianças. No 5ºano de escolaridade, sendo um horário bastante rigoroso e mais curto, o tempo dedicado a um acompanhamento mais individualizado era bastante reduzido, sendo apenas possível com a presença da OC da disciplina e do par de estágio. O apoio em sala de aula só era possível a um número reduzido de crianças por aula, porque enquanto um

elemento do par de estágio geria a turma no seu todo, o outro elemento acompanhava crianças com maiores dificuldades. Além disso, é importante não esquecer que tendo em conta a prova de aferição do 5.º ano, houve uma grande pressão para concluir o programa de Matemática e o de Ciências Naturais.

As formas de relação pedagógica em ambos os ciclos seguiram os mesmos princípios, no entanto, o desafio assentou-se no 2.ºCEB. Neste período de intervenção, com a existência de graves problemas de indisciplina e tendo pouco respeito pela figura do professor, foi um pouco difícil conquistar a autoridade junto dos alunos. Por isso, neste contexto houve a necessidade de apresentar uma postura mais severa e autoritária para que o desenvolvimento das sessões fosse mais enriquecedor para os alunos.

A implicação dos alunos no processo de aprendizagem foi um dos aspetos em que notei mais diferença. Apesar da diferença de idades (8 e 12 anos, valor médio), os alunos mais novos apresentavam maior autonomia na aprendizagem e bons hábitos de estudo, sendo apenas necessário reforçar as indicações e criar uma orientação simples e organizada. Já os alunos do 5.º ano, apesar de maior grau de maturidade, no geral, eram crianças muito pouco autónomas, sem hábitos de estudo, e sem emancipação na resolução de tarefas em sala de aula. Naturalmente, esta fragilidade, foi um dos fatores que fomentava a indisciplina na sala de aula. Contudo, é evidente que estas competências devem ser desenvolvidas desde muito cedo, inculcando valores e hábitos saudáveis de estudo e, gradualmente, dar liberdade aos alunos para saberem organizar-se e serem autónomos na vida académica, profissional e pessoal (Guimarães, 2003).

A avaliação é um processo fundamental para o professor reconhecer a eficácia das suas estratégias, podendo adaptá-las conforme os resultados obtidos (Marques, 2001). Tal como foi referido anteriormente, a carga horária no 1.º Ciclo foi uma excelente vantagem para muitos aspetos, entre os quais, os processos de regulação e avaliação. Havendo um longo tempo disponível e tendo apenas uma turma cooperante, foi possível desenvolver uma avaliação diagnóstica detalhada, assim como uma avaliação formativa de todas as atividades ao longo das semanas. Já os conteúdos, havendo a liberdade para a organização dos mesmos, tiveram uma continuidade fluente desde o período de observação até ao final da intervenção. Por isso, era mais fácil detetar as fragilidades, assim como, a evolução ao longo do

processo de ensino/aprendizagem. No 2.º Ciclo, devido à organização do currículo, e da descontinuidade dos conteúdos do período de observação para o período de intervenção, especialmente na disciplina de Matemática, a avaliação diagnóstica centrou-se exclusivamente nas competências dos alunos. Por isso, neste ciclo, investiu-se na avaliação formativa. No final da semana o par de estágio fazia um balanço do desempenho das duas turmas e analisava produções dos alunos, tais como, as fichas de avaliação formativa. Porém, apesar da recolha dos dados permitir detetar as dificuldades existentes, foi muito complicado reforçar os conteúdos dada a “pressão” de avançar para outras unidades temáticas, em ambas as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Quanto às competências sociais, com base nos resultados, procurou-se sempre, ao longo das semanas, melhorar o desempenho dos alunos. Em suma, enquanto no 1.º Ciclo a avaliação tinha uma natureza mais qualitativa, no 2.º Ciclo, a maioria das avaliações eram quantitativas

Para concluir, este ano, a PES II ofereceu-me uma ampla visão sobre o quanto pode variar uma instituição educativa na mesma cidade. Além disso, o trabalho realizado leva-me a refletir sobre as desigualdades sociais, sendo importante intervir em dois ambientes completamente distintos, compreender que nem todas as crianças são afortunadas com um bom ambiente familiar, com material escolar ou com recursos didáticos apelativos e enriquecedores para uma aprendizagem significativa. Para muitos, a escola não é encarada como uma fonte de enriquecimento pessoal, dadas as privações anteriores. Por isso, cabe-nos a nós, enquanto professoras, independentemente do tipo de contexto em que intervimos, criar estratégias para tornar aquela criança capaz de viver em comunidade e ensiná-la a aprender.

5. APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O conhecimento teórico-prático dos procedimentos de PS é um dever de todos, que muitos países têm lutado para que este tipo de formação seja uma responsabilidade do Governo, tornando-a acessível a todos os cidadãos. Atualmente, são poucos os países na Europa cuja mais de metade da população tem competências para intervir numa situação de socorro. Em Portugal, alguns dos conteúdos dos PS encontram-se estipulados nos documentos normativos do 1.º CEB, mais precisamente no 3.º e 4.º ano. Contudo, apesar desta preocupação ainda existe um longo caminho a percorrer.

Atualmente são poucos os estudos realizados neste âmbito com crianças e professores portugueses. Este fator deve ser tomado como uma preocupação, porque é na escola que as crianças começam a dar os primeiros passos enquanto cidadãos, sendo um espaço em que a formação em PS deve ser introduzida de forma gradual de modo a torná-las aptas a intervir em situações de acidente ou doença súbita.

O tema do presente estudo – Primeiros Socorros, teve como base o contexto de estágio onde me inseria, o 1.º CEB. Após uma análise diagnóstica da turma cooperante e do contexto educativo, verificou-se um conjunto de aspetos pertinentes para o desenvolvimento deste conteúdo. Relativamente aos alunos, são crianças bastante interessadas e ativas, mas que não sabem distinguir situações de emergência quanto ao nível de gravidade, tendo a mesma reação em caso de epistaxis ou de hemorragia num membro. Além disso, havendo um aluno com crises epiléticas (tónico-clónicas e de ausência), acaba por se tornar uma necessidade dos alunos saberem intervir em situações de emergência.

Quanto ao contexto, a instituição é rica em recursos físicos e humanos, existindo uma equipa de enfermeiros na escola. Segundo uma das enfermeiras, em conversas informais, muitos dos alunos recorrem à enfermaria por situações mínimas, emergências essas que eles próprios podem intervir, o que é bastante complicado quando existem alunos com maior prioridade de intervenção. A sala da turma cooperante também foi um dos fatores que despertou atenção, mais precisamente, a existência de um kit de PS arrumado no fundo do armário, oferecido pelos pais da turma anterior a esta, como refere a OC, cuja maioria dos materiais encontrava-se fora do prazo. Além disso, os alunos não tinham conhecimento da existência do kit até ao momento em que foi apresentado na sessão do questionário inicial para este estudo.

Tendo em conta a problemática geral relativamente ao conhecimento de PS e ao ambiente educativo com algumas lacunas neste tema, o objetivo principal de ação foi desenvolver competências e atitudes nas crianças de 1.º CEB. A finalidade reside na identificação e reflexão de constrangimentos, de modo a reformular estratégias para uma aprendizagem significativa, tornando a criança confiante e capaz de agir em situações de emergência. Trata-se assim, de um estudo inspirado na metodologia de investigação-ação.

Com a problemática definida, criaram-se questões de investigação e respetivos objetivos gerais permitindo uma maior organização e foco no percurso de investigação e a procura de resultados.

Que aprendizagens os alunos do 3.º ano do 1º CEB desenvolvem quando realizam atividades sobre Primeiros Socorros? Quais os desafios do ensino/aprendizagem dos Primeiros Socorros no 1.º CEB? Estas foram questões que focaram não só o desempenho dos alunos, mas também nos constrangimentos sentidos por mim, enquanto professora-estagiária, durante todo o processo da prática pedagógica.

Para responder a estas questões foi necessário, enquanto objetivos gerais, caracterizar, primeiramente as conceções dos alunos sobre PS, em seguida, planificar atividades significativas, e, por fim, avaliar as aprendizagens e competências desenvolvidas. Na ótica da professora-estagiária, o principal objetivo foi identificar os constrangimentos no processo de ensino e aprendizagem no âmbito dos Primeiros Socorros, ou seja, expor e refletir sobre o desenvolvimento do aluno, as potencialidades e fragilidades das estratégias e dos recursos utilizados face às temáticas abordadas.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A exposição a episódios que colocam em risco a vida de um indivíduo na sociedade atual é um fator recorrente e progressivo, no entanto são poucos os países aptos para intervir em situação de emergência (International Federation of Red Cross [IFRC], 2009)

Segundo o IFRC (2009) a estatística refere que a formação em PS na Europa é muito variada, contudo, são os países nórdicos que representam os melhores resultados. De acordo com esta identidade, 95% da população norueguesa tem formação em PS, países como Alemanha e Áustria atingem os 80% e em terceiro lugar a Islândia com 75%. A razão destes resultados consiste na existência de um conjunto de legislações que incutem o ensino/formação em PS nas instituições educativas, empresas ou escolas de condução. Um outro motivo deve-se, ainda, ao baixo risco de acidentes ou doenças súbitas. Já países como Espanha, Reino Unido e Holanda apresentam um baixo grau de formação, não ultrapassando os 5% (idem). Portugal não se encontra nestes dados, no entanto, tendo em conta a fraca relevância dada nos documentos normativos escolares, pouco se deve distanciar destes países apresentados.

Uma leitura do Artigo 200º do Código Penal de Portugal permite a compreensão de que todo o sujeito que, perante uma situação em que outra pessoa é exposta a determinado perigo de vida, não procure prestar o auxílio necessário, é inevitavelmente penalizado pela lei. De facto, esta ocorrência faz emergir alguma contrariedade, dado não existir praticamente investimento na formação da população para esta área.

Na Europa, a formação em PS nas escolas é obrigatória em apenas 19% dos países, já a formação em professores e outros profissionais educativos atinge os 27% (IFRC, 2009). O grupo de indivíduos em que a percentagem de formação é obrigatória pertence a empresas fabris, operários industriais devido ao número de acidentes que acontecem neste ramo profissional (ibidem).

Em caso de acidente, existe uma grande variedade de atores que intervém numa situação de emergência, sendo eles: o público; os operadores das centrais de emergência (112); os técnicos do centro de orientação de doentes urgentes (CODU); os agentes de autoridade; os bombeiros; os tripulantes de ambulância; os técnicos de ambulância de emergência; médicos e enfermeiros; o pessoal técnico-hospitalar; o

peçoal técnico de telecomunica es e de informática (Instituto Nacional de Emergência Médica [INEM], 2011).

Segundo Lockey e Georgiou (2013), o Concelho Europeu de Reanima o (European Resuscitation Council – ERC) formado em 2011, reforçou a importância dada   forma o da sociedade relativamente ao Suporte Básico de Vida (SBV) e ao uso do Desfibrilhador Automático Externo (DAE), um desafio que esta identidade procura soluço há mais de 20 anos.

São muitos os estudos que comprovam que os principais fatores que influenciaram o estado de saúde de uma vítima com problemas cardíacos quando esta chega ao hospital, são: o local onde ocorre o acidente; a presença de testemunhas; a capacidade de estas reconhecerem o problema; o período de tempo entre o acidente e a chamada de emergência; e, por fim, a capacidade das testemunhas realizarem o SBV, que, quando aplicado, duplica a probabilidade de sobrevivência da vítima (Lockey & Georgiou, 2013).

Num estudo realizado a nível nacional em que foi avaliada uma amostra de portugueses (homens e mulheres) de todo o país (continente e ilhas) chegou-se   conclusão que   crucial a forma o da popula o em SBV de modo a diminuir o número de mortes fora do hospital (Dixe & Gomes, 2015).

Como refere Bollig, Alvin e Veel (2009), o número de casos em que a presta o de PS condicionou o estado de saúde da vítima   inferior ao número de mortes que ocorrem devido   ausência de socorro. Por outras palavras, em situa o de acidente,   mais vantajoso prestar PS a uma vítima do que simplesmente não tomar qualquer atitude.

Com isto, Dixe e Gomes (2015) reforçam a necessidade da introdu o dos PS no currículo escolar o mais cedo possível, assim como a organiza o de programas de forma es teórico-práticas em institui es educativas e locais de trabalho. Deste modo, os autores alentam para a realiza o de estudos com crianças e jovens, como também com professores portugueses de modo a identificar as evidências que reforçam a forma o em PS.

Ribeiro, Menezes, Germano, Schmidt, e Pazin-Filho (2010) alegam que esta possibilidade depende do poder de iniciativa do Governo, podendo ser integrada no âmbito da educa o para a saúde ou durante a forma o para a carta de condu o (Gomes, Santos, Vieira & Barbosa, 2011; IFRC, 2009).

Ensinar PS desde o ensino básico, como refere Connolly, Toner, Connolly e Mccluskey (2007), justifica-se por se tratar de um nível de desenvolvimento em que as crianças encontram-se com maior predisposição para aprender e a desenvolver diversas competências essenciais à sua vida futura como cidadãs.

São muitos os estudos realizados com crianças no âmbito dos PS, e todos eles afirmam que as crianças são capazes de salvar vidas (De Buck et al., 2015). Contudo este objeto de estudo ainda é uma fragilidade em Portugal, havendo muito poucas investigações sobre a formação em PS em adultos, e muito menos em crianças (Dixe & Gomes, 2015). A aquisição de aprendizagens e desenvolvimento de competências de socorrismo são possíveis mesmo com crianças pequenas, desde que sejam adotadas estratégias com componentes teóricas e práticas (Lockey & Georgiou, 2013).

Contudo, o processo de ensino e aprendizagem dos PS deve ter em conta a idade dos alunos, ou seja, os conteúdos selecionados devem ser adequados às competências cognitivas e físicas das crianças, desde a chamada de ajuda, em caso de crianças mais pequenas - 5/6 anos, à prestação do SBV, com crianças mais velhas - 12/13 anos (Plant & Taylor, 2013).

O programa de Estudo do Meio para o 1.º CEB (Ministério da Educação [ME], 2004) introduz as noções básicas de PS a partir do 3.º ano, crianças de 8/9 anos, sendo um conteúdo continuado no 4.ºano, prolongando-se até ao 2.º e 3.º Ciclo, onde, numa forma mais superficial aborda-se a manobra de SBV (ME, 2013, 2014). Além disso, existe um programa de sensibilização desenvolvido pelo ME na área da Educação para a Cidadania e para o Risco, que abordam conteúdos sobre os PS (Saúde et al., 2015).

Apesar de ser um conteúdo evidente no programa de Estudo do Meio, Campbell (2012) salienta que para a abordagem deste tema com crianças é fundamental que o próprio docente tenha uma formação na área ou um conhecimento apropriado sobre PS. Além disso, os recursos são instrumentos bastante valiosos para trabalhar estes conteúdos, por isso devem ser adequados à faixa etária com que se pretende abordar. Isto porque, o docente deve estar consciente que os alunos não são todos iguais, uns são suficientemente autónomos e confiantes para rapidamente compreenderem os procedimentos, outros são mais sensíveis a situações de

emergência, o que provoca ansiedade, como por exemplo quando interagem com substâncias como o sangue.

Por isso, cabe ao docente criar um ambiente tranquilo, não focar a aprendizagem especificamente nos conteúdos, mas também dar importância à capacidade emocional perante um acidente ou doença súbita (ibidem).

Segundo Campbell (2012), o ensino dos PS na escola oferece muitos benefícios para a criança enquanto elemento integrante da sociedade. Este autor valoriza a importância de os alunos se encontrarem preparados a reagir em situações do dia-a-dia, como por exemplo, quando juntas de um familiar que se sente mal e necessita de ser socorrido, tentar manter a calma. Só o ato de chamar uma ambulância pode ser o suficiente para salvar uma vida, e qualquer criança não deve privada dessa competência (Fleischhackl et al., 2009).

Além disso, ainda na mesma linha de pensamento de Campbell (2012) quando os alunos interagem em diferentes cenários de acidente possíveis no quotidiano, desenvolvem competências, das quais é exemplo a capacidade de reação em situações de emergência que, por sua vez, amplificam a sua autoconfiança e o sentimento de responsabilidade. Todavia, estudos indicam que o “currículo” dos PS pode ser ajustado dadas as competências dos alunos e os vários conteúdos abordados, sendo possível esta formação iniciar-se a partir do pré-escolar.

Segundo Luria, Smith e Chapman (2000), crianças de 5/6 anos de idade, quando treinadas, apresentam capacidades para realizar uma chamada de emergência, reconhecem o contacto telefónico, identificam a morada de casa e descrevem o cenário em causa. Além disso, esta faixa etária é um excelente ponto de partida para o encorajamento de noções básicas de segurança e socorrismo, como por exemplo, identificar substâncias que ingeridas podem ser tóxicas e quais os fatores que podem originar queimaduras (De Buck et al., 2015). Com o avanço da maturidade, novos conteúdos podem ser introduzidos, a par de questões teóricas e manobras de socorrismo até então desconhecidas, chegando a uma determinada fase (12/13 anos), em que é feito apenas um reforço dos mesmos (ibidem). No entanto, a partir dos 8 anos, as crianças começam a ter maior facilidade para a compreensão de alguns processos, sendo por isso uma idade propícia para uma formação básica de PS.

Já o SBV, é um conteúdo de fácil compreensão para crianças a partir dos 8 anos, porém o sucesso desta manobra depende maioritariamente do peso e altura do socorrista (Fleischhackl et al., 2009; Jones, Whitfield, Colquhoun, & Chamberlain, 2007; Lockey & Georgiou, 2013; Plant & Taylor, 2013). Segundo o estudo realizado por Jones, Whitfield, Colquhoun e Chamberlain (2007) no Reino Unido com crianças com idades compreendidas entre os 9 e 14 anos, chegou-se à conclusão que a partir dos 11-12 anos as crianças apresentam o peso e força suficiente para fazer compressões corretamente num manequim, enquanto que as crianças com 13-14 anos já são capazes de realizar este procedimento sozinhos tal como um adulto.

Em suma, a IFRC (2009) refere que a formação em PS constitui um direito para todos. Adicionalmente, apresenta um conjunto de princípios fundamentais para a sua promoção do ensino/formação em PS, a ser considerado pelo Governo, nomeadamente: (i) atender a todos os indivíduos, sem constrangimentos ao nível económico; (ii) tornar obrigatória a instrução em PS durante a formação para a carta de condução; (iii) ser oferecido em todos os postos de trabalho, independentemente da área; (iv) apresentar um prazo de validade, devendo ser obrigatório renovar, em média, a cada 5 anos; (v) ostentar um currículo com bases “comuns” ao nível internacional; (vi) atribuir à sociedade um papel ativo na prevenção e preparação para cenários de emergência; (vii) desenvolver campanhas de promoção para a formação de familiares que convivem diariamente com indivíduos portadores de problemas cardíacos, deficiências motoras ou cognitivas, ou com crianças e idosos; e, por fim, (viii) tornar o DAE um instrumento público e de fácil acesso, estando disponível em vários locais.

7. METODOLOGIA

Neste subcapítulo serão apresentados os objetivos e questões que levaram a esta investigação, assim como, os respetivos métodos e técnicas de recolha de dados essenciais para a concretização deste estudo.

7.1 Questões de investigação e objetivos de estudo

A prática pedagógica para o desenvolvimento deste estudo foi um processo que sofreu três etapas fundamentais: (i) observação e caracterização do contexto socioeducativo; (ii) intervenção no âmbito da temática; (iii) avaliação e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para tal, foi necessário planear, aplicar e refletir ao longo da intervenção de modo a construir aprendizagens significativas, por isso, o presente estudo insere-se numa metodologia de investigação-ação.

Segundo Coutinho et al. (2009), uma investigação realizada segundo esta metodologia, baseia-se em formas de recolha da informação que a própria investigação vai proporcionando. Ou seja, no caso do professor como investigador, para além da análise das aprendizagens dos alunos, este deve também recolher informação sobre a sua própria intervenção. Como a investigação-ação se foca na melhoria das práticas mediante as competências desenvolvidas e aprendizagens realizadas, cabe ao docente refletir sobre os efeitos da sua prática de modo a chegar à resposta do seu objeto de estudo (Latorre, 2003).

Tendo em conta a teoria de Kuhne e Quigley (1997), as fases da investigação-ação assumem uma estrutura que assenta quatro ações sucessivas, sendo elas: (i) diagnosticar o “problema”; (ii) construir um plano de ação; (iii) aplicar o plano de ação e observar o seu desenvolvimento; e, por fim, (iv) refletir e interpretar os resultados. Após o cumprimento destas etapas, inicia-se um novo ciclo.

Contudo, neste paradigma de investigação, a realidade não é objetiva, ou seja, exige a capacidade de inferir sobre os resultados, por isso, estes podem apresentar diversas interpretações (Sousa, 2005). Podemos, assim, considerar a investigação-ação como uma metodologia dinâmica.

Em síntese, esta metodologia alega o estudo de um problema diagnosticado num contexto, cujo objetivo é a sua resolução, recorrendo ao planeamento de ações em busca de soluções adequadas. Em particular, pretende-se compreender “Como

desenvolver aprendizagens significativas sobre Primeiros Socorros em alunos do 3.º ano do 1.º CEB?”. Os objetivos deste estudo estão focados em dois atores: (i) o aluno, enquanto formando no âmbito dos PS; (ii) e a professora-estagiária, enquanto formadora e reflexiva da prática de ensino. De forma a dar resposta a este projeto, foram estipulados os seguintes objetivos:

- A.1.** Caracterizar as conceções iniciais dos alunos sobre PS.
- A.2.** Caracterizar atividades significativas no âmbito deste tema.
- A.3.** Caracterizar as aprendizagens dos alunos sobre PS.
- A.4.** Identificar os constrangimentos que uma professora-estagiária do 1.ºCEB percebe no processo de ensino e aprendizagem dos PS.

A Figura 1 demonstra de forma esquematizada as diferentes fases de intervenção e em que foi possível obter resposta a cada um dos objetivos estipulados.

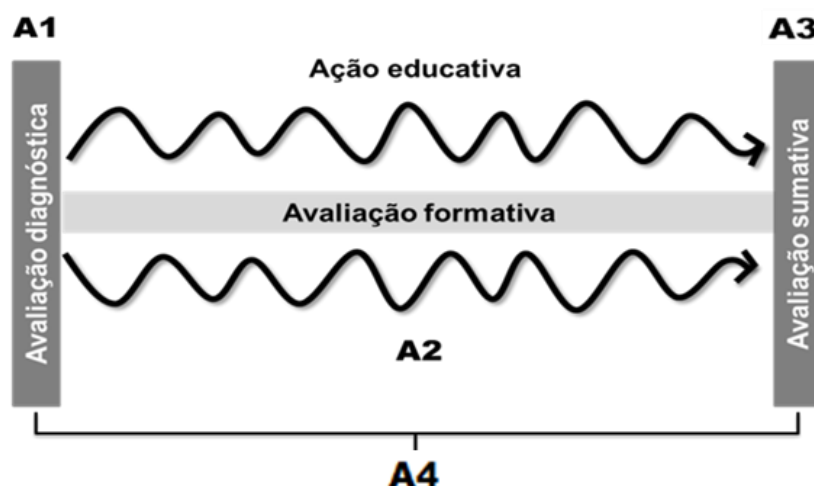


Figura 1. Fases de resposta aos objetivos durante o período de intervenção.

A Tabela 3 demonstra sucintamente as estratégias de recolha de dados tendo em conta o objetivo pretendido.

Tabela 3

Métodos e técnicas de recolha de dados face aos objetivos gerais de investigação

Objetivos gerais	Métodos/Técnica
A.1.	- Inquérito por questionário ⁶ sobre a opinião dos alunos face à aprendizagem do tema e sobre quais as melhores atitudes a adotar em vários tipos de emergência.
A.2.	- Gravação de áudio das sessões; - Observação participante e análise de produções - Observação participante de atividades práticas e de simulações de emergência.
A.3.	- Inquérito por questionário ⁷ sobre a opinião dos alunos face à aprendizagem do tema e sobre quais as melhores atitudes a adotar em vários tipos de emergência. - Observação participante de atividades práticas e de simulações de emergência - Diário de bordo ⁸ onde foram registadas observações e reflexões sobre os conteúdos abordados.
A.4.	- Diário de bordo onde foram registadas observações e reflexões sobre os conteúdos abordados.

O questionário inicial, foi um inquérito com o objetivo de detetar as conceções e aprendizagens dos alunos acerca dos PS, um dos objetivos gerais do presente estudo. Esse inquérito era constituído por dois blocos de questões. O primeiro bloco teve como objetivo conhecer o *background* da criança relativamente aos PS, como por exemplo, se experienciou algum tipo de acidente, quais as emoções provocadas pelo mesmo, se conhecia o conceito de PS, e, caso afirmativo, quais as fontes de informação, e qual a sua opinião sobre a pertinência da sua abordagem na escola. O segundo bloco focou-se nos conhecimentos de PS, de natureza procedimental, sendo composto maioritariamente por questões de escolha múltipla.

Para a avaliação do mesmo, optei por selecionar um grupo de crianças com idades, níveis de aprendizagem e contexto educativo iguais às das crianças da amostra. Com base no método de validade preditiva, apresentado por Hill e Hill (2012) a consistência das respostas e manifestações observados nos alunos onde foi testado o questionário permitiu-me realizar uma avaliação da organização e estrutura do mesmo.

⁶ cf. Anexo G

⁷ cf. Anexo H

⁸ cf. Anexo I

O questionário final, foi um inquérito implementado no final do período de intervenção. Tal como o questionário inicial, este instrumento teve como finalidade avaliar os conhecimentos dos alunos. Também composto por dois blocos distintos, o primeiro bloco teve como objetivo detetar os interesses dos alunos e as dificuldades sentidas ao longo da intervenção, assim como, o impacte das aprendizagens realizadas pela criança perante uma situação de emergência. O segundo bloco teve exatamente a mesma finalidade da do questionário inicial, contudo, as estruturas das questões foram modificadas e foram avaliados conteúdos que não foram mencionados no primeiro questionário.

7.2 Caracterização dos participantes

O presente estudo foi implementado numa turma de 3.ºano do 1.ºCEB, constituída por 26 alunos, porém, apenas 24 participaram, visto que uma das crianças apresenta um défice cognitivo profundo, portanto não seria possível exigir-lhe as competências trabalhadas com este conteúdo. Quanto à outra criança, considerou-se iníquo realizar uma avaliação com os mesmos parâmetros que os restantes alunos devido à sua ausência durante a primeira metade das sessões, evitando assim os resultados serem influenciados por esta variante.

Para esta investigação, participaram 16 alunos do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Nenhum dos alunos tem qualquer formação em Primeiros Socorros, à exceção de um aluno que já teve alguma interação com este conteúdo nos escuteiros.

7.3. Princípios éticos do processo de investigação

Nos últimos dez anos, as discussões sobre a ética na investigação com crianças têm sofrido uma grande evolução relativamente às precauções a ter com a informação recolhida e a própria participação das crianças na tomada de decisões neste ramo (Tomás & Fernandes, 2011). Segundo Israel e Hay, citado por Ferreira (2013) existem três princípios base na investigação independentemente da área onde se aplica, sendo eles: (i) o respeito pelos participantes; (ii) a “beneficência” e a justiça; (iii) a confidencialidade no tratamento da informação; e (iv) o consentimento informado.

Por isso, para o desenvolvimento deste projeto com alunos de 8/9 anos tomaram-se em consideração esses princípios éticos de modo a salvaguardar a imagem e integridade dos participantes.

Primeiramente, o respeito entre pares foi um comportamento corrente, havendo sempre uma harmonia com o grupo.

Quanto ao segundo princípio, durante o processo de intervenção, os alunos foram sempre recebendo feedback da sua avaliação face às aprendizagens realizadas ao longo da intervenção neste tema. Apesar de ser um princípio ético, foi também uma estratégia para potencializar o desenvolvimento da criança no âmbito dos PS.

A confidencialidade é um princípio fundamental para o processo de investigação (Sousa & Batista, 2011). Para tal, deu-se a possibilidade aos alunos de escolherem o seu pseudónimo, ou seja, cada um criou uma nova identidade com as mesmas letras iniciais do primeiro e último nome verdadeiro, para facilitar os registos de dados referentes a cada criança em específico.

Desde o início da intervenção, na elaboração da avaliação diagnóstica dos alunos para o desenvolvimento do PI, solicitou-se a permissão ao grupo para o registo dos seus comportamentos, de fotografia das suas produções e para a participação dos mesmos nos questionários aplicados. Para a captura de imagens do espaço e das atividades realizadas com a turma, foi também colocada a questão à OC relativamente à autorização do uso das imagens e gravações como recolha de dados para a investigação. Os Encarregados de Educação, segundo a OC, quando matriculam os educandos assinam um documento que autoriza o registo escrito e visual dos alunos, e a utilização dos mesmos para fins educativos, por isso não foi necessário um consentimento formal por parte dos mesmos.

Na investigação com seres humanos, neste caso crianças, estes princípios apresentados devem ser respeitados de modo a assegurar que os participantes “aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos”, e que não sejam “expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75).

7.4. Atividades desenvolvidas em sala de aula

Com as questões e objetivos delineados, o segundo passo para o desenvolvimento deste estudo foi refletir e estruturar sobre quais os temas mais importantes para abordar com estes alunos. Para tal, foi imprescindível a leitura de diversos artigos referentes a investigações no âmbito do ensino dos PS a crianças de várias faixas etárias, para entender quais os conteúdos que faziam sentido abordar com crianças de 8/9 anos.

Em primeiro lugar, de modo a promover uma aprendizagem significativa e adequada à faixa etária das crianças, decidi definir os conteúdos a abordar em função dos estudos realizados (Bollig et al., 2009; Connolly et al., 2007; Lubrano et al., 2005), assim como o programa de Estudo do Meio para 1.º CEB (ME, 2004), sendo eles: (i) os princípios dos PS; (ii) asfixia; (iii) feridas e hemorragias; (iv) queimaduras; (v) intoxicações. A esses conteúdos juntaram-se alguns conteúdos que considerei relevantes para situações do quotidiano destas crianças, tais como: (i) epilepsia e Posição Lateral de Segurança (PLS); (ii) água oxigenada; e (iii) kit de primeiros socorros.

A Tabela 4, resume o plano de ação, com os conteúdos abordados, as respetivas estratégias adotadas e o tempo dedicado às mesmas. As planificações, os recursos e as evidências das sessões poderão ser consultados nos Anexos J, K e L. Posteriormente, justificarei os temas escolhidos, acompanhados de fundamentação teórica.

Tabela 4

Mapa de intervenção referente à abordagem dos PS.

Conteúdo	Estratégia	Carga horária
Princípios dos PS	Exposição de um PowerPoint com discussão coletiva (número de emergência, os 4 passos, kit de primeiros socorros)	45 min.
Asfixia	Exposição de um PowerPoint com discussão coletiva. Demonstração de um vídeo. Simulação entre pares.	45 min.
Feridas e Hemorragias	Exposição de um PowerPoint com discussão coletiva (hemorragias pouco profundas e epistáxis). Simulação entre pares.	90 min. (45+45)
Água oxigenada	Atividade experimental (utilidade nas feridas e nas hemorragias)	45 min.
Epilepsia	Exposição de um PowerPoint com discussão coletiva. Demonstração de um vídeo. Simulação entre pares da PLS.	45 min
Queimaduras	Exposição de um PowerPoint com discussão coletiva. Simulação entre pares.	45 min.
Intoxicações	Interpretação de uma notícia Recolha de artigos tóxicos quando ingeridos ou inalados de catálogos de supermercado. Leitura do folheto do Centro de Informação Antivenenos (CIAV)	45 min

Como primeiro conteúdo, antes de qualquer abordagem sobre tipos de situações de emergência, é sempre importante explicar às crianças sobre – os princípios dos PS (Maria, Andraus, Minamisava, Borges, & Barbosa, 2005). Muitas das respostas no questionário inicial, os alunos afirmaram que os PS são um equipamento médico para salvar as vítimas, referindo que estes são usados particularmente por médicos e enfermeiros. Ou seja, desconhecendo o seu conceito, e ao permanecerem nas suas conceções sobre o assunto, dificilmente os alunos atribuiriam esta aprendizagem como um dever de todos. Além disso, antes de qualquer intervenção de socorrismo, é importante saber as quatro etapas integrantes, relembrar que a nossa própria segurança está em primeiro lugar em relação à vítima. Se, por exemplo, analisarmos os casos de afogamento nas praias, a segunda vítima deve-se à tentativa de salvamento da primeira. O mesmo acontece nas autoestradas. A capacidade de, em caso de emergência, ligar para uma linha de socorro como o 112, tem um valor muito importante para o socorrismo da vítima. Estando a criança sozinha em casa com um adulto e este, por acidente ou doença súbita, encontrar-se em perigo, apenas o ato

de chamada de ajuda por parte da criança é fundamental para a sobrevivência do adulto.

A *asfixia* foi o primeiro caso de emergência a abordar com os alunos devido à necessidade da sua intervenção imediata. Ou seja, de modo a desenvolver na criança a capacidade de intervir corretamente em situações de emergência, dada a simplicidade deste conteúdo, como é referido em estudos desenvolvidos por Connolly et al. (2007) estas crianças facilmente assimilam a técnica ficando logo aptas para intervir.

Em seguida, como segundo caso de necessidade de assistência rápida, e de risco comum no dia-a-dia da criança, as *feridas e hemorragias* foi um conteúdo que necessitou de ser trabalhado em duas sessões devido à sua complexidade de intervenção. Tanto para as feridas como para as hemorragias, primeiramente, foi fundamental, tal como refere Buck et al. (2015), compreender a diferença entre as mesmas, os tipos de ferida e hemorragia existentes (profunda ou pouco profunda, no caso das hemorragias, venosa, capilar ou arterial), e que episódios são mais propícios para este tipo de acidente. Após a componente teórica de cada conteúdo, os alunos tiveram oportunidade de manipular os materiais e experienciar a prestação de PS em cada uma das situações de emergência. Dentro do conteúdo das hemorragias, dado a existência de alguns casos frequentes na turma, e das atitudes incorretas adotadas na sociedade sobre como intervir, tornou-se imprescindível abordar os PS em caso de hemorragia nasal.

A *água oxigenada* foi um tema que surgiu em consequência das conceções dos alunos partilhadas no conteúdo anterior, visto que a maioria do grupo reconhece esta substância como salutífera para tratar feridas e hemorragias. Além disso, esta conceção não corre apenas entre crianças de 8/9 anos de idade, é uma ideia que há muito que preside na nossa sociedade. Por isso, para colmatar tal conceção, foi realizada uma atividade prática usando água oxigenada numa batata. Os alunos colocaram uma batata cortada, para maior contacto com as células, dentro de uma taça e verteram água oxigenada, observando a efervescência causada pela ação da substância. Com isto pretendeu-se sensibilizar os alunos para o facto de a água oxigenada destruir as células vivas da nossa pele, o que dificulta a cicatrização da pele em caso de ferida. No entanto, reforçou-se a ideia de que esta pode ser usada apenas para estancar hemorragias, ou para diminuir o fluxo.

Havendo um aluno na turma que sofre *epilepsia* (crises tónico-clónicas e de ausência), tendo por vezes crises na sala de aula, considerei que este conteúdo deveria ser inevitavelmente abordado. A compreensão da doença e do processo em si foi um aspeto preliminar na abordagem da epilepsia com estas crianças. Devido às características da crise, como os movimentos bruscos e os sons emitidos, foi também necessário desenvolver a sensibilização e maturidade dos alunos perante este tipo de cenário. Na componente prática, a abordagem deste conteúdo permitiu a introdução da *PLS*.

O tema *queimaduras* sofreu o mesmo processo que os conteúdos anteriores, ou seja, abordou-se, primeiramente, a sua definição e a forma de classificação quanto à intensidade, discutindo os três graus e as características da queimadura em cada um dos graus, e os agentes de calor que possam originar este tipo de acidente. Posteriormente, a componente prática focou-se na intervenção dos primeiros passos de socorro, proteger a superfície do corpo queimada antes de se deslocar para o hospital. Neste conteúdo foi importante reforçar hábitos saudáveis relativamente à exposição ao sol e os tipos de radiação prejudiciais para a pele.

Como defende De Buck et al. (2015), baseando-se na análise a vários estudos realizados no âmbito das *intoxicações*, para esta idade privilegiei a discussão com o grupo sobre os tipos de substâncias que podem ser tóxicas quando ingeridas ou inaladas e medidas de prevenção deste tipo de acidente muito frequente em crianças pequenas e idosos. Na altura, dada a necessidade de introduzir o texto informativo, mais particularmente, a notícia, recorri à interdisciplinaridade entre as duas áreas curriculares, o Português e o Estudo do Meio. Com isto, aos alunos foram sensibilizados para o conhecimento do número de casos reportados por ano, de forma a sensibilizar o grupo para a perigosidade das substâncias que manipulamos no nosso quotidiano. Para este tema, optei por não discutir intervenções físicas em vítimas de intoxicação, dada a complexidade de intervenção perante o leque de substâncias existentes. Contudo, cada aluno recebeu um folheto do CIAV com o contacto telefónico e com alguma informação sobre precauções e medidas, já referidas na sessão.

A abordagem do SBV foi um dos conteúdos que não foi abordado com estas crianças. Tratando-se de um tema muito trabalhado nas formações de PS, optei por não o desenvolver devido aos constrangimentos na intervenção destas crianças

perante as compressões no tórax, como o peso e a altura (Fleischhackl et al., 2009; Jones et al., 2007; Lockey & Georgiou, 2013; Plant & Taylor, 2013).

Na última sessão foi realizada uma avaliação teórico-prática. A turma foi dividida em dois grandes grupos, o primeiro grupo realizou primeiramente o inquérito final, enquanto a segunda metade organizou-se em pares e realizou a parte prática. Quando concluídas as tarefas os grupos trocaram entre si. Na componente escrita, o questionário final, os alunos fizeram uma auto-observação do trabalho realizado e colocaram em prova os conhecimentos adquiridos até à data. Na componente prática, foi avaliado um par de cada vez, cada aluno retirou um cartão à sorte com um conteúdo abordado: asfixia, feridas, hemorragias, PLS, queimaduras e intoxicações⁹. Para cada situação de emergência, os alunos, tiveram de manipular o kit de PS para socorrer a vítima, que neste caso era o seu parceiro. Cada par agiu perante todos os conteúdos abordados. Posteriormente, foi apresentado o novo kit de PS da turma, os alunos escolheram o local indicado para o guardar e atribuíram como tarefa semanal o “responsável do kit”, com o dever de verificar a possível existência de artigos em falta ou fora do prazo. No final da sessão, cada aluno recebeu uma ambulância do INEM em papel construir e um cartão de socorrista personalizado¹⁰.

⁹ Neste conteúdo os alunos apenas tiveram de mencionar produtos do quotidiano que quando ingeridos podem ser tóxicos e medidas de prevenção para este tipo de acidente.

¹⁰ cf. Anexo J

8. RESULTADOS

O presente subcapítulo, dedicado à apresentação e interpretação dos dados, engloba duas secções distintas. Na primeira secção realiza-se uma descrição detalhada de todo o processo de ensino e aprendizagem, em cada um dos conteúdos de PS (princípios dos PS, asfixia, feridas e hemorragias, epilepsia, queimaduras, intoxicação). Em cada conteúdo, realiza-se uma análise das concepções que os alunos possuíam antes da intervenção, descreve-se o processo de ensino e aprendizagem, as aprendizagens realizadas, bem como a autoavaliação dos alunos relativamente ao conteúdo.

Após compreender o percurso percorrido, na secção seguinte, procede-se à análise holística e comparativa, com o intuito de obter uma imagem integral da intervenção. Para tal, comparam-se as consequências da intervenção ao nível dos conhecimentos, das atitudes e das práticas dos alunos no âmbito dos PS.

Para uma leitura mais detalhada das avaliações diagnósticas, formativas e sumativas sugiro a consulta das grelhas de avaliação e as tabelas de frequência dos questionários presentes nos Anexos N, O e P.

8.1. O processo de ensino aprendizagem

8.1.1. Princípios dos PS

A intervenção contemplou a abordagem de quatro grandes aspetos, no âmbito dos princípios dos PS, nomeadamente, a definição de PS e das respetivas etapas, o *kit* de emergência e o contacto telefónico de emergência de socorro (112).

Como se pode constatar (tabela 5), inicialmente, a maioria dos alunos (33%) associou o conceito de PS ao *kit* de emergência, possivelmente devido ao nome do mesmo. Cerca de 29% dos alunos relatou que se tratava de uma ajuda prestada exclusivamente por médicos, enfermeiros ou paramédicos, enquanto 29% indicou não saber definir este conceito.

Tabela 5

Evolução do conhecimento teórico dos alunos relativamente à definição de PS.

Categorias		Questionário inicial	Questionário final
Situação de emergência		8%	15%
Kit de PS		33%	4%
Tipo de ajuda prestada por:	uma equipa médica	29%	0%
	qualquer pessoa	0%	81%
Não sabe		29%	0%

Importa mencionar que apenas 71% dos alunos reportaram já terem ouvido falar sobre PS sendo que família e os meios de comunicação são as fontes dessa informação mais invocadas pelos alunos (cf. Figura 2). Além disso, 50% dos alunos referiu ter presenciado uma situação de emergência, sendo que, dentro desse grupo, apenas 12% indicou ter permanecido calmo e tranquilo.

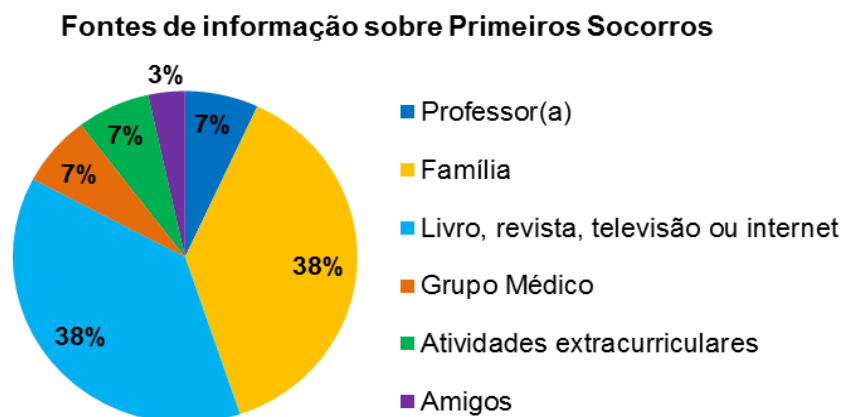


Figura 2. Fontes de informação sobre PS invocados pelos alunos. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos.

Durante a primeira sessão, em que foi abordada a definição de PS, os alunos demonstraram uma certa admiração quanto ao facto de os PS poderem ser prestados por qualquer indivíduo e alguma dificuldade em dissociar o conceito de PS ao *kit* de socorro. O aluno V.B., na primeira sessão colocou a seguinte questão, “Tu estás a estudar para ser professora e médica ao mesmo tempo?”, e, apesar da explicação, na

sessão seguinte, quando se falou das formações existentes no âmbito dos PS, o aluno M. S. questionou relativamente ao cartão de socorrista da Cruz Vermelha Portuguesa “Mas tu podes ser médica com um cartão desses?”. Além disso, o primeiro passo dos PS – garantir as condições de segurança - foi um assunto que necessitou de bastante reforço e debate.

Já no final da intervenção, 81% das crianças definiu PS como uma ajuda que pode ser prestada por qualquer pessoa, no entanto, ainda se verifica alunos que relacionam a definição de PS ao *kit* de emergência. Com o estudo dos quatro passos dos PS e a abordagem dos vários tipos de acidentes ou doenças, facilmente os alunos interiorizaram que os PS constituem a primeira ajuda a ser prestada.

Quanto ao *kit* de PS, no início, apenas 38% dos alunos mencionou ter conhecimento da existência do mesmo na sua casa. A maioria reportou não saber se o kit existia ou não e cerca de 12% indicou que não tinha este recurso. Portanto, a grande maioria dos alunos inquiridos, perante uma situação de emergência em casa, teria grandes dificuldades em aceder a material necessário para responder à mesma.

Uma das estratégias utilizadas para a abordagem deste tópico, consistiu na análise dos kits dos alunos, em sala de aula. Tal facto permitiu aos alunos reconhecerem a importância de ter este recurso à mão, assim como, a verificação dos prazos de validade dos materiais nele presente. No questionário final, todos os alunos foram capazes de reconhecer os cuidados a ter com este recurso.

O conhecimento sobre o contacto telefónico de emergência foi o aspeto que apresentou menor evolução, dado o elevado conhecimento que os alunos já apresentavam no questionário inicial. De facto, 96% dos alunos já sabia indicar corretamente o número 112 como o número de emergência o que evidencia que, apesar da ausência de educação formal sobre esta temática, esta informação é veiculada por outras fontes de informação (e.g. na televisão, nos livros, entre outros). Das duas crianças que não responderam corretamente, ambas apresentando dificuldades de concentração, uma indicou um contacto diferente e a outra respondeu que não sabia. Já no questionário final, todos os alunos responderam à mesma questão corretamente.

8.1.2. Asfixia

Inicialmente, a turma demonstrou apresentar conhecimentos muito reduzidos quanto à forma indicada de intervir numa situação de asfixia. Apenas 37,5% dos alunos indicou a realização de 5 pancadas nas costas como o procedimento mais adequado.

A sessão dedicada a este conteúdo, apresentou uma componente teórica e uma componente prática, onde os alunos tiveram a oportunidade de simular a realização de pancadas intercostais. Na componente teórica, contactou-se que a palavra asfixia era difícil de pronunciar para a maioria dos alunos. No entanto, ao longo da sessão a totalidade dos alunos conseguiu definir asfixia, reconhecer os órgãos intervenientes neste processo, identificar situações e vítimas mais vulneráveis para este acidente, assim como medidas de precaução para o evitar. Também ao nível operacional a maioria dos alunos soube distinguir o procedimento quando a vítima ainda consegue respirar, de quando a vítima já não respira, assim como as alterações a realizar ao procedimento, quando a vítima está, por exemplo, grávida.

Relativamente à componente prática, no geral, os alunos conseguiram realizar as cinco pancadas intercostais e simular as compressões abdominais.

Apenas um aluno, na autoavaliação perante este tema, indicou apresentar algumas dúvidas. Todos os restantes alunos indicaram não terem nenhuma dúvida o que poderá estar relacionado com a simplicidade dos procedimentos práticos efetuados.

No final da intervenção, 96% dos alunos soube identificar corretamente a primeira atitude a adotar perante uma vítima que não consegue respirar, enquanto os restantes 4% evidenciaram a procura de ajuda como ação prioritária.

8.1.3. Feridas e hemorragias

Inicialmente, a maioria dos alunos não sabia como atuar perante uma hemorragia no nariz ou indicou um procedimento incorreto (colocar a cabeça para trás e esperar ou assoar até ficar tudo limpo). Também para as hemorragias o cenário foi idêntico.

Durante a intervenção, verificou-se que cerca de 92% dos alunos soube distinguir uma ferida de uma hemorragia contudo, na componente prática, os alunos demonstraram maior dificuldade em respeitar os passos.

Apesar de não estar inicialmente planeada, foi desenvolvida uma atividade prática com o objetivo de evidenciar as consequências negativas do uso de água oxigenada nas feridas, dado que na primeira sessão sobre feridas e hemorragias, os alunos referiram que usavam frequentemente este produto para desinfetar feridas. Durante a exemplificação do tratamento de feridas, a aluna chamou à atenção afirmando “Inês, esqueceste-te da água oxigenada.” Nesta sessão os alunos tiveram que submergir um pedaço de batata cortada em água oxigenada e observar o que acontecia. Sendo uma atividade prática, os alunos demonstraram muito entusiasmo e respeitaram todos os procedimentos. No entanto, no momento da discussão começaram a emergir várias dificuldades: i) os alunos não conseguiam compreender porque estavam a usar uma batata, por isso expliquei que, tal como nós, a batata tinha células vivas; ii) e ao analisar a efervescência todos os alunos afirmaram que a água oxigenada conseguiu limpar a batata. Portanto, no final da sessão, os alunos não conseguiram explicar os fenómenos e, como tal, essa tarefa foi realizada por mim, o que naturalmente tornou a atividade menos significativa. Estes constrangimentos podem dever-se ao facto de os alunos ainda não terem o conceito de célula bem desenvolvido, assim como do processo de cicatrização.

Tendo em conta os fatos supracitados, torna-se perceptível o elevado número de alunos que, na sua autoavaliação, reportou ainda ter algumas dúvidas sobre o tema (cerca de 58%). Além disso, no questionário final, relativamente à questão sobre que medida a adotar em caso de ferimento ligeiro, 50% dos alunos continuou a eleger a água oxigenada como uma substância benéfica para o tratamento de feridas, selecionado como hipótese correta “desinfetar com água oxigenada”. Apenas 46% referiu que o primeiro passo a adotar em caso de ferida é “lavar com soro ou água”.

O facto de inúmeros adultos continuarem a realizar a desinfeção de feridas com água oxigenada e, em particular, os familiares das crianças procederem do mesmo modo quando estes apresentam pequenas feridas, pode explicar a dificuldade acrescida ao nível desta mudança conceptual.

Quanto à hemorragia nasal, a taxa de sucesso no final da intervenção (29%) foi inferior à percentagem de respostas certas no questionário inicial (42%). Esta

diferença de valores pode dever-se a dois fatores: i) a forma de agir perante uma hemorragia nasal é uma conceção “sólida” na sociedade, mesmo com adultos, verifica-se no dia-a-dia que a primeira reação é inclinar a cabeça para trás para a vítima evitar sujar-se de sangue ou impedir o sangue de correr; ii) a capacidade de interpretação dos alunos perante as hipóteses de resposta, podendo os alunos ter interpretado “inclinar a cabeça” como um movimento para a frente, visto que na hipótese não se especificou a direção.

8.1.4. Epilepsia

No questionário inicial, apenas 8 alunos selecionaram o procedimento correto a desenvolver perante uma crise epilética, 14 alunos reportaram desconhecer a palavra e dois alunos selecionaram atitudes erradas (segurar a língua ou dar um copo de água com açúcar). Este cenário indica que, perante uma eventual crise do aluno que sofre de epilepsia, a grande maioria dos alunos não teria conhecimentos suficientes para o ajudar.

Na sessões teóricas os alunos acabaram por evidenciaram bons conhecimentos. De facto, a maioria dos alunos foi capaz de identificar o principal órgão que ativa as crises, de identificar os dois tipos de crises, assim como reconhecer as medidas de segurança a adotar e identificar a posição lateral de segurança (PLS) como a manobra a realizar após uma crise. Contudo, a leitura das notas de campo permitiu alegar que os alunos revelaram algumas dificuldades, em particular, na compreensão dos processos biológicos que desencadeavam as crises epiléticas, devido à sua complexidade e em reconhecer a importância da posição dos membros nesta manobra, “Então a epilepsia é como se fosse um choque elétrico no nosso cérebro?” (R.R.), “(...) o nosso cérebro é como se fosse um quadro de eletricidade com muitos botões. Se um se estragar pode fazer curto-circuito.” (M.S.).

Na componente prática os alunos facilmente perceberam como se deve intervir durante e depois de uma crise. No entanto, a execução da posição lateral de segurança (PLS) revestiu-se de alguma complexidade: os alunos trocaram frequentemente as posições dos membros inferiores e superiores e, por vezes, indicaram não ter força ou estatura suficiente para executar os movimentos necessários. Contudo, no final, apenas nove alunos não foram capazes de realizar a PLS corretamente).

Ainda assim, metade da turma, no final da sessão, manifestou ter algumas dúvidas quanto ao tema. Esta avaliação poderá estar relacionada com dois aspetos, um de natureza teórica e o outro de natureza prática. Primeiro, a própria compreensão do processo que desencadeia as crises epiléticas e a funcionalidade do cérebro humano neste tipo de situação, foi, inicialmente, bastante complicado para o grupo. Segundo, a PLS é uma manobra com várias etapas, o que para as crianças por vezes não tem significado, como por exemplo, o porquê de levantar o joelho da perna oposta a si. Além disso, foi a intervenção até à data que exigiu maior esforço físico por parte do aluno, fazendo com que a criança tivesse menos confiança em intervir neste tipo de emergência.

No questionário final, cerca de 96% dos alunos soube indicar a afirmação “proteger a vítima e criar um ambiente tranquilo” como a atitude correta. Quanto à avaliação prática final, 54% dos alunos revelaram dificuldade em colocar os membros na posição correta, acabando muitos por primeiro deitar a vítima de lado e só depois ajustar os braços e as pernas.

8.1.5. Queimaduras

De todos os conteúdos abordados, as queimaduras foi o conteúdo em que a evolução dos alunos foi mais notória. Na avaliação diagnóstica, podemos verificar que apenas 17% dos alunos soube indicar a intervenção correta em caso de queimadura.

Durante a sessão, os alunos facilmente conseguiram indicar os principais agentes deste tipo de acidente e quais as medidas de precaução, sendo que, segundo a aluna M.B., “Eu já me queimei uma vez e fiz uma bolha na pele. A minha mãe não me deixou rebentar porque o líquido que estava lá dentro ajuda a curar a pele”. Apenas a associação entre as características da queimadura que categorizam o seu grau de gravidade se revelou, inicialmente, um aspeto mais difícil. Por isso mesmo, 96% dos alunos afirmou não ter dúvidas quanto ao assunto.

Com a análise dos dados recolhidos no questionário final, verifica-se que 92% dos alunos foram capazes de reconhecer os três graus diferentes em que se pode classificar uma queimadura, e como agir perante uma queimadura de 1º ou 2º grau. No entanto, na componente prática, 25% dos alunos ainda demonstrou uma certa insegurança relativamente à forma de intervir.

8.1.6. Intoxicação

No âmbito da intoxicação, apenas foram focados os tipos de substâncias tóxicas existentes no quotidiano da criança, logo o conhecimento desenvolvido foi de natureza teórica. Este conteúdo não tem qualquer avaliação diagnóstica como a dos restantes temas. No entanto, entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, verifica-se a evolução do grupo. Com a leitura e interpretação da notícia todos os dos alunos conseguiram identificar vários tipos de substâncias presentes num catálogo de supermercado, assim como medidas de prevenção para este tipo de acidente, como refere C.C. “Estamos rodeados de coisas tóxicas.”. Durante a sessão, muitos alunos ficaram surpreendidos com a quantidade de artigos do seu quotidiano que podem ser prejudiciais para a saúde quando ingeridos ou inalados. No questionário final, o resultado da turma foi bastante positivo, todos os alunos conseguiram identificar pelo menos 2 exemplos de substâncias tóxicas. A Figura 3 apresenta os vários exemplos dados pelos alunos, organizados por categorias.

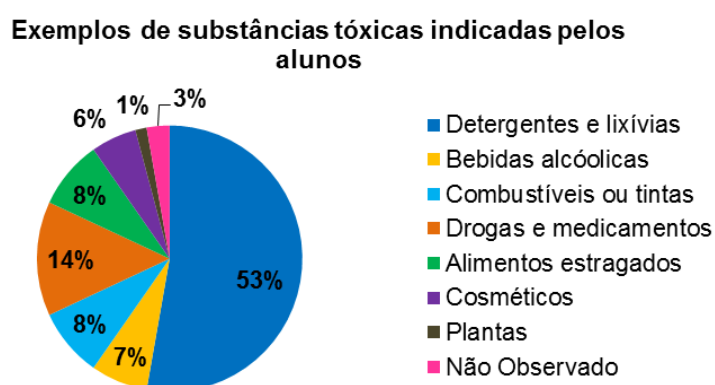


Figura 3. Gráfico circular com a frequência relativa das categorias indicadas pelos alunos. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos.

8.2. Avaliação global da intervenção

8.2.1. Ao nível dos conteúdos

A Tabela 6 sintetiza a evolução dos conhecimentos da turma ao longo da intervenção. Esta tabela foi construída com base na análise dos resultados obtidos no questionário final e inicial.

Tabela 6

Frequência relativa dos conhecimentos dos alunos entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa.

Conteúdos	Avaliação dos conhecimentos	
	Avaliação diagnóstica	Avaliação sumativa
Asfixia	38%	96%
Feridas e Hemorragias	44%	38%
Epilepsia	33%	96%
Queimaduras	17%	92%

É possível concluir que, na globalidade, os alunos apresentavam poucos conhecimentos no âmbito dos diferentes conteúdos de PS analisados (valores inferiores a 50%). Na avaliação diagnóstica, o conteúdo que mais se destacou pela positiva foi *feridas e as hemorragias*, enquanto as *queimaduras*, foi o que mais se destacou pela negativa dado o elevado número de conceções erróneas sobre como proceder em caso de queimaduras. Também num estudo realizado com crianças de idades inferiores a 10 anos, no Canadá, se constatou que as crianças apresentam conceções alternativas bastante sólidas relativamente às estratégias para tratar uma queimadura. Tais ideias pré-concebidas parecem advir dos antigos métodos tradicionais utilizados pela sociedade e da pouca sensibilização nesta área (Hsiao et al., 2007).

No questionário final os alunos evidenciaram conhecimentos bastante satisfatórios em quase todos os conteúdos abordados, sendo as *intoxicações* e a *asfixia* os conteúdos com classificações mais elevadas. As *feridas e hemorragias* constituem o tópico com uma evolução negativa, ou seja, os alunos apresentam no questionário inicial menores conhecimentos do que no final.

8.2.2. Ao nível das práticas

Ao longo da intervenção foram realizadas sessões práticas, relativamente a quatro conteúdos: asfixia, feridas e hemorragias, epilepsia e queimaduras. Tal como é possível constatar na tabela 7, os alunos evidenciaram práticas muito adequadas, durante a avaliação formativa (realizada durante ou logo após o ensino formal das técnicas), relativamente aos quatro cenários trabalhados.

Tabela 7

Variação da média do conhecimento prático dos conteúdos trabalhados.

Conteúdos	Avaliação das práticas	
	Avaliação formativa	Avaliação sumativa
Asfixia	1,92	2
Feridas e Hemorragias	2	1,3333
Epilepsia	1,64	1,46
Queimaduras	2	1,75

A avaliação relativamente à epilepsia apresenta uma média inferior devido, essencialmente, às manobras relacionadas com a PLS. Tal como referido anteriormente, a execução da posição lateral de segurança (PLS) revestiu-se de alguma complexidade para alguns alunos. No entanto, na avaliação sumativa, que ocorreu duas semanas após o término da intervenção, os alunos ainda revelaram práticas satisfatórias em todos os cenários analisados. Neste ponto, importa referir que a prestação analisada no âmbito das feridas e das hemorragias foi a que revelou um maior decréscimo entre a avaliação formativa e sumativa.

Para estes dois conteúdos foram dedicadas duas sessões de 45 minutos, no entanto as sessões poderiam ter sido repartidas por mais momentos, por exemplo, três sessões de 30 minutos. Isto porque, como são conteúdos em que a intervenção tem várias etapas, é importante dar tempo aos alunos para experimentar e repetir os procedimentos aprendidos.

8.2.3. Ao nível das atitudes

Para além dos conhecimentos e das práticas, uma formação em PS deverá, necessariamente, preocupar-se com o desenvolvimento de atitudes. Por isso mesmo, tanto no questionário inicial, como final, procurou-se averiguar a posição dos alunos relativamente a duas questões: “Serias capaz de ajudar uma pessoa em perigo?” e “Achas importante aprender na escola, estratégias para socorrer pessoas em perigo?”.

Após a análise dos resultados, relativamente à primeira questão, verifica-se que, no início da intervenção, 67% dos alunos reportavam sentirem-se capazes de intervir numa situação de emergência, já no final a percentagem subiu para 88%. Durante o processo de ensino e aprendizagem, foi sempre reforçado com o grupo a importância do socorrista, tendo um papel crucial para o estado de saúde da vítima. Tendo sido também constantemente valorizado a simples capacidade de chamar uma

ambulância e acompanhar a vítima até à sua chegada, o que poderá ter estimulado a autoconfiança de alguns alunos.

Quanto à segunda questão, relativa à valorização da formação em PS por parte dos alunos, em ambos os testes o grupo afirmou a sua pertinência para o quotidiano, valorizando a sua intervenção numa situação de acidente ou doença súbita.

8.2.4. Apreciação dos alunos

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem procurou-se ter uma apreciação da avaliação por partes dos alunos. Assim, após cada temática, os alunos procederam à autoavaliação sobre a sua confiança perante o assunto (muitas dúvidas, algumas dúvidas, nenhuma dúvida), como se pode verificar na tabela 8. Neste âmbito, os *princípios dos PS* foi o conteúdo em que todos os alunos reportaram não ter qualquer dúvida. O facto de tratar-se da primeira sessão da intervenção, de se focar apenas em conteúdos teóricos, sendo a maioria deles reconhecidos pelo aluno no seu quotidiano, poderá ter contribuído para a motivação e avaliação positiva por parte dos alunos. A *asfixia* e *as queimaduras* foram os conteúdos seguintes em que os alunos reportaram ter menos dificuldade (96% dos alunos referiu não sentir dúvidas). Para além da componente teórica de ambos os temas ser clara, os próprios procedimentos de socorrismo são bastante simples, o que poderá ter potencializado a autoconfiança nestes alunos.

Tabela 8

Autoavaliação dos alunos face aos conteúdos abordados

Conteúdos	Autoavaliação	
	Sem dúvidas	Algumas dúvidas
Conceito de PS	100%	0%
Asfixia	96%	4%
Feridas e hemorragias	42%	58%
Epilepsia	50%	50%
Queimaduras	96%	4%
Intoxicações	92%	2%

Já as *feridas e hemorragias*, foi o conteúdo em que a maioria dos alunos (58%) indicou sentir alguma dificuldade. Estes resultados poderão ser fruto de dois aspetos:

i) a reação da criança perante uma situação que envolve substâncias como o sangue, o que pode desencadear emoções ou sentimentos menos favoráveis (náuseas, impressão ou medo), aspeto igualmente patente em adultos; a quantidade de etapas a adotar perante uma ferida ou uma hemorragia que, para uma criança de 8/9 anos, pode ser um processo demasiado complexo, ao contrário da asfixia.

Foram ainda analisadas as apreciações dos alunos relativamente à aprendizagem dos PS no questionário final. Um dos temas mais apreciados pela turma foi a epilepsia, enquanto as intoxicações foi o menos apreciado. Relativamente ao grau de dificuldade, as opiniões os alunos foram “distribuídas” pelos conteúdos (Figura 4). Contudo, é interessante constatar que, embora o tema epilepsia tenha sido o mais apreciado foi, igualmente, o considerado mais difícil.

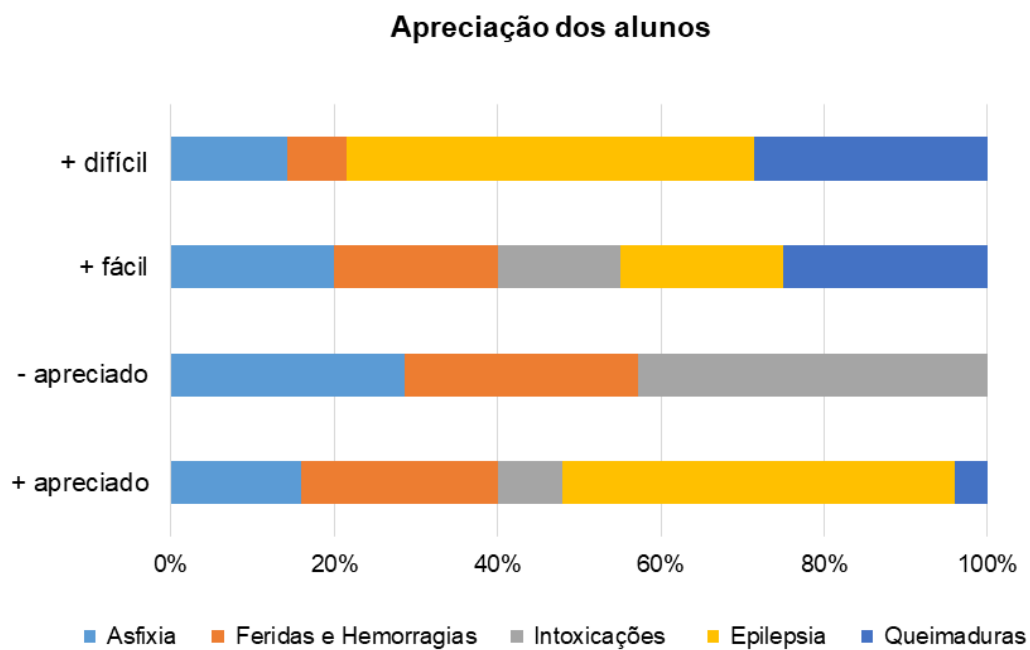


Figura 4. Avaliação dos alunos quanto ao interesse e dificuldades. Dados recolhidos em questionário aplicado aos alunos.

9. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Após a análise dos resultados, enquanto professora-estagiária, é tempo refletir sobre todo o processo desenvolvido ao longo deste trabalho e responder à questão de investigação colocada no início deste processo.

Relativamente aos tipos de aprendizagens os alunos do 3.ºano do 1.ºCEB desenvolveram no âmbito dos PS, chegou-se à conclusão que, num modo geral, crianças destas idades conseguem adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre situações de emergência. Conteúdos como os princípios dos PS, asfixia, queimaduras e intoxicações foram facilmente assimilados pelos alunos, verificando-se evoluções muito significativas da avaliação diagnóstica e da para avaliação formativa para a avaliação sumativa. As feridas, as hemorragias e a epilepsia são conteúdos que os alunos do 3.ºano também dominam, contudo exigem um maior reforço no âmbito da prática devido à quantidade de etapas necessárias seguir em caso de socorrismo.

A adaptação e organização dos conteúdos, relativamente ao tempo dedicado, foram os maiores desafios do processo de ensino dos PS neste ciclo. A adaptação dos próprios conteúdos foi fundamental, ou seja, simplificar a linguagem e alguns dos processos envolvidos, como no caso da epilepsia, acabou por ser uma necessidade fundamental para uma aprendizagem teórica significativa. Já a gestão do tempo foi um dos maiores constrangimentos sentidos, dado o tempo limitado pelo período da PES II foi necessário tomar decisões no âmbito da gestão do próprio currículo dos PS de forma a desenvolver a maior quantidade de temas possíveis na maior qualidade possível.

Com isto, deixo como sugestão ao leitor, quando este desenvolver o seu plano de ação, tomar especial atenção à relação entre os conteúdos e o tempo dedicado aos mesmos, questionando-se sempre: “Que fragilidades poderão surgir?”, “O que poderei fazer para erradicá-las no momento?”, “Quanto tempo dedicarei à componente prática?”.

Apesar da reduzida literatura referente a investigações realizadas com crianças ou adultos em Portugal, apenas Rosário e Linhares (2015) desenvolvem este tema no 1.ºCEB, internacionalmente, existe uma riqueza de estudos no âmbito da formação de crianças e jovens em PS, tais como os de Campbell (2012), Connolly et al. (2007), De Buck et al. (2015), Lockey & Georgiou (2013). Para qualquer professor-investigador, todos estes artigos são uma referência para o desenvolvimento de um

plano de ação sobre os PS de forma a promover uma aprendizagem significativa dos conteúdos.

Além disso, tendo em conta a partilha desta experiência de forma descritiva, a presente investigação poderá servir de referência para o desenvolvimento de novos estudos nesta área, com crianças da mesma idade, mas oriundas de contextos diferentes, podendo assim ser possível verificar se existe alguma diferença. Ou até mesmo a exploração deste tema com outro tipo de recursos, materiais ou humanos, assim como a abordagem dos PS noutras faixas etárias.

Concluo este estudo apelando à participação da sociedade nesta formação, através de programas instrutivos de educação para a Cidadania e para a Saúde, tanto para crianças como para famílias, com o apoio das identidades integrantes da comunidade, como os centros de saúde, postos médicos, bombeiros, polícia, proteção civil, entre outros.

10. REFLEXÃO FINAL

Terminado este relatório final relativo à PES II, chego à última etapa do meu 2.º Ciclo de estudos, no âmbito do Ensino no 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, pronta para enfrentar o mundo real com uma bagagem de experiências e aprendizagens teórico-práticas adquiridas.

A constante reflexão dos vários episódios, tanto positivos como negativos, da prática pedagógica, independentemente do contexto, foi uma das principais ferramentas para a minha formação enquanto futura docente. A relação pedagógica construída com as crianças, a organização curricular e a própria gestão do tempo e do espaço, foram competências em que senti uma grande evolução ao longo das práticas. Tal como refere Reis (2011) “a análise, a discussão e a reflexão pós-observação constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores” (p. 53).

Atualmente, valorizo os meus erros, tomando-os como aprendizagens significativas sobre as estratégias que devo ou não adotar numa determinada situação, os tipos de atividades que são mais significativas para alunos mais desmotivados e com fraco aproveitamento escolar. A aprendizagem surge no momento em que vivenciamos experiências, tanto positivas como negativas, especialmente quando nos deparamos com desafios e obstáculos ao longo do nosso percurso profissional. (Baptista, 2005).

Outro aspeto que considero significativo diz respeito à oportunidade de, ao longo do desenvolvimento do meu trabalho, ter podido conviver e interagir com um vasto grupo docente, permitindo-me conhecer diversos pontos de vista, metodologias de trabalho, princípios e práticas pedagógicas. Como refere Alonso e Roldão (2004), o contacto e apoio por parte de profissionais orientadores promove a consciencialização do nosso desempenho enquanto futuras docentes, permitindo uma maior segurança na tomada de decisões, gestão de toda a dinâmica de lecionar e na superação de situações problemáticas.

Para além do grupo docente, tive a oportunidade de contactar com uma diversidade de contextos educativos, o que enriqueceu certamente a minha formação. Os contactos com diferentes metodologias de trabalho, instituições e contextos sociais foram fundamentais para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas e didáticas.

A prática investigativa foi um processo que inicialmente me causou uma certa ansiedade, com a sensação que não sabia por onde começar, o que desenvolver, como avaliar. Recordo-me que, no início deste ciclo de estudos, imaginava o relatório final como um trabalho demasiado complexo, completamente inexecutável, sempre com a ideia de que seria o maior desafio da minha vida. No entanto, quantas vezes não olhamos para trás e refletimos sobre o que no passado era um obstáculo para nós? Com a realização do primeiro estágio, comecei a dar os primeiros passos na investigação no âmbito das ciências sociais. Identificar as necessidades de um grupo de alunos de forma a dar resposta aos mesmos, potencializando uma aprendizagem significativa não só ao nível dos conhecimentos como também das competências. Assim, ao longo deste percurso, fui interagindo com novos contextos, novas crianças, novas necessidades e para tal fui adaptando as minhas práticas investigativas às problemáticas enfrentadas.

Chego, por fim, ao presente relatório, refletindo sobre todas as inquietações sentidas e conquistas alcançadas. Apesar da sua exigência, foi um dos trabalhos que mais prazer me deu desenvolver. Os PS foi um tema que me despertou bastante interesse, mas também uma certa preocupação, devido aos fracos conhecimentos da sociedade face ao tema. Durante este processo de investigação foi gratificante observar resultados nas crianças, ouvir as suas inquietações e desabafos. De facto este trabalho é complexo, no entanto foi uma ferramenta que me permitiu mobilizar conhecimentos e aprender outros mais. É com orgulho que concluo este relatório e esta fase da minha vida profissional.

Quanto às minhas expectativas em relação ao futuro na profissão, acredito que não vai ser um caminho fácil e deparar-me-ei com muitos obstáculos, ainda mais no início de carreira. No entanto, à medida que vou alcançando novas etapas e novos objetivos vou desenvolvendo competências e adquirindo aprendizagens. Como refere Silva (1997) “a entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa, e por vezes, frustrante” (p. 53). Contudo, as experiências, nos estágios curriculares e as oportunidades de interação com crianças, fazem com que este esforço valha a pena e que reconheçamos que é verdadeiramente esta a ambição para o futuro.

Estes últimos dois anos permitiram-me ter uma perspetiva sobre a prática docente, refletir sobre a mesma e, conseqüentemente, fortalecer o meu gosto relativo

à profissão docente, com o desejo de ser uma professora respeitadora, motivadora e promotora de aprendizagens dinâmicas e significativas. O próprio contacto com diferentes docentes, tanto nas didáticas como nas práticas pedagógicas foi também um fator que fortaleceu a minha valorização relativa à “comunidade docente”, ou seja, à partilha de diferentes pontos de vista, ideologias e estratégias de trabalho para um objetivo comum, dar a melhor resposta possível às crianças de hoje, adultos de amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L., Roldão, M. (2004). *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Baptista, I. (2005). *Dar propostas ao futuro – A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bollig, G., Alvin, H., & Veel, M. (2009). *Primary school children are able to perform basic life-saving first aid measures* &, 80, 689–692.
<http://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2009.03.012>
- Campbell, S. (2012). *Supporting mandatory first aid training in primary schools*, 27(6), 35–39.
- Connolly, M., Toner, P., Connolly, D., & McCluskey, D. R. (2007). *The “ABC for life” programme — Teaching basic life support in schools* &, 270–279.
<http://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2006.06.031>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2 , pp. 355- 379
- De Buck, E., Remoortel, H. Van, Dieltjens, T., Verstraeten, H., Clarysse, M., Moens, O., & Vandekerckhove, P. (2015). *Evidence-based educational pathway for the integration of first aid training in school curricula*. *Resuscitation*, 94, 8–22.
<http://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.06.008>
- Dixe, M. dos A., & Gomes, J. (2015). *Conhecimento da população portuguesa sobre Suporte Básico de Vida e disponibilidade para realizar formação*. *Rev Esc Enferm USP* , 49(4), 640–649. <http://doi.org/10.1590/S0080-623420150000400015>
- Ferreira, M. F. (2013). *A ética da investigação em ciências sociais*, 169–191. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/07.pdf>
- Fleischhackl, R., Nuernberger, A., Sterz, F., Schoenberg, C., Urso, T., Habart, T., ... Chandra-strobos, N. (2009). *School children sufficiently apply life supporting first*

- aid : a prospective investigation*, 13(4), 1–7. <http://doi.org/10.1186/cc7984>
- Guimarães, S. E. R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hanlin, L. (2011). *Os limites da criminalização das normas morais — do ponto de vista do artigo 194.º do Código Penal*. *Administração nº91, XXIV*, 289–305.
- Hill, M., Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hsiao, M., Tsai, B., Uk, P., Jo, H., Gomez, M., Gollogly, J. G., & Beveridge, M. (2007). What do kids know?: A survey of 420 Grade 5 students in Cambodia on their knowledge of burn prevention and first-aid treatment. *Burns*, 33(3), 347–351. <http://doi.org/10.1016/j.burns.2006.08.002>
- IFRC. (2009). First aid for a safer future Focus on Europe. *IFRC Health and Care Department*. Retrieved from [http://www.ifrc.org/PageFiles/53459/First aid for a safer future Focus on Europe Advocacy report 2009.pdf?epslanguage=en](http://www.ifrc.org/PageFiles/53459/First%20aid%20for%20a%20safer%20future%20Focus%20on%20Europe%20Advocacy%20report%202009.pdf?epslanguage=en)
- INEM, (2011). *Manual de suporte avançado de vida*. 2.ª edição. Lisboa: Instituto Nacional de Emergência Médica
- Jones, I., Whitfield, R., Colquhoun, M., & Chamberlain, D. (2007). At what age can schoolchildren provide effective chest compressions? An observational study from the Heartstart UK schools training programme. *BMJ*, (April), 3–5. <http://doi.org/10.1136/bmj.39167.459028.DE>
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.), *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Lockey, A. S., & Georgiou, M. (2013). Children can save lives. *Resuscitation*, 84(4), 399–400. <http://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2013.01.011>
- Lubrano, R., Romero, S., Scoppi, P., Cocchi, G., Baroncini, S., Elli, M., ... Cristaldi, S.

- (2005). *How to become an under 11 rescuer: a practical method to teach first aid to primary schoolchildren*, 64, 303–307.
<http://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2004.09.004>
- Luria, J. W., Smith, G. A., & Chapman, J. I. (2000). An Evaluation of a Safety Education Program for Kindergarten and Elementary School Children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 154(3), 227.
<http://doi.org/10.1001/archpedi.154.3.227>
- Ministério da Educação (2004). Expressão e Educação Físico-Motora. In *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.) (pp. 33-63). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2013). *Metas Curriculares de Ciências Naturais do Ensino Básico – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º ano*. Lisboa: ME/DEB.
- Ministério da Educação. (2014). *Metas Curriculares de Ciências Naturais do Ensino Básico – 9.º ano*. Lisboa: ME/DEB.
- Maria, L., Andraus, S., Minamisava, R., Borges, I. K., & Barbosa, M. A. (2005). *Primeiros Socorros para criança: relato de experiência*, 18(2), 220–225.
- Morais, C. (2011). *Os professores e os comportamentos de risco de alunos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico*. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana. Retrieved from
[https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2860/1/Tese Comportamentos de Risco.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2860/1/Tese%20Comportamentos%20de%20Risco.pdf)
- Plant, N., & Taylor, K. (2013). How best to teach CPR to schoolchildren: A systematic review. *Resuscitation*, 84(4), 415–421.
<http://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2012.12.008>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, L. G., Menezes, P. L., Germano, R., Schmidt, A., & Pazin-Filho, A. (2010). Teaching Basic Life Support to Brazilian School Children Using American Heart Association Video-Based Course Model by Undergraduate Medical Students. *Annals of Emergency Medicine*, 56(3), S152.

<http://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2010.06.512>

- Rosa, N. S., & Mata, L. (2012). Motivação para a aprendizagem e percepções de clima de sala de aula em alunos do 2º ano de escolaridade. In *Actas Do 12º Colóquio De Psicologia E Educação* (pp. 1169–1184). Retrieved from [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1610/1/CIPE 2012 1169-1184.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1610/1/CIPE%202012%201169-1184.pdf)
- Rosário, M., & Linhares, E. (2015). Uma experiência de formação em Primeiros Socorros no 1.º Ciclo do Ensino Básico: que aprendizagens? *La Enseñanza de Las Ciencias: Desafíos E Perspectivas*, 375p.-379p.
- Saúde, A., Costa, E., Fernandes, J., Esteves, M., Amaral, M., Almeida, P., & André, T. (2015). *Referencial de Educação para o Risco: Educação Pré-Escolar Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) Ensino Secundário*. (M. da E. e Ciência, Ed.).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Ed. Pasto
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2011). Questões conceptuais , metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In *Social Relations In Turbulent Times* (pp. 1–18).

ANEXOS

Anexo A. Nomes fictícios dos alunos (1.ºCEB)

Preocupadas com o anonimato, nos primeiros dias de observação, percebemos que identificar o nome dos alunos com as iniciais dos seus nomes provocaria confusão, uma vez que muitas iniciais se repetem. De uma forma lúdica, sugerimos que os alunos escolhessem um primeiro nome e um apelido com a sua primeira letra destes nomes. O resultado foi o seguinte:

Nomes fictícios	
André Leitão	Matilde Bravura
Artur Asabres	Mariana Mateus
Constança Casquilho	M. Camila Branco
Camila Óscar	Mariana Silvestre
Camila Fóssil	M. Tânia Coutinho
Felisberto Damas	Manuel Marques
Filipe Fernandes	Rui Lourena
Fernando Carvalho	Ricardo Rodela
Gustavo Peras	Simão Farinha
Hélder Torres	Simão Tomás
João Moras	Santiago Terrinhas
Laura Dicas	Vítor Baga
Margarida Marques	
Martim Sagres	

Em coletivo, também escolhemos um nome para o estabelecimento de ensino:
Escola do Tejo.

Anexo B. Agenda semanal (1.ºCEB)

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
08h30 - 09h30	Rotinas	Português	Matemática	Português	Português
	Organização	Trabalho de texto	Matemática coletiva	Trabalho de texto	Trabalho de texto
	Conselho de cooperação.				
09h30 - 10h30	Matemática	Matemática	Expressão Musical	Matemática	Matemática
	Matemática coletiva	Matemática coletiva		Matemática coletiva	Matemática coletiva
			TEA		
10h30 - 11h00	Intervalo				
11h00 - 12h30	Português	TEA	Apresentação de produções	Expressão Plástica	Comunicações
	Trabalho de texto				
		Trabalho em Projeto	Formação Humana		Inglês
12h30 - 14h00	Intervalo				
14h00 - 15h00	Expressão Motora		Expressão Motora		Apresentação de produções
		Inglês		Formação Cristã	
15h00 - 16h00	Expressão Musical				Rotinas
		Natação		TEA	Organização
	TEA				Conselho de cooperação.
16h00 - 16h15	Intervalo				

Anexo C. Planta da sala (1.ºCEB)

A sala de aula é luminosa e espaçosa, mas não tem aquecimento.

Na figura vemos que a sala de aula é um espaço rico e diversificado em recursos.

Quase todas as mesas se encontram agrupadas e viradas para o quadro interativo.

Junto ao quadro, está um armário no qual são guardados os materiais de escrita, desenho, recorte e colagem, assim como os *dossiers* dos alunos. Logo ao lado, fica a secretária da professora, que tem um computador com acesso à *internet*.

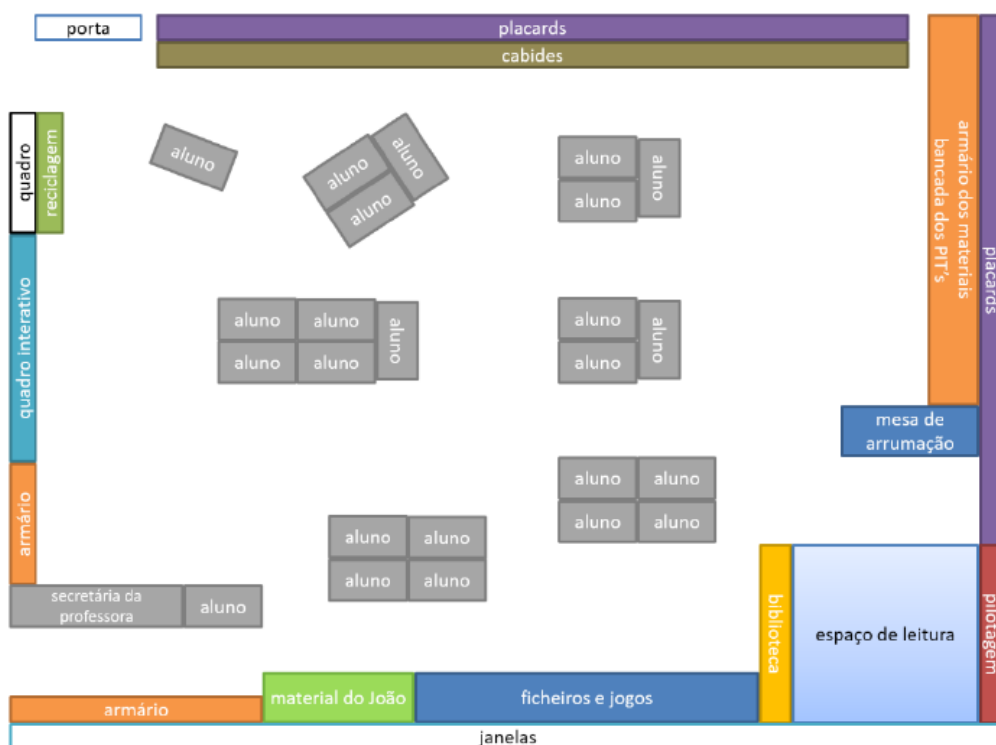
Junto à porta, estão os cabides, nos quais são arrumados os casacos, sacos das ACC e outras mochilas.

Ao fundo da sala, existe uma bancada com um lavatório e três armários. Neste espaço, são guardados materiais de desenho e pintura e materiais reutilizáveis. Em cima da bancada, há um espaço para a arrumação dos PIT's (cada aluno tem um compartimento). Há, também, uma mesa para guardar outros materiais de desenho e produções dos alunos no âmbito da Expressão Plástica.

Ao lado, está a zona de pilotagem e o espaço de leitura, que inclui a biblioteca.

Junto às janelas, há um armário com ficheiros e jogos de Matemática e Português para o TEA. O João tem um armário com material específico, assim como a professora.

Tudo o que está exposto nos *placards* da sala, organizados por áreas curriculares, foi produzido pelos alunos.



Anexo D. Avaliação resumida das aprendizagens dos alunos (1.ºCEB)

Objetivo geral: Desenvolver a comunicação oral						
Indicador: Sabe escutar						
Aluno ¹¹	Dia	Semana 1	Semana 3	Semana 4	Semana 6	Semana 7
André Leitão						
Artur Asabres						
Constança Casquilho						
Camila Óscar						
Camila Fóssil						
Felisberto Damas						
Filipe Fernandes						
Fernando Carvalho						
Gustavo Peras						
Hélder Torres						
João Moras						
Laura Dias						
Margarida Marques						
Martim Sagres						
Matilde Bravura						
Mariana Mateus						
M. Camila Branco						
M. Mariana Silvestre						
M. Tânia Coutinho						
Manuel Marques						
Rui Lourena						
Ricardo Rodela						
Simão Farinha						
Simão Tomás						
Santiago Terrinhas						
Vítor Baga						

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

¹¹ Os nomes usados são fictícios.

Objetivo geral: Desenvolver a comunicação oral					
Indicador: Respeita a sua vez de falar					
Aluno \ Dia	Semana 1	Semana 3	Semana 4	Semana 6	Semana 7
André Leitão	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim
Artur Asabres	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Constança Casquilho	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Camila Óscar	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Camila Fóssil	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Felisberto Damas	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim
Filipe Fernandes	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim
Fernando Carvalho	Sim	Não observado	Não	Não observado	Sim
Gustavo Peras	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Hélder Torres	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
João Moras	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
Laura Dias	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Margarida Marques	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Martim Sagres	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Matilde Bravura	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Mariana Mateus	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
M. Camila Branco	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
M. Mariana Silvestre	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Sim
M. Tânia Coutinho	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Manuel Marques	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim
Rui Lourena	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ricardo Rodela	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Simão Farinha	Sim	Sim	Não	Não observado	Sim
Simão Tomás	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim
Santiago Terrinhas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Vítor Baga	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver a comunicação oral					
Indicador: Usa a palavra com tom de voz audível e boa articulação					
Aluno	Semana 1	Semana 3	Semana 4	Semana 6	Semana 7
André Leitão					
Artur Asabres					
Constança Casquilho					
Camila Óscar					
Camila Fóssil					
Felisberto Damas					
Filipe Fernandes					
Fernando Carvalho					
Gustavo Peras					
Hélder Torres					
João Moras					
Laura Dias					
Margarida Marques					
Martim Sagres					
Matilde Bravura					
Mariana Mateus					
M. Camila Branco					
M. Mariana Silvestre					
M. Tânia Coutinho					
Manuel Marques					
Rui Lourena					
Ricardo Rodela					
Simão Farinha					
Simão Tomás					
Santiago Terrinhas					
Vítor Baga					

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver a comunicação oral						
Indicador: Respeita opiniões diferentes						
Aluno	Dia	Semana 1	Semana 3	Semana 4	Semana 6	Semana 7
André Leitão						
Artur Asabres						
Constança Casquilho						
Camila Óscar						
Camila Fóssil						
Felisberto Damas						
Filipe Fernandes						
Fernando Carvalho						
Gustavo Peras						
Hélder Torres						
João Moras						
Laura Dias						
Margarida Marques						
Martim Sagres						
Matilde Bravura						
Mariana Mateus						
M. Camila Branco						
M. Mariana Silvestre						
M. Tânia Coutinho						
Manuel Marques						
Rui Lourena						
Ricardo Rodela						
Simão Farinha						
Simão Tomás						
Santiago Terrinhas						
Vítor Baga						

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver a comunicação oral					
Indicador: Seleciona informação					
Aluno \ Dia	Semana 1	Semana 3	Semana 4	Semana 6	Semana 7
André Leitão					
Artur Asabres					
Constança Casquilho					
Camila Óscar					
Camila Fóssil					
Felisberto Damas					
Filipe Fernandes					
Fernando Carvalho					
Gustavo Peras					
Hélder Torres					
João Moras					
Laura Dias					
Margarida Marques					
Martim Sagres					
Matilde Bravura					
Mariana Mateus					
M. Camila Branco					
M. Mariana Silvestre					
M. Tânia Coutinho					
Manuel Marques					
Rui Lourena					
Ricardo Rodela					
Simão Farinha					
Simão Tomás					
Santiago Terrinhas					
Vítor Baga					

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver a comunicação oral					
Indicador: Organiza informação					
Aluno \ Dia	Semana 1	Semana 3	Semana 4	Semana 6	Semana 7
André Leitão	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim
Artur Asabres	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Constança Casquilho	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Camila Óscar	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Camila Fóssil	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Felisberto Damas	Nem sempre	Não observado	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
Filipe Fernandes	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim
Fernando Carvalho	Nem sempre	Não observado	Sim	Não observado	Sim
Gustavo Peras	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Sim
Hélder Torres	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
João Moras	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
Laura Dias	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Margarida Marques	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Martim Sagres	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
Matilde Bravura	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Mariana Mateus	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
M. Camila Branco	Nem sempre	Sim	Sim	Sim	Sim
M. Mariana Silvestre	Nem sempre	Não observado	Não observado	Nem sempre	Sim
M. Tânia Coutinho	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim
Manuel Marques	Nem sempre	Nem sempre	Não observado	Sim	Sim
Rui Lourena	Nem sempre	Sim	Sim	Sim	Sim
Ricardo Rodela	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Simão Farinha	Nem sempre	Sim	Sim	Não observado	Sim
Simão Tomás	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim
Santiago Terrinhas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Vítor Baga	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver a comunicação oral						
Indicador: Partilha comentários construtivos de forma clara e objetiva						
Aluno	Dia	Semana 1	Semana 3	Semana 4	Semana 6	Semana 7
André Leitão						
Artur Asabres						
Constança Casquilho						
Camila Óscar						
Camila Fóssil						
Felisberto Damas						
Filipe Fernandes						
Fernando Carvalho						
Gustavo Peras						
Hélder Torres						
João Moras						
Laura Dias						
Margarida Marques						
Martim Sagres						
Matilde Bravura						
Mariana Mateus						
M. Camila Branco						
M. Mariana Silvestre						
M. Tânia Coutinho						
Manuel Marques						
Rui Lourena						
Ricardo Rodela						
Simão Farinha						
Simão Tomás						
Santiago Terrinhas						
Vítor Baga						

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver a autonomia nas aprendizagens				
Indicador: Gere o tempo de preenchimento e avaliação do PIT				
Aluno \ Dia	Semana 1	Semana 5	Semana 6	Semana 7
André Leitão				
Artur Asabres				
Constança Casquilho				
Camila Óscar				
Camila Fóssil				
Felisberto Damas				
Filipe Fernandes				
Fernando Carvalho				
Gustavo Peras				
Hélder Torres				
João Moras				
Laura Dias				
Margarida Marques				
Martim Sagres				
Matilde Bravura				
Mariana Mateus				
M. Camila Branco				
M. Mariana Silvestre				
M. Tânia Coutinho				
Manuel Marques				
Rui Lourena				
Ricardo Rodela				
Simão Farinha				
Simão Tomás				
Santiago Terrinhas				
Vítor Baga				

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver a autonomia nas aprendizagens				
Indicador: Reconhece o PIT como instrumento de aprendizagem				
Aluno \ Dia	Semana 1	Semana 5	Semana 6	Semana 7
André Leitão	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
Artur Asabres	Verde	Verde	Verde	Verde
Constança Casquilho	Verde	Verde	Verde	Verde
Camila Óscar	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Camila Fóssil	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Felisberto Damas	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
Filipe Fernandes	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Fernando Carvalho	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
Gustavo Peras	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Hélder Torres	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
João Moras	Cinza			
Laura Dias	Verde	Verde	Verde	Verde
Margarida Marques	Verde	Verde	Verde	Verde
Martim Sagres	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Matilde Bravura	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Mariana Mateus	Verde	Verde	Verde	Verde
M. Camila Branco	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
M. Mariana Silvestre	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
M. Tânia Coutinho	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Manuel Marques	Verde	Verde	Verde	Verde
Rui Lourena	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
Ricardo Rodela	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
Simão Farinha	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Simão Tomás	Verde	Verde	Verde	Verde
Santiago Terrinhas	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
Vítor Baga	Amarelo	Verde	Verde	Verde

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver a autonomia nas aprendizagens				
Indicador: Diversifica a escolha de recursos				
Aluno \ Dia	Semana 1	Semana 5	Semana 6	Semana 7
André Leitão				
Artur Asabres				
Constança Casquilho				
Camila Óscar				
Camila Fóssil				
Felisberto Damas				
Filipe Fernandes				
Fernando Carvalho				
Gustavo Peras				
Hélder Torres				
João Moras				
Laura Dias				
Margarida Marques				
Martim Sagres				
Matilde Bravura				
Mariana Mateus				
M. Camila Branco				
M. Mariana Silvestre				
M. Tânia Coutinho				
Manuel Marques				
Rui Lourena				
Ricardo Rodela				
Simão Farinha				
Simão Tomás				
Santiago Terrinhas				
Vítor Baga				

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver a autonomia nas aprendizagens				
Indicador: Realiza as tarefas obrigatórias				
Aluno \ Dia	Semana 1	Semana 5	Semana 6	Semana 7
André Leitão	Amarelo	Cinza	Verde	Verde
Artur Asabres	Verde	Cinza	Verde	Verde
Constança Casquilho	Vermelho	Cinza	Verde	Verde
Camila Óscar	Verde	Cinza	Verde	Verde
Camila Fóssil	Amarelo	Cinza	Verde	Verde
Felisberto Damas	Amarelo	Cinza	Verde	Verde
Filipe Fernandes	Amarelo	Cinza	Verde	Verde
Fernando Carvalho	Vermelho	Cinza	Verde	Verde
Gustavo Peras	Amarelo	Cinza	Verde	Verde
Hélder Torres	Amarelo	Cinza	Verde	Verde
João Moras	Cinza			
Laura Dias	Vermelho	Cinza	Verde	Verde
Margarida Marques	Verde	Cinza	Verde	Verde
Martim Sagres	Verde	Cinza	Verde	Verde
Matilde Bravura	Vermelho	Cinza	Verde	Verde
Mariana Mateus	Verde	Cinza	Verde	Verde
M. Camila Branco	Verde	Cinza	Verde	Verde
M. Mariana Silvestre	Vermelho	Cinza	Verde	Verde
M. Tânia Coutinho	Vermelho	Cinza	Verde	Verde
Manuel Marques	Verde	Cinza	Verde	Verde
Rui Lourena	Verde	Cinza	Verde	Verde
Ricardo Rodela	Vermelho	Cinza	Verde	Verde
Simão Farinha	Vermelho	Cinza	Verde	Verde
Simão Tomás	Verde	Cinza	Verde	Verde
Santiago Terrinhas	Vermelho	Cinza	Verde	Verde
Vítor Baga	Vermelho	Cinza	Verde	Verde

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver atitudes e comportamentos adequados em situações de emergência		
Indicador: Reage adequadamente em caso de sismo		
Aluno \ Dia	Semana 5	Semana 7
André Leitão	Amarelo	Verde
Artur Asabres	Verde	Verde
Constança Casquilho	Verde	Verde
Camila Óscar	Vermelho	Verde
Camila Fóssil	Amarelo	Verde
Felisberto Damas	Verde	Verde
Filipe Fernandes	Verde	Verde
Fernando Carvalho	Amarelo	Verde
Gustavo Peras	Amarelo	Verde
Hélder Torres	Amarelo	Verde
João Moras	Cinza	
Laura Dias	Verde	Verde
Margarida Marques	Amarelo	Verde
Martim Sagres	Verde	Verde
Matilde Bravura	Verde	Verde
Mariana Mateus	Vermelho	Verde
M. Camila Branco	Verde	Verde
M. Mariana Silvestre	Amarelo	Verde
M. Tânia Coutinho	Amarelo	Verde
Manuel Marques	Verde	Verde
Rui Lourena	Verde	Verde
Ricardo Rodela	Amarelo	Verde
Simão Farinha	Amarelo	Verde
Simão Tomás	Verde	Verde
Santiago Terrinhas	Amarelo	Verde
Vítor Baga	Amarelo	Verde

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Objetivo geral: Desenvolver atitudes e comportamentos adequados em situações de emergência		
Indicador: Reconhece hábitos de segurança		
Aluno \ Dia	Semana 5	Semana 7
André Leitão	Verde	Verde
Artur Asabres	Vermelho	Verde
Constança Casquilho	Verde	Verde
Camila Óscar	Vermelho	Verde
Camila Fóssil	Vermelho	Verde
Felisberto Damas	Vermelho	Verde
Filipe Fernandes	Vermelho	Verde
Fernando Carvalho	Verde	Verde
Gustavo Peras	Verde	Verde
Hélder Torres	Vermelho	Verde
João Moras	Cinza	
Laura Dias	Vermelho	Verde
Margarida Marques	Vermelho	Verde
Martim Sagres	Vermelho	Verde
Matilde Bravura	Verde	Verde
Mariana Mateus	Verde	Verde
M. Camila Branco	Vermelho	Verde
M. Mariana Silvestre	Vermelho	Verde
M. Tânia Coutinho	Vermelho	Verde
Manuel Marques	Vermelho	Verde
Rui Lourena	Vermelho	Verde
Ricardo Rodela	Vermelho	Verde
Simão Farinha	Vermelho	Verde
Simão Tomás	Vermelho	Verde
Santiago Terrinhas	Vermelho	Verde
Vítor Baga	Vermelho	Verde

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Atividade: Problema da semana				
Indicador: Recorre a estratégias de cálculo adequadas				
Aluno \ Dia	Semana 1	Semana 2	Semana 4	Semana 7
André Leitão	Sim	Sim	Sim	Sim
Artur Asabres	Sim	Nem sempre	Não observado	Sim
Constança Casquilho	Sim	Nem sempre	Não observado	Sim
Camila Óscar	Sim	Nem sempre	Não observado	Nem sempre
Camila Fóssil	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
Felisberto Damas	Sim	Nem sempre	Não observado	Sim
Filipe Fernandes	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
Fernando Carvalho	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
Gustavo Peras	Sim	Sim	Sim	Sim
Hélder Torres	Sim	Sim	Nem sempre	Sim
João Moras	Não observado			
Laura Dias	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
Margarida Marques	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
Martim Sagres	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
Matilde Bravura	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
Mariana Mateus	Sim	Sim	Não observado	Sim
M. Camila Branco	Sim	Sim	Não observado	Sim
M. Mariana Silvestre	Sim	Sim	Não observado	Sim
M. Tânia Coutinho	Sim	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
Manuel Marques	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
Rui Lourena	Sim	Sim	Não observado	Sim
Ricardo Rodela	Sim	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
Simão Farinha	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
Simão Tomás	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
Santiago Terrinhas	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
Vítor Baga	Sim	Nem sempre	Sim	Sim

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Atividade: Problema da semana				
Indicador: Recorre a estratégias de cálculo diversificadas				
Aluno \ Dia	Semana 1	Semana 2	Semana 4	Semana 7
André Leitão	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Artur Asabres	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde
Constança Casquilho	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde
Camila Óscar	Vermelho	Amarelo	Cinza	Amarelo
Camila Fóssil	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Felisberto Damas	Verde	Amarelo	Cinza	Verde
Filipe Fernandes	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde
Fernando Carvalho	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
Gustavo Peras	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Hélder Torres	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
João Moras	Cinza			
Laura Dias	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde
Margarida Marques	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Martim Sagres	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Matilde Bravura	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Mariana Mateus	Amarelo	Verde	Cinza	Verde
M. Camila Branco	Amarelo	Verde	Cinza	Verde
M. Mariana Silvestre	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo
M. Tânia Coutinho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Manuel Marques	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Rui Lourena	Amarelo	Verde	Cinza	Verde
Ricardo Rodela	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Simão Farinha	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Simão Tomás	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Santiago Terrinhas	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Vítor Baga	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Anexo E. Notas de campo (2.ºCEB)

Notas de campo n.º 1 – segunda-feira, 20 de março de 2017

A aula de Ciências Naturais começou com a nossa apresentação à turma. Nem todos os alunos foram pontuais, muitos chegaram por volta das 08h30.

Os alunos do 5.º B estavam muito agitados, alguns reviam a matéria – alimentação, dentição, habitat, locomoção e revestimento dos animais – para a ficha de avaliação sumativa que fizeram em seguida. No decorrer da ficha, surgiram muitas dúvidas e os alunos conversaram uns com os outros para as esclarecer. Também questionaram a professora.

Conforme acabaram a ficha, a professora pediu-lhes que permanecessem em silêncio, mas os alunos não conseguiram.

Recolhidos os testes, a docente escreveu a lição, a data e o sumário no quadro e os alunos registaram nos seus cadernos.

Por fim, a professora reorganizou a turma em pequenos grupos para jogarem ao *superTmatik*. Neste momento, a turma manteve-se agitada, com muita conversa e alguns conflitos verbais e físicos entre os alunos.

No 5.º A, a aula de Ciências Naturais também começou com a nossa apresentação à turma, enquanto a professora escrevia a lição, a data e o sumário no quadro.

Em seguida, a docente verificou os trabalhos para casa dos alunos. Antes de iniciarem a correção, lembraram os regimes alimentares dos animais: carnívoros, herbívoros e omnívoros.

Para corrigir os trabalhos para casa, a professora escolheu vários alunos para lerem o enunciado e registarem a resposta no quadro. Neste momento, a professora fez perguntas para lembrar outros conteúdos, mas a maioria dos alunos estavam distraídos.

Como não foi possível abrir um recurso no computador sobre a alimentação das aves e dos mamíferos, a docente fez um esquema no quadro.

Notas de campo n.º 2 – terça-feira, 21 de março de 2017

Enquanto os alunos do 5.º B chegavam à sala de aula, conversámos com a professora de Matemática.

No quadro, um aluno (selecionado por ordem alfabética) registou a lição, a data e o sumário. Os outros alunos escreveram nos seus cadernos.

A docente verificou quais os alunos que fizeram os trabalhos para casa e, em seguida, procederam à sua correção.

Depois, a professora pediu aos alunos para resolverem alguns exercícios do manual escolar sobre ângulos internos e externos e, em coletivo, recordaram a classificação dos triângulos quanto aos ângulos.

Por fim, visualizaram um vídeo sobre as propriedades dos triângulos e registaram essas propriedades no caderno.

No geral, a turma demonstrou constante desinteresse, assim como dificuldades no cálculo mental e nos algoritmos da adição e da subtração.

A aula de Matemática na turma do 5.º A, decorreu como a aula do 5.º B. Contudo, ainda que os alunos estivessem sempre muito agitados, mostraram melhor desempenho na resolução dos exercícios.

Nesta turma, a professora deu *feedback* positivo aos alunos com negativas que demonstraram esforço e evolução.

Quando tocou para o intervalo, os alunos saíram a correr e sem autorização.

A aula de Ciências Naturais no 5.º A começou com o registo da lição, da data e do sumário nos cadernos. Conforme terminaram, os alunos abriram o manual escolar para resolver os exercícios das págs. 25 e 27. Após alguns minutos, a professora pediu a intervenção de vários alunos para a correção, mas a turma manteve-se na conversa.

Para terminar, a docente sugere um diálogo sobre o comportamento dos animais para procurar alimento e, em seguida, a leitura de algumas páginas do manual escolar.

Marca, ainda, trabalhos para casa.

Notas de campo n.º 3 – quarta-feira, 22 de março de 2017

Como é habitual, a aula de Matemática no 5.º A começou com o registo da lição, da data e do sumário, no caderno.

Seguiu-se a verificação e distribuição do material – compasso, régua e transferidor – para a construção de triângulos. No quadro, a professora explicou e construiu, passo a passo, os triângulos, segundo dois dos critérios de igualdade de triângulos: critério LLL e LAL. Em seguida, os alunos também os construíram nos seus cadernos.

Nesta turma, a agitação é constante, assim como a conversa e a brincadeira.

A aula de Matemática do 5.º B foi igual à do 5.º A. Contudo, como era uma aula de 45 minutos, só construíram triângulos segundo o critério LLL.

Em Ciências Naturais, os alunos do 5.º B registaram a lição, a data e o sumário nos cadernos.

Depois, a professora introduziu novos conceitos – crescimento e reprodução sexuada e assexuada – que foram explicados e escritos no quadro. Neste momento, a maioria dos alunos permaneceu na conversa, sem demonstrar interesse e sem querer participar na aula, mesmo quando solicitados pela professora.

Antes de jogarem ao *superTmatik*, para selecionarem dois alunos para participarem na competição interturmas, registaram os trabalhos para casa.

Notas de campo n.º 4 – quinta-feira, 23 de março de 2017

Nesta aula de Matemática do 5.º A, a professora concluiu a explicação do critério de igualdade de triângulos LAL e construiu, no quadro, um triângulo segundo o critério ALA. Este último critério suscitou muitas dúvidas aos alunos.

No decorrer da aula, alguns alunos estiveram agitados. Mas, no geral, a turma esteve concentrada e acompanhou as explicações da professora.

Antes de terminar a aula, a docente indicou os trabalhos para casa e selecionou um aluno para participar na competição de *superTmatik* e outro para o cálculo mental.

No 5.º B, a aula de Matemática começou com a seleção de um aluno para participar na competição de *superTmatik* e de outro para o cálculo mental.

Muitos alunos chegaram atrasados e muito agitados à sala de aula.

No quadro, uma aluna escreveu a lição, a data e o sumário, enquanto a restante turma fez o registo no caderno.

A professora lembrou, exemplificando no quadro, o critério de igualdade de triângulos: LLL. E construiu outros triângulos segundo os critérios LAL e ALA.

Por fim, indicou os trabalhos para casa.

Notas de campo n.º 5 – sexta-feira, 24 de março de 2017

Chegados à sala, os alunos do 5.º A tiraram os cadernos de Matemática das mochilas e escreveram a lição, a data e o sumário.

Em seguida, a professora verificou e distribuiu os materiais – compasso, régua e transferidor – para a construção de triângulos.

Depois, iniciaram a correção dos trabalhos para casa. Os alunos, escolhidos pela professora, dirigiram-se ao quadro e corrigiram os exercícios. Neste momento, professora e alunos reviram alguns conteúdos que saem na ficha de avaliação sumativa, como a classificação de triângulos quanto aos lados e aos ângulos.

Às 09h00, começaram os exercícios de revisão do manual escolar. Os alunos com dúvidas ou dificuldades tiveram o nosso apoio.

Depois da intervenção de um elemento da direção, devido a um incidente que ocorreu no intervalo, os alunos do 5.º B sentaram-se, tiraram os cadernos e escreveram a lição, a data e o sumário.

A agitação foi constante desde o início da aula. Os alunos não respeitaram as regras nem as instruções da professora de Matemática.

Verificado e distribuído o material para a construção de triângulos, iniciaram a correção dos trabalhos para casa.

O restante tempo de aula foi semelhante à aula do 5.º A. Porém, devido ao ritmo de trabalho dos alunos, resolveram menos exercícios.

Notas de campo n.º 6 – segunda-feira, 27 de março de 2017

Chegados à sala de Ciências Naturais, os alunos do 5.º B foram surpreendidos por dois elementos da Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma Continental. No decurso do projeto EcoEspaço, da Câmara Municipal, os alunos assistiram a uma sessão sobre o lixo marinho.

Os alunos participaram ativamente na sessão, partilhando as suas experiências pessoais e dúvidas e manifestando um grande interesse pelo tema. Alguns alunos mostraram-se indiferentes à temática e, ainda que advertidos, permaneceram na conversa.

Por fim, os alunos foram desafiados a pensar, elaborar e apresentar uma campanha de sensibilização de acordo com um tipo de lixo, que foi distribuído pelos dinamizadores da sessão.

Os alunos do 5.º A realizaram a ficha de avaliação sumativa de Ciências Naturais entre as 10h20 e as 11h20. Previamente, a professora distribuiu as fichas e leu, em voz alta, cada uma das questões, de forma a esclarecer as dúvidas de interpretação relativas aos enunciados.

A docente anulou a ficha de avaliação sumativa de um aluno, devido a um comportamento inadequado e repetido, depois de advertido várias vezes. Este aluno foi para o gabinete da direção, acompanhado por uma auxiliar.

Em seguida, a professora reorganizou os alunos em pequenos grupos para jogarem ao *superTmatik*. No final, foram escolhidos dois alunos para representarem a turma na competição interturmas da escola.

Notas de campo n.º 7 – terça-feira, 28 de março de 2017

Na turma do 5.º B, a manhã começou com o registo da lição, da data e do sumário no quadro e no caderno de Matemática.

Em seguida, a professora sugeriu a resolução de alguns exercícios do manual escolar. Em simultâneo, fizeram a revisão da matéria para a ficha de avaliação sumativa, na próxima sexta-feira.

Às 09h00, a professora explicou a desigualdade de triângulos e a relação entre os lados e os ângulos de um triângulo, enquanto os alunos escreveram alguns apontamentos nos cadernos. Depois, resolveram alguns exercícios, em coletivo.

Antes da aula terminar, a professora escreveu expressões numéricas para o trabalho para casa e valorizou a atenção e o empenho da turma no decorrer da sessão.

No início da aula de Matemática, os alunos do 5.º A registaram a lição, a data e o sumário, nos cadernos.

Enquanto a professora preparava o quadro interativo e os recursos, corrigiram os trabalhos para casa, em coletivo. Em simultâneo, fizeram a revisão da matéria para a ficha de avaliação sumativa.

Depois, a professora explicou a desigualdade de triângulos e realizaram alguns exercícios até tocar para o intervalo.

Os alunos do 5.º A chegaram à sala de Ciências Naturais e prepararam os cadernos para registarem a lição, a data e o sumário.

Hoje, foi dia de relembrem a reprodução sexuada e assexuada. Através de um PowerPoint, a docente também falou sobre a fecundação, que gerou muitas dúvidas.

Por fim, a professora fez um esquema, que os alunos copiaram para os cadernos.

Nesta aula, os alunos estiveram muito agitados. A docente escreveu recados nas cadernetas de vários alunos para informar os seus encarregados de educação.

Notas de campo n.º 8 – quarta-feira, 29 de março de 2017

Na turma do 5.º A, a aula de Matemática começou com o registo da lição, da data e do sumário.

Enquanto a professora preparava o computador e o quadro interativo, os trabalhos para casa foram corrigidos por um aluno.

Depois, conversaram sobre a desigualdade de triângulos e resolveram exercícios.

Antes de terminar a aula, compreenderam a relação entre os lados e os ângulos de um triângulo, através da projeção de exemplos no quadro interativo.

Para as revisões para o teste, a professora distribuiu uma ficha para os alunos resolverem em casa e passou uma expressão numérica no quadro.

A aula de Matemática, no 5.º B, começou como habitualmente, com o registo da lição, da data e do sumário, nos cadernos.

Depois, continuaram a exploração e compreensão da desigualdade de triângulos.

No final, corrigiram os trabalhos para casa e a professora distribuiu uma ficha de revisões para os alunos resolverem em casa.

Na turma do 5.º B, a aula de Ciências Naturais começou com o registo da lição, da data e do sumário das duas últimas sessões.

Depois, a professora distribuiu o questionário de avaliação do projeto EcoEspaço, para os alunos preencherem.

A ficha de avaliação sumativa foi entregue aos alunos. No geral, os alunos tiveram insuficiente.

Antes da aula terminar, iniciaram a correção dos primeiros exercícios – um aluno leu o enunciado, a professora explicou, outro aluno respondeu e a professora registou a resposta no quadro, enquanto alguns alunos copiavam para os seus cadernos.

Notas de campo n.º 9 – quinta-feira, 30 de março de 2017

Hoje, a aula de Matemática foi semelhante nas duas turmas.

Em primeiro lugar, os alunos registaram a lição, a data e o sumário, nos cadernos.

Depois, antes de iniciarem a correção da expressão numérica que foi para trabalho para casa, a professora explicou as propriedades do paralelogramo. No manual escolar, a docente demonstrou alguns exemplos e os alunos resolveram exercícios.

Por fim, no quadro, a professora redigiu um exercício acerca da construção de triângulos, que os alunos copiaram para o caderno e resolveram.

Na turma do 5.º B, três alunas foram encaminhadas para o gabinete da direção, depois de sucessivos comportamentos desadequados dentro da sala de aula. A estas alunas, a professora marcou falta disciplinar, segundo ordem do diretor de turma.

Notas de campo n.º 10 – sexta-feira, 31 de março de 2017

Hoje, foi dia da ficha de avaliação sumativa de Matemática, em ambas as turmas.

A professora cooperante dispensou-nos das duas aulas e, por isso, aproveitámos para planificar as primeiras aulas do 3.º período, na sala dos professores.

Anexo F. Avaliação resumida das aprendizagens dos alunos (2.º CEB)

TURMA A				
Objetivo geral: Desenvolver competências de raciocínio matemático				
Indicador: Recorre a estratégias de cálculo mental diversificadas				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. C.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
B. F.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
C. A.	Verde	Verde	Verde	Verde
C. C.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
D. A.	Verde	Verde	Verde	Verde
D. L.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
D. I.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
D. M.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
D. E.	Verde	Verde	Verde	Verde
E. S.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
F. S.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
H. M.	Verde	Verde	Verde	Verde
L. R.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
L. S.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
M. R.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
R. M.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
S. F.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
T. V.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
T. S.	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
W. X.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
Y. B.	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde

TURMA B				
Objetivo geral: Desenvolver competências de raciocínio matemático				
Indicador: Recorre a estratégias de cálculo mental diversificadas				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. S.	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
B. F.	Verde	Verde	Verde	Verde
D. F.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
D. B.	Amarelo	Verde	Verde	Verde
D. M.	Verde	Verde	Verde	Verde
E. F.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
E. R.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
F. V.	Verde	Amarelo	Verde	Verde
F. B.	Amarelo	Verde	Verde	Verde
H. F.	Verde	Verde	Verde	Verde
H. B.	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
J. B.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
J. A.	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
L. F.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
L. M.	Verde	Amarelo	Verde	Verde
S. O.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
V. P.	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo

■ Sim
 ■ Nem sempre
 ■ Não
 ■ Não observado

TURMA A				
Objetivo geral: Desenvolver competências de raciocínio matemático				
Indicador: Recorre a estratégias diversificadas na resolução de problemas				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. C.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
B. F.	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
C. A.	Amarelo	Verde	Verde	Verde
C. C.	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
D. A.	Verde	Verde	Verde	Verde
D. L.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
D. I.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
D. M.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
D. E.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
E. S.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
F. S.	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
H. M.	Verde	Verde	Verde	Verde
L. R.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
L. S.	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
M. R.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
R. M.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
S. F.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
T. V.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
T. S.	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
W. X.	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Y. B.	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde

TURMA B				
Objetivo geral: Desenvolver competências de raciocínio matemático				
Indicador: Recorre a estratégias diversificadas na resolução de problemas				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. S.	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
B. F.	Verde	Verde	Amarelo	Verde
D. F.	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
D. B.	Amarelo	Verde	Verde	Verde
D. M.	Verde	Verde	Verde	Verde
E. F.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
E. R.	Verde	Verde	Verde	Amarelo
F. V.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
F. B.	Verde	Verde	Verde	Verde
H. F.	Verde	Verde	Verde	Verde
H. B.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
J. B.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
J. A.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
L. F.	Verde	Verde	Amarelo	Verde
L. M.	Verde	Verde	Verde	Verde
S. O.	Amarelo	Verde	Verde	Verde
V. P.	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

TURMA A				
Objetivo geral: Desenvolver competências de raciocínio matemático				
Indicador: Expressa-se, oralmente e por escrito, com correção matemática				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. C.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
B. F.	Amarelo	Verde	Verde	Verde
C. A.	Verde	Verde	Verde	Verde
C. C.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
D. A.	Verde	Verde	Verde	Verde
D. L.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
D. I.	Verde	Cinza	Verde	Cinza
D. M.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
D. E.	Verde	Verde	Verde	Verde
E. S.	Vermelho	Vermelho	Cinza	Cinza
F. S.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
H. M.	Verde	Verde	Verde	Verde
L. R.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
L. S.	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo
M. R.	Amarelo	Cinza	Verde	Cinza
R. M.	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo
S. F.	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho
T. V.	Amarelo	Verde	Verde	Verde
T. S.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
W. X.	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
Y. B.	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo

TURMA B				
Objetivo geral: Desenvolver competências de raciocínio matemático				
Indicador: Expressa-se, oralmente e por escrito, com correção matemática				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. S.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
B. F.	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo
D. F.	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
D. B.	Amarelo	Verde	Verde	Verde
D. M.	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
E. F.	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo
E. R.	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo
F. V.	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Cinza
F. B.	Verde	Verde	Verde	Verde
H. F.	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
H. B.	Amarelo	Verde	Verde	Verde
J. B.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
J. A.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
L. F.	Vermelho	Cinza	Cinza	Amarelo
L. M.	Cinza	Vermelho	Cinza	Vermelho
S. O.	Verde	Verde	Verde	Verde
V. P.	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

TURMA A				
Objetivo geral: Desenvolver a autonomia nas aprendizagens				
Indicador: Participa no trabalho colaborativo				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. C.	Sim	Sim	Sim	Sim
B. F.	Sim	Sim	Sim	Sim
C. A.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
C. C.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. L.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
D. I.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
D. M.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. E.	Sim	Sim	Sim	Sim
E. S.	Não	Nem sempre	Nem sempre	Não observado
F. S.	Sim	Nem sempre	Sim	Nem sempre
H. M.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. R.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
L. S.	Sim	Sim	Sim	Sim
M. R.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
R. M.	Sim	Sim	Sim	Sim
S. F.	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Nem sempre
T. V.	Sim	Sim	Sim	Sim
T. S.	Nem sempre	Sim	Sim	Nem sempre
W. X.	Não	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
Y. B.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim

TURMA B				
Objetivo geral: Desenvolver a autonomia nas aprendizagens				
Indicador: Participa no trabalho colaborativo				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. S.	Sim	Sim	Sim	Nem sempre
B. F.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Nem sempre
D. F.	Não	Nem sempre	Nem sempre	Não
D. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. M.	Não	Não	Não	Não
E. F.	Sim	Sim	Sim	Nem sempre
E. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
F. V.	Nem sempre	Não	Nem sempre	Não
F. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
H. F.	Não	Não	Não	Não
H. B.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
J. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
J. A.	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim
L. F.	Não	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
L. M.	Não	Nem sempre	Nem sempre	Não
S. O.	Sim	Sim	Sim	Sim
V. P.	Sim	Sim	Sim	Sim

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

TURMA A				
Objetivo geral: Desenvolver a cooperação e o respeito entre pares				
Indicador: Respeita as regras pré-estabelecidas				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. C.	Sim	Sim	Sim	Sim
B. F.	Sim	Nem sempre	Sim	Nem sempre
C. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
C. C.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. L.	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
D. I.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. M.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
D. E.	Sim	Sim	Sim	Sim
E. S.	Sim	Nem sempre	Não observado	Não observado
F. S.	Sim	Sim	Sim	Sim
H. M.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. S.	Sim	Sim	Sim	Nem sempre
M. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
R. M.	Não	Nem sempre	Sim	Nem sempre
S. F.	Não	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
T. V.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
T. S.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Sim
W. X.	Sim	Sim	Sim	Sim
Y. B.	Nem sempre	Sim	Sim	Nem sempre

TURMA B				
Objetivo geral: Desenvolver a cooperação e o respeito entre pares				
Indicador: Respeita as regras pré-estabelecidas				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. S.	Não	Nem sempre	Nem sempre	Não
B. F.	Não	Nem sempre	Sim	Não
D. F.	Sim	Sim	Nem sempre	Nem sempre
D. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. M.	Não	Não	Não	Não
E. F.	Sim	Sim	Nem sempre	Nem sempre
E. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
F. V.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Não
F. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
H. F.	Não	Não	Não	Não
H. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
J. B.	Sim	Nem sempre	Não	Nem sempre
J. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. F.	Sim	Sim	Nem sempre	Sim
L. M.	Sim	Nem sempre	Sim	Nem sempre
S. O.	Sim	Sim	Sim	Sim
V. P.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Não

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

TURMA A				
Objetivo geral: Desenvolver a cooperação e o respeito entre pares				
Indicador: Trabalha a pares e/ou em pequeno grupo				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. C.	Sim	Sim	Sim	Sim
B. F.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
C. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
C. C.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
D. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. L.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
D. I.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. M.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
D. E.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
E. S.	Nem sempre	Sim	Não observado	Não observado
F. S.	Sim	Sim	Sim	Sim
H. M.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. S.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
M. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
R. M.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
S. F.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
T. V.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
T. S.	Nem sempre	Sim	Sim	Nem sempre
W. X.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
Y. B.	Sim	Sim	Sim	Sim

TURMA B				
Objetivo geral: Desenvolver a cooperação e o respeito entre pares				
Indicador: Trabalha a pares e/ou em pequeno grupo				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. S.	Não	Nem sempre	Sim	Nem sempre
B. F.	Não	Nem sempre	Sim	Nem sempre
D. F.	Não	Não	Nem sempre	Nem sempre
D. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. M.	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
E. F.	Sim	Nem sempre	Nem sempre	Sim
E. R.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
F. V.	Nem sempre	Nem sempre	Não observado	Não observado
F. B.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
H. F.	Não observado	Não observado	Nem sempre	Não observado
H. B.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
J. B.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Sim
J. A.	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim
L. F.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
L. M.	Não	Não	Nem sempre	Nem sempre
S. O.	Sim	Sim	Sim	Sim
V. P.	Não	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

TURMA A				
Objetivo geral: Desenvolver a cooperação e o respeito entre pares				
Indicador: Respeita opiniões diferentes				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. C.	Sim	Sim	Sim	Sim
B. F.	Nem sempre	Sim	Sim	Nem sempre
C. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
C. C.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. L.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. I.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. M.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
D. E.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
E. S.	Sim	Nem sempre	Não observado	Não observado
F. S.	Sim	Sim	Sim	Sim
H. M.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. S.	Sim	Sim	Sim	Nem sempre
M. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
R. M.	Não	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
S. F.	Não	Nem sempre	Não	Nem sempre
T. V.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Nem sempre
T. S.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
W. X.	Sim	Sim	Sim	Sim
Y. B.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim

TURMA B				
Objetivo geral: Desenvolver a cooperação e o respeito entre pares				
Indicador: Respeita opiniões diferentes				
Aluno \ Semana	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. S.	Não	Nem sempre	Sim	Nem sempre
B. F.	Não	Não	Sim	Nem sempre
D. F.	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Nem sempre
D. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. M.	Não	Nem sempre	Sim	Não
E. F.	Sim	Nem sempre	Nem sempre	Sim
E. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
F. V.	Nem sempre	Não	Nem sempre	Não
F. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
H. F.	Não	Não	Não	Não
H. B.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
J. B.	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim
J. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. F.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. M.	Sim	Sim	Sim	Sim
S. O.	Sim	Sim	Sim	Sim
V. P.	Nem sempre	Sim	Sim	Nem sempre

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

TURMA A				
Objetivo geral: Desenvolver a cooperação e o respeito entre pares				
Indicador: Resolve divergências através do diálogo				
Semana Aluno	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. C.	Sim	Sim	Sim	Sim
B. F.	Sim	Sim	Sim	Sim
C. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
C. C.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. A.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. L.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
D. I.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. M.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. E.	Sim	Sim	Sim	Sim
E. S.	Nem sempre	Nem sempre	Não observado	Não observado
F. S.	Sim	Sim	Sim	Sim
H. M.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. S.	Nem sempre	Sim	Sim	Nem sempre
M. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
R. M.	Não	Nem sempre	Sim	Nem sempre
S. F.	Nem sempre	Sim	Nem sempre	Sim
T. V.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
T. S.	Sim	Sim	Sim	Sim
W. X.	Sim	Sim	Sim	Sim
Y. B.	Sim	Sim	Sim	Sim

TURMA B				
Objetivo geral: Desenvolver a cooperação e o respeito entre pares				
Indicador: Resolve divergências através do diálogo				
Semana Aluno	Semana 1	Semana 3	Semana 5	Semana 7
A. S.	Não	Nem sempre	Não	Nem sempre
B. F.	Não	Nem sempre	Não	Nem sempre
D. F.	Não	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
D. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
D. M.	Não	Nem sempre	Não	Nem sempre
E. F.	Sim	Sim	Sim	Sim
E. R.	Sim	Sim	Sim	Sim
F. V.	Nem sempre	Nem sempre	Sim	Sim
F. B.	Sim	Sim	Sim	Sim
H. F.	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre	Nem sempre
H. B.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
J. B.	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
J. A.	Sim	Nem sempre	Sim	Sim
L. F.	Sim	Sim	Sim	Sim
L. M.	Nem sempre	Sim	Sim	Sim
S. O.	Sim	Sim	Sim	Sim
V. P.	Sim	Nem sempre	Nem sempre	Sim

Sim
 Nem sempre
 Não
 Não observado

Anexo G. Enunciado do questionário inicial

PRIMEIROS SOCORROS

Este inquérito serve para saber quais as tuas ideias sobre os **Primeiros Socorros**.
Todos os dados que forneceres ao longo deste questionário serão confidenciais.

PARTE I - A MINHA OPINIÃO SOBRE O TEMA

Dados pessoais

Nome: _____ Ano de escolaridade: _____

Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino

Lê as questões e coloca uma (x) nas hipóteses de acordo com as tuas experiências e opiniões.

1. Já alguma vez deparaste-te com alguma situação em que alguém precisou de ser socorrido?

Sim Não

1.2 Se sim, o que sentiste?

Fiquei nervoso(a) Fiquei calmo(a)

Fiquei assustado(a) Outro

Fiquei preocupado(a) Qual? _____

2. Serias capaz de ajudar essa pessoa?

Sim Não

3. Já alguma vez ouviste falar de Primeiros Socorros?

Sim Não

3.1 Se sim, por quem?

Pela minha professora Vi na internet ou numa revista

Pelos meus pais Outra situação.

Li num livro Qual? _____

3.2 O que entendes por Primeiros Socorros?

4. Já trabalhaste este tema na escola?

Sim Não

4.1 Se sim, o que fizeste?

5. Achas importante aprender estratégias na escola para socorrer pessoas em perigo? Porquê?

PARTE II - O QUE SEI SOBRE O TEMA

Dados pessoais

Nome: _____ Ano de escolaridade: _____

Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino

Lê as questões e coloca uma (x) na resposta que consideres correta.

1. Quando se encontra uma pessoa caída o que se deve fazer em primeiro lugar?

- Verificar os sinais vitais
- Verificar se o local é seguro.
- Pedir ajuda.
- Não sei.

2. Para verificar se uma pessoa está a respirar que sinal se deve procurar?

- A ventilação através do nariz e o movimento do tórax (peito).
- A ventilação através do nariz e o movimento dos olhos.
- Nenhum, devemos o quanto antes abanar e gritar com a pessoa.
- Não sei.

3. O que se deve fazer quando alguém sangra do nariz?

- Manter a cabeça direita apertando as narinas e aplicar frio no local.
- Colocar a cabeça para trás e esperar.
- Assoar até ficar tudo limpo.
- Não sei.

4. O que se deve fazer quando uma pessoa tem uma ferida pouco profunda?

- Lavar a ferida dos bordos para o centro
- Soprar para a ferida.
- Massajar para aliviar a dor.
- Não sei.

5. O que se deve fazer quando uma pessoa é picada por uma abelha ou vespa?

- Sugar o ferrão.
- Retirar o ferrão com auxílio de uma pinça e desinfetar.
- Colocar uma moeda sobre o ferrão.
- Não sei.

6. O que fazer quando uma pessoa sofre uma queimadura solar intensa ou com um objeto muito quente?

- Massajar as queimaduras.
- Arrefecer a zona queimada com soro fisiológico.
- Aplicar gelo diretamente nas queimaduras.
- Não sei.

7. O que fazer quando uma pessoa sofre um choque elétrico?

- Desligar a fonte elétrica.
- Abanar e gritar com a pessoa.
- Tentar afastar os fios elétricos.
- Não sei.

8. O que fazer quando uma pessoa sofre uma crise epiléptica¹?

- Segurar a língua para a pessoa não a morder.
- Dar um copo de água com açúcar.
- Tentar criar um ambiente tranquilo e proteger a cabeça da pessoa.
- Não sei.

9. Quando uma pessoa não consegue respirar bem porque as vias respiratórias encontram-se obstruídas (entupidas) por um objeto estranho, o que devemos fazer?

- Procurar ajuda.
- Dar 5 pancadas nas costas.
- Abrir a boca e empurrar o objeto estranho para que seja engolido.
- Não sei.

10. Quando se quer chamar uma ambulância que contacto telefónico se deve marcar?

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!

¹ resposta a uma descarga elétrica anormal no cérebro.

Anexo H. Enunciado do questionário final

PRIMEIROS SOCORROS

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: Masculino Feminino

PARTI I - A MINHA OPINIÃO SOBRE O TEMA

Lê as questões e responde ao que é pedido. Nas perguntas de escolha múltipla coloca uma cruz (x) na resposta que consideres correta.

1. Depois de falarmos sobre algumas técnicas de Primeiros Socorros, serias capaz de ajudar uma pessoa em perigo?

Sim Não Não sei

2. Qual o tema que mais gostaste?

<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> Intoxicações
<input type="checkbox"/> Asfixia	<input type="checkbox"/> Epilepsia
<input type="checkbox"/> Feridas e Hemorragias	<input type="checkbox"/> Queimaduras

3. Qual o tema que menos gostaste?

<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> Intoxicações
<input type="checkbox"/> Asfixia	<input type="checkbox"/> Epilepsia
<input type="checkbox"/> Feridas e Hemorragias	<input type="checkbox"/> Queimaduras

4. Qual o tema em que sentiste maior dificuldade?

<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> Intoxicações
<input type="checkbox"/> Asfixia	<input type="checkbox"/> Epilepsia
<input type="checkbox"/> Feridas e Hemorragias	<input type="checkbox"/> Queimaduras


4.1 Porquê?

5. Qual o tema em que sentiste maior facilidade?

<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> Intoxicações
<input type="checkbox"/> Asfixia	<input type="checkbox"/> Epilepsia
<input type="checkbox"/> Feridas e Hemorragias	<input type="checkbox"/> Queimaduras

5.1 Porquê?

6. Achas importante aprender na escola estratégias para socorrer pessoas em perigo? Porquê?



PARTE II - O QUE SEI SOBRE O TEMA

Lê as questões e responde ao que é pedido. Nas perguntas de escolha múltipla coloca uma cruz (x) na resposta que consideres correta.

1. O que são Primeiros Socorros?

2. Quantos passos constituem os Primeiros Socorros?

3.
 4.
 5.
 Não sei.

3. Quais os cuidados que devo ter com o meu kit de Primeiros Socorros?

- Reutilizar sempre as compressas e as luvas.
 Verificar os prazos de validade e o material em falta.
 Arumar o kit num sítio escondido.
 Não sei.

4. Em caso de **asfixia**, em que a vítima não consegue respirar, o que devo fazer em primeiro lugar?

- Abrir a boca e empurrar o objeto estranho para que seja engolido.
 Procurar ajuda.
 Dar 5 pancadas intercostais.
 Não sei.

5. Em que situação não devo fazer compressões abdominais?

- Quando a pessoa não consegue respirar.
 Quando o acidente ocorre num local público.
 Quando a vítima está grávida ou é obesa.
 Não sei.

6. Em caso de ferimento ligeiro, o que devemos fazer em primeiro lugar?

- Soprar para a ferida.
 Lavar a ferida com soro ou água.
 Desinfetar a ferida com água oxigenada.
 Não sei.

7. Em caso de **hemorragia nasal**, o que devemos fazer em primeiro lugar?

- Colocar a cabeça direita e alinhada com o corpo.
 Incliná-la e esperar que a hemorragia pare.
 Assoar o nariz até ficar tudo limpo.
 Não sei.

8. Indica 3 exemplos de substâncias que possam ser tóxicas para crianças.

1 2 3

9. Durante uma crise epiléptica, o que devemos fazer em primeiro lugar?

- Proteger a vítima e criar um ambiente tranquilo.
 Tentar sentar a vítima numa cadeira.
 Dar um copo de água com açúcar.
 Não sei.

10. Podemos classificar as queimaduras em quantos graus diferentes?

- 2
- 3
- 4
- Não sei.

11. Em caso de queimadura de 1.º ou 2.º grau, o que devemos fazer em primeiro lugar?

- Massajar as queimaduras.
- Arrefecer a zona queimada com soro ou água.
- Reventar as bolhas e aplicar gelo.
- Não sei.

12. Quando se quer chamar uma ambulância que contacto telefónico se deve marcar?

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo I. Diário de bordo

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Sessão nº0

Data: 15 de dezembro de 2016

Hora: das 15h00 às 16h00

O momento tomou início com a explicação aos alunos sobre a importância da realização do inquérito por questionário. Foi explicado aos alunos que os PS seria um tema no âmbito da PES II que pretendia abordar com eles. Com isto, muitos alunos ficaram entusiasmados com o tema, perguntando-me se eu estava a fazer também formação para ser médica, “Tu estás a estudar para ser professora e médica ao mesmo tempo?” (V. B.). De facto este comentário teve a sua graça.

Quando os questionários foram distribuídos pelos alunos, decidi na altura, apenas entregar, primeiramente, o primeiro bloco, de forma a ajudar os alunos a focarem-se num bloco de cada vez e, de certa forma, não influenciar os resultados entre blocos.

Para cada bloco foi feita uma leitura em coletivo, questão à questão, e os alunos iam respondendo ao mesmo tempo.

Quando a turma terminou o primeiro bloco, estes foram recolhidos e passou-se para a leitura do bloco seguinte, o do conhecimento teórico-procedimental.

Um dos aspetos que me surpreendeu na realização deste bloco foi a dificuldade dos alunos em compreenderem alguns dos termos de natureza científica. Apesar de ter tido o cuidado de simplificar o mais possível a linguagem das questões e ter colocado o significado de algumas palavras como: “crise epiléptica” e vias “obstruídas” os alunos tiveram dificuldade em compreender, especialmente a primeira.

Nesta sessão os alunos encontravam-se bastante agitados, um dos maiores constrangimentos na implementação deste questionário foi o facto de ter sido realizado numa quinta-feira à tarde, o penúltimo dia do 1.º período, logo a falta de atenção e cansaço poderá ter influenciado o desempenho dos alunos na resposta às questões.

O QUE SÃO PRIMEIROS SOCORROS?

Sessão nº1

Data: 6 de janeiro de 2017

Hora: das 11h00 às 11h45

A aula foi iniciada com a discussão em grande grupo sobre a perspectiva dos alunos para este tema, questionei aos alunos sobre o acham que eu iria abordar com eles ao longo das sessões e que aprendizagens iriam adquirir.

Então, coloquei as mesmas questões do primeiro bloco aos alunos de forma a promover um momento de partilha entre pares. As respostas pouco se diferenciaram do questionário.

Com isto, começámos por tentar definir o conceito de Primeiros Socorros. Em coletivo os alunos foram partilhando as suas ideias, partindo sempre de um episódio específico, ou seja, todas as participações começavam da mesma forma “É quando te magoas e precisas e ser tratado”, ou então “É quanto usas um kit de Primeiros Socorros”. Todos eles tinham uma ideia próxima da correta, todos associaram à necessidade de socorro, por isso expliquei o conceito partindo das ideias dos alunos.

O momento mais interessante foi o espanto da maioria dos alunos quando afirmei que qualquer pessoa poderia prestar os Primeiros Socorros. Com ou sem formação, é do nosso dever ajudar alguém mesmo que seja para chamar o 112. Mostrei então o meu cartão de socorrista, adquirido numa formação desenvolvida pela Cruz Vermelha Portuguesa, e um dos alunos perguntou, “Mas tu podes ser médica com um cartão desses?” (M.S.), com um ar confuso.

Com esta discussão, e outras dúvidas colocadas pelos alunos, grande parte da aula foi dedicada a este assunto, o que achei perfeitamente natural. Não poderia avançar sem antes os alunos perceberem o que realmente íamos trabalhar de ali para a frente.

Os quatro passos dos Primeiros Socorros foi o conteúdo apresentado em seguida. Inicialmente, questionei os alunos sobre qual seria a as atitudes a adotar em cada passo. De todos os que foram discutidos, o primeiro foi sem dúvida o mais difícil de os alunos compreenderem, com isto expliquei que devíamos por vezes ser um pouco egoístas, pois podemos colocar a nova saúde/vida em perigo para ajudar a outra pessoa, passando assim eu própria a ser também uma vítima. Alguns alunos referiram:

- “É como nas autoestradas (imagem exposta no PowerPoint), não vais para o

meio da estrada a correr salvar uma pessoa ou um animal, podes morrer atropelado.” (M. B.).

- “Eu por exemplo não sei nadar muito bem na piscina, mas se eu vir o meu mano aflito, é claro que vou buscá-lo!” (M.T.C.).

- “Mas como é que tu ias? Tu própria disseste que não sabias nadar. Depois o teu pai ou a tua mãe tinham de escolher quem salvar, a ti ou ao teu irmão.” (A. A.)

- “Não, ia cada um buscar um.” (M.T.C.)

Aproveitando a conversa da M. T. C., pedi ao grupo para refletir sobre o que foi dito, questionando se seria uma boa atitude ou não, e a turma automaticamente referiu que não. E facilmente deu-se continuidade aos restantes passos.

O que kit de Primeiros Socorros foi também um conteúdo de fácil assimilação, os alunos conheciam os materiais apresentados e qual a importância de ter este material na sala de aula. Mostrei então o *kit* da sala de aula, que, segundo a professora cooperante, foi oferecido pelos pais da última turma de 4.º ano que teve (há 3 anos atrás). Para esta exploração, pedi a colaboração dos alunos para identificarem os materiais, no entanto, foi grande surpresa deles os artigos estarem todos fora do prazo ou já com pouca qualidade, questionando à professora quando foi a última vez que mexeu neste material.

Após a entrega e leitura da ficha informativa, em coletivo realizámos a primeira alínea do exercício de verdadeiro e falso, e rapidamente os alunos concluíram a atividade.

Para concluir a sessão, distribuí o desafio dos *kits* de primeiros socorros. Alguns dos alunos demonstraram-se apreensivos uma vez que não tinham *kit* de PS em casa. Com isto, sugeri-lhes a exploração do *kit* do carro ou do trabalho dos pais ou da casa de outros familiares.

Um dos fatores a melhorar é sem dúvida a gestão do tempo.

ASFIXIA

Sessão nº2

Data: 13 de janeiro de 2017

Hora: das 11h00 às 11h45

A aula tomou início com a visualização de um vídeo e discussão sobre o conceito de asfixia. No final do vídeo, questionei aos alunos o que poderá ter acontecido, e que atitudes adotou a personagem socorrista. Alguns alunos durante a sua explicação para o conceito demonstraram alguma dificuldade em pronunciar a palavra, contudo compreenderam quais as manobras a aplicar na vítima quando esta não consegue respirar.

Tendo em conta que os alunos, recentemente, estudaram o sistema respiratório e o sistema digestivo, demonstraram grande facilidade em identificar os órgãos envolventes neste tipo de acidente.

Para a abordagem dos procedimentos, solicitei a colaboração de um aluno para demonstrar as várias etapas a prosseguir perante este tipo de situação. E em seguida os alunos, organizados em pares, experimentaram entre si.

Com as pancadas intercostais reparei que os alunos efetuavam movimentos unidirecionais, não movimentando o braço para a frente. Com esta observação, senti necessidade de para a atividade e focar os alunos para o movimento correto. Após a explicação os alunos começaram a realizar corretamente.

No âmbito das compressões abdominais, coloquei a questão à turma porque razão não poderiam ser efetuadas em mulheres grávidas e pessoas obesas:

-“Numa grávida podemos matar o bebé.” (M.B.).

-“Nas pessoas obesas não podemos porque são muito gordas e os meus braços não conseguem dar a volta.” (G.P.).

-“Não G.P., tem a ver com a gordura, as pessoas obesas são tão gordas que quando as apertamos a comida não se mexe, porque têm muita gordura.” (F.C.).

Foi também reforçado a importância desta reação imediata de forma a evitar graves danos cerebrais, assim como a frequência deste tipo de acidentes com crianças mais pequenas. Com isto, questionei aos alunos medidas de prevenção para este tipo de acidente, e rapidamente indicaram exemplos muito semelhantes aos que se encontravam na apresentação.

No final, após a leitura e resolução dos exercícios, chamei à atenção à importância em saber se a vítima respira ou não, antes de efetuar qualquer manobra,

uma das alíneas que a maioria do grupo errou.

Esta sessão foi assistida pelo professor supervisor da didática, que demonstrou-se satisfeito com o desenvolvimento da aula.

A gestão do tempo é ainda um fator a melhorar.

FERIDAS E HEMORRAGIAS

Sessão nº 3

Data: 27 de janeiro de 2017

Hora: das 14h00 às 14h45

Abordar estes dois temas foi um dos momentos mais difíceis e cansativos para mim.

Em primeiro lugar, o facto de ter sido a última aula da semana, antes do conselho de cooperação, é o suficiente para inferir o aproveitamento dos alunos. Em segundo, ambos os conteúdos apresentam processos de intervenção com várias etapas logo o tempo dedicado à experimentação dos mesmos deveria ter sido maior. Além disso, esta sessão acabou por não ficar concluída, apenas foram abordadas as feridas. Mas num modo geral, apesar de ter ficado exausta, correu bem.

Inicialmente, começámos por discutir a definição e o tipo de feridas que os alunos conhecem. Em seguida, questionei se alguma vez trataram de uma ferida e a esmagadora maioria afirmou que sim.

-“Quando o meu gato me arranha, às vezes deito muito sangue. Vou à casa de banho, lavo a ferida com água, seco com papel e ponho um penso rápido, é fácil.” (S.T.)

-“Eu também! Mas quando não tenho pensos, lambo a ferida. Dizem que faz bem porque protege dos micróbios!” (G.P.)

Com estas respostas percebi que estes alunos são bastante autónomos neste tipo de situações, uma vez que já apresentam um grau de maturidade elevado. Contudo, achei interessante a participação do G.P., de facto, é instinto de qualquer um quando nos aleijamos sentir a necessidade de molhar a zona ferida com saliva, expliquei. Este instinto selvagem é uma forma de cicatrizarmos a pele e de aliviar a dor, contudo, a nossa boca têm bactérias que podem infetar a zona que molhamos com a saliva.

Após esta discussão, distribuí por cada par um pequeno saco com

compressas, ligaduras, pensos, luvas, soro fisiológico e betadine (representados em cartão), lançado o desafio à turma de proceder às etapas apresentadas para tratar de uma ferida. Com isto uma aluna chama-me à atenção “Inês, esqueceste-te da água oxigenada.” (M.M.).

Apesar da explicação sobre a influência da água oxigenada na pele, muitos alunos ficaram confusos, indicando que sempre usaram esta substância para tratar de feridas. Tinha-me deparado com uma conceção que não era só dos alunos, mas também dos pais e de outros familiares.

Devido à escassez do tempo, as hemorragias foram adiadas para a próxima semana.

FERIDAS E HEMORRAGIAS

Sessão nº 4

Data: 3 de fevereiro de 2017

Hora: das 11h00 às 11h45

Dada a experiência das últimas sessões, solicitei à OC a possibilidade de a partir desta sessão, passar a desenvolver as atividades na parte da manhã.

Como estes conteúdos não tinham ficado concluídos na sessão anterior, dediquei esta sessão às hemorragias.

Discutimos a sua definição, o tipo de hemorragias e voltei a reforçar os cuidados básicos de higiene. Quando apresentei as ilustrações dos vários tipos de hemorragia, alguns alunos ficaram incomodados, havendo um deles que chegou a pedir para sair porque não se estava a sentir muito bem.

Apesar de serem apenas ilustrações, reconheci que as crianças são por vezes mais sensíveis que os adultos, além disso, esta criança foi a razão pela qual optei por mostrar o menor número de imagens possível e de preferência ilustrações. Este aspeto deve ser tido em conta quando abordamos este conteúdo.

Tal como foi realizada última aula para as feridas, nesta sessão os alunos experimentaram entre pares tratar uma hemorragia. Durante a atividade reparei que, apesar de os alunos respeitarem os procedimentos, eram bastante desorganizados com o material. Houve pares que, em primeiro lugar, antes de realizarem o curativo, organizaram os materiais em cima da mesa pela ordem de utilização. Outros já não sabiam qual das compressas já tinham utilizado.

A capacidade de organização neste tipo de situação é muito importante, uma vez que é meio caminho andado para uma boa e rápida intervenção, ou então o contrário.

Em seguida, os alunos rapidamente arrumaram o material e em coletivo colocámo-nos na posição certa em caso de hemorragia nasal, neste momento a maioria do grupo posicionou-se corretamente.

No final, os alunos leram e interpretaram a ficha informativa, respondendo às questões de verdadeiro e falso.

ÁGUA OXIGENADA

Sessão nº 5

Data: 10 de janeiro de 2017

Hora: das 11h00 às 11h45

Durante todo o período de intervenção, foi a primeira vez que apliquei uma atividade experimental com um protocolo a esta turma.

Tendo em conta a conceção dos alunos relativamente ao uso da água oxigenada para tratar feridas, considerei pertinente explorar esta ideia com uma atividade prática.

Em primeiro lugar, a maioria da turma demonstrou grande dificuldade em responder às questões colocadas: indicar previsões, registar resultados e reformular uma conclusão com base na questão problema. Porém, são alunos muito autónomos, respeitaram todas as etapas do procedimento.

Além disso, o tema células ainda é um assunto desconhecido para a maioria do grupo, por isso quando questionei sobre a relação entre a batata e a pele, não obtive uma resposta imediata. Foi necessário dar algumas pistas.

Durante a atividade, os alunos ficaram surpreendidos com a efervescência ocorrida com a reação da batata à água oxigenada.

- “Parece uma espuma, e a batata ficou toda limpinha.” (C.F.)

No final, quando foram partilhados os resultados e as conclusões, muitos alunos indicaram que a batata ficou limpa. Indicando assim, que a água oxigenada era benéfica para as células porque “deixava-as limpas”.

Estas respostas levaram-me a questionar se esta atividade foi adequada para colmatar estas conceções dos alunos.

No último momento, coloquei um vídeo do *youtube* com uma experiência semelhante mas em vez de batata foi utilizado sangue. Preparei o M.M., o aluno que é bastante sensível a substâncias como o sangue. Expliquei-lhe que iria mostrar uma taça com sangue e se ele se sentiria bem com isso, “Vamos experimentar, se ficar maldisposto aviso.”, no final da visualização o aluno foi à casa de banho lavar a cara.

No vídeo verificou-se nitidamente a reação do sangue à água oxigenada, o que poderá ter facilitado para a que a turma chegasse ao objetivo pretendido – reconhecer a água oxigenada como uma substância inadequada para desinfetar feridas.

Chamei à atenção que por vezes pode ser útil em situações de hemorragia.

EPILEPSIA

Sessão nº 6

Data: 17 de fevereiro de 2017

Hora: das 11h00 às 11h45

No início da sessão, expliquei que o tema que íamos abordar tinha sido escolhido propositadamente para a turma. Uma vez que o João tem epilepsia, os alunos seriam uma mais-valia para o bem-estar do colega.

- “Assim se a professora sair da sala com o N. (professor de NEE) para irem buscar uma coisa e acontecer alguma coisa ao João, já sabemos o que fazer.” (F.C.)

- “As crises do João podem acontecer a qualquer momento. No entanto, são mais comuns quando ele dorme mal ou quando a medicação foi reajustada.” (professor de NEE).

Com isto, expliquei à turma como é que funciona o nosso cérebro e como é que as crises podem surgir, numa linguagem simples. E que podem ocorrer mesmos nas pessoas que não têm epilepsia.

-“Então a epilepsia é como se fosse um choque elétrico no nosso cérebro?” (R.R.)

-“Ah, então o nosso cérebro é como se fosse um quadro de eletricidade com muitos botões. Se um se estragar pode fazer curto-circuito.” (M.S.)

Com isto, expliquei que existem vários tipos de crises, no entanto as mais frequentes são as de ausência e as tónicas-clónicas. Para exemplificar, demonstrei dois vídeos, cada um referente a cada tipo de crise.

No final discutiu-se as atitudes que as personagens adotaram perante as duas situações. Relativamente às crises de ausência, alguns alunos mencionaram que esta era mais assustadora que a segunda. Já nas crises tónico-clónicas, alguns alunos riram-se dos sons produzidos pela vítima.

Em seguida, passámos para a exemplificação da PLS, em primeiro lugar exemplifiquei num aluno. A criança deitou-se no chão e os alunos sentaram-se em roda para observar. À medida que íamos lendo as etapas solicitei a colaboração dos alunos.

Posteriormente, a pares, apesar do pouco espaço, espalhados pela sala todos conseguiram realizar a PLS.

Durante a execução, os alunos ficaram muito entusiasmados quando se deitavam no chão, escolhendo diversas posições para depois o colega socorrer. Contudo, reparei que antes do aluno socorrista alcançar algum membro do aluno vítima, este sozinho colocava-se na posição pretendida.

Além disso, os alunos com uma baixa estatura física tiveram maior dificuldade em realizar a manobra de joelhos, assim, ficaram sempre de pé.

QUEIMADURAS

Sessão nº 7

Data: 24 de fevereiro de 2017

Hora: das 11h00 às 11h45

Este conteúdo foi um dos mais fáceis de abordar. Tendo em conta os resultados dos questionários, inicialmente estava um pouco receosa sobre poderia se desenvolver a aula.

Penso que o que facilitou o desenvolvimento desta sessão foi o facto de ter partido de situações do quotidiano da criança, como por exemplo as queimaduras solares. Atualmente existem muitos programas de sensibilização para a exposição excessiva ao sol, o que permite com que estes alunos fiquem familiarizados com os cuidados a ter e as medidas a adotar para evitar este tipo de acidente.

Durante a discussão sobre os vários tipos de queimaduras e os fatores que influenciam o grau de gravidade, os alunos souberam rapidamente associar as imagens ao valor (1.º, 2.º e 3.º grau). Além disso, com base nas ilustrações os alunos descreveram facilmente o aspeto da pele em cada um dos graus.

- “No primeiro grau, a pele fica só vermelha, é como nós quando vamos à praia e não pomos protetor solar”. (F.D.)

- “Eu já me queimei uma vez e fiz uma bolha na pele. A minha mãe não me deixou rebentar porque o líquido que estava lá dentro ajuda a curar a pele.” (M.B.)

- “O terceiro grau é tão grave que destrói a pele toda.” (S.F.)

Com isto, demonstrei um vídeo no *youtube*, discutiu-se as ideias principais, como a importância de avaliar primeiro a ferida antes de tomar alguma medida e a remoção de objetos.

Em seguida, os alunos realizaram as etapas para tratar queimaduras de 1.º e 2.º grau. Com o material disponibilizado os alunos rapidamente efetuaram o procedimento.

Foi a primeira sessão que terminou antes do tempo previsto.

INTOXICAÇÕES

Sessão nº 8

Data: 3 de março de 2017

Hora: das 11h00 às 11h45

Este foi o último conteúdo abordado, e o único, infelizmente, em que fiz interdisciplinaridade.

Partindo da interpretação de uma notícia, foi possível estudar o tipo de texto, no âmbito do Português, e as Intoxicações, no âmbito do Estudo do Meio.

Para além da abordagem e exploração da estrutura do texto e finalidade do mesmo, esta atividade permitiu aos alunos ter uma ideia breve sobre o número de casos relativos a intoxicações e os tipos de substâncias mais ingeridas pelas vítimas, sendo as crianças o maior público alvo.

- “Estamos rodeados de coisas tóxicas.” (C.C.)

Com isto, discutimos a questão das pastilhas de detergente, referidas no texto, as bolas de naftalina e os venenos para os ratos que muitas vezes têm um aspeto “aliciante” para crianças mais novas, podendo estas confundir com alimentos ou brinquedos. Alguns alunos chamaram à atenção que as cores são a principal razão das crianças interessarem-se por este tipo de “objetos”.

Para além dos detergentes, expliquei também a importância de guardar bem os detergentes, evitando usar garrafas com outros rótulos (garrafões de água) para

armazenar substâncias que possam ser perigosas.

Durante a atividade, os alunos apresentaram algumas medidas para evitar este tipo de acidente, no entanto, a maioria indicou pouco mais do que 2 medidas em 3.

No entanto, no último exercício os alunos tinham de explorar um catálogo de supermercado e selecionar 2 artigos que considerassem tóxicos. Nesta atividade a turma demonstrou muito entusiasmo.

No final, os alunos indicaram que é muito importante estar atento a crianças mais pequenas e à disposição dos detergentes, álcool e comprimidos nas nossas casas. E por fim, discutimos a informação contida no folheto do CIAV distribuído. Alguns alunos referiram que iam colar o folheto com o contacto do CIAV no frigorífico, outros iriam guardar dentro do kit de PS. O folheto da sala de aula, decidimos guardar dentro do kit de PS.

Num modo geral, penso que a sessão correu bem, para além das aprendizagens realizadas nas duas disciplinas, tanto a notícia como as substâncias tóxicas são conteúdos de fácil compreensão, encontram-se presentes no dia-a-dia da criança.

AVALIAÇÃO SUMATIVA

Sessão nº 9

Data: 10 de março de 2017

Hora: das 11h00 às 11h45

Neste último momento com os alunos apliquei o questionário final e realizei uma prova prática de forma a testar os conhecimentos dos alunos, tanto na componente prática como teórica.

Primeiramente, dividi a turma em dois grupos iguais. O grupo A ficou na sala de aula a realizar o questionário com a OC, e o B foi comigo para o espaço exterior realizar a prova prática.

Os alunos do grupo B organizaram-se em pares, deixando escolher entre eles o seu parceiro. Em seguida, a um par de cada vez, apresentei vários cenários de acidentes em que ambos tinham de reagir, sendo um aluno o socorrista e ou outro a vítima, trocando entre si. Quando estes alunos terminaram, o grupo B trocou com o A.

Para intervir os alunos teriam de usar um conjunto de materiais presentes no

kit de PS da sala. Estes recursos foram adquiridos para enriquecer o kit da sala de aula.

Num modo geral a turma teve um desempenho positivo, sendo que a maioria das dificuldades estavam relacionadas com o pouco tempo dedicado às atividades de natureza prática.

Uma vez que não acompanhei os alunos na resolução do questionário, não consigo fazer uma avaliação do momento. No entanto, segundo a OC, os alunos realizaram o questionário autonomamente, não manifestando duvidas quanto ao vocabulário, tal como aconteceu no questionário inicial.

No final questioneei o grupo sobre todo o trabalho realizado, tendo em conta as expetativas dos alunos, as dificuldades sentidas e a importância destes conteúdos para a vida futura destas crianças. No geral, os alunos demonstram-se satisfeitos com o as atividades realizadas.

- “Eu pensava que as crianças não “faziam” Primeiros Socorros, mas agora fico contente por saber algumas coisas importantes.” (C.C.)

	<p>dos artigos fora do prazo ou em mau estado.</p> <p>Para consolidar, a docente distribui uma ficha informativa. É feita uma leitura em coletivo e os alunos, individualmente respondem ao exercício de verdadeiro e falso.</p> <p>Após a correção do mesmo, os alunos realizam a sua autoavaliação relativamente ao tema abordado nesta sessão.</p> <p>Para concluir, a professora distribui uma atividade para os alunos realizarem com a família. Cada aluno deverá analisar um kit de PS, indicando onde se encontra, que materiais disponibiliza, se estes são suficientes para atuar em caso de emergência, e, por fim, colar na folha a fotografia do mesmo. A docente avisa que os alunos apresentarão as suas produções, tendo 2 semanas para realizar a atividade.</p>	<p>15</p> <p>5</p>		<p>este recurso.</p> <p>4.1. Identifica o local onde se encontra o recurso.</p> <p>4.2. Indica os materiais presentes no seu kit.</p> <p>4.2. Identifica a utilidade de alguns materiais.</p> <p>4.3. Identifica outros materiais que poderiam estar presentes do kit.</p>
--	---	--------------------	--	--

Asfixia

Recurso(s): Dispositivo power-point (PW – nº2), Ficha informativa (FH– Nº3), vídeo do youtube¹³.

Organização: diálogo em grande grupo e trabalho individual.

Objetivos específicos	Descrição da atividade	🕒	Avaliação	
			Instrumentos	Indicadores
1. Definir o conceito de Asfixia.	A docente dá início à sessão com o resumo da aula anterior solicitando aos alunos que referenciem os aspetos principais discutidos.	5		1.1. Define asfixia.
2. Identificar situações vulneráveis para este acidente.	De seguida, é apresentado um PowerPoint sobre o tema - Asfixia, e discute-se em grande grupo sobre o seu significado e possíveis casos em que este acidente é propício com crianças e adultos.	25		1.2. Reconhece os órgãos intervenientes neste processo.
3. Saber reagir em situações de asfixia.	Posteriormente, a professora apresenta uma situação caso para discutir sobre como intervir perante o problema. São apresentadas as manobras a adotar, em que situações se pode utilizar e cuidados a ter. Depois, organiza-se a turma em pares para estes experimentarem realizar as pancadas intercostais e simular as compressões abdominais. Neste caso, a docente deve sugerir aos alunos para atarem um casaco ou outra peça de roupa à cintura para não magoar o abdómen. Além disso, os pares devem ser formados por elementos que apresentem características físicas semelhantes (peso e altura). Posteriormente, é feito um balanço das medidas de prevenção a adotar para evitar este tipo de acidente em bebés, crianças e	15	Grelha de observação Análise de Produções (ficha informativa)	2.1. Identifica situações vulneráveis para este acidente 2.2. Reconhece os bebés e as crianças pequenas como o público em que a asfixia é mais frequente. 2.3. Identifica medidas de precaução para evitar este acidente. 3.1. Sabe qual o primeiro passo a adotar. 3.2. Sabe reagir quando a vítima consegue respirar; 3.3. Sabe reagir quando a vítima não consegue respirar. 3.4. Efetua as 5 pancadas intercostais corretamente. 3.5. Simula as 5 compressões abdominais corretamente; 3.6. Reconhece que as

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=PeWQRtUt4JA> (versão sem legendas).

	<p>adultos.</p> <p>Para consolidar, a docente distribui uma ficha informativa. É feita uma leitura em coletivo e os alunos, individualmente respondem ao exercício de verdadeiro e falso.</p> <p>Após a correção do mesmo, os alunos realizam a sua autoavaliação relativamente ao tema abordado nesta sessão.</p>		<p>compressões abdominais são diferentes quando a vítima está grávida ou obesa.</p>
--	--	--	---

Feridas e hemorragias

2 sessões 45+45

Recurso(s): Dispositivo power-point (PW – nº3), Ficha informativa (FH– N°4), ligaduras, compressas, soro fisiológico (representação em cartão), betadine (representação em cartão), luvas descartáveis, pensos rápidos.

Organização: diálogo em grande grupo e trabalho individual.

Duração: 90 minutos.

Objetivos específicos	Descrição da atividade	🕒	Avaliação	
			Instrumentos	Indicadores
1. Definir ferida.	A docente dá início à sessão com o resumo da aula anterior solicitando aos alunos que referenciem os aspetos principais discutidos.	5		1.1. Define ferida.
2. Definir hemorragia.				1.2. Distingue ferida profunda de ferida superficial.
3. Saber tratar uma ferida.	De seguida, é apresentado um PowerPoint sobre o tema – Feridas e Hemorragias.	20	Grelha de observação	1.3. Reconhece a importância da vacinação.
4. Saber tratar uma hemorragia.	Primeiramente, são discutidos os vários tipos de feridas, que situações são mais propícias a este acidente, e em seguida, o mesmo processo para o conteúdo Hemorragias.	20	Análise de Produções (ficha formativa)	2.1. Define hemorragia.
	Posteriormente, a professora apresenta as etapas a adotar para tratar de uma ferida.			2.2. Distingue os vários tipos de hemorragia.
	A turma é organizada em pares, e os alunos com o material disponibilizado repetem no parceiro as etapas discutidas.			2.3. Designa hemorragia nasal por epistaxis.
	Quando terminado, os pares trocam de funções entre si.			2.4. Distingue ferida de hemorragia.
				3.1. Respeita os procedimentos para tratar uma ferida.
				3.2. Respeita os cuidados básicos de higiene e segurança.


	<p>O mesmo processo se repete para o caso das Hemorragias. No caso da hemorragia nasal, esta é realizada individualmente, a professora demonstra a posição correta para estancar o sangue e os alunos repetem a demonstração.</p> <p>Para consolidar, a docente distribui uma ficha informativa. É feita uma leitura em coletivo e os alunos, individualmente respondem ao exercício de verdadeiro e falso.</p> <p>Após a correção do mesmo, os alunos realizam a sua autoavaliação relativamente ao tema abordado nesta sessão.</p>	<p>25</p> <p>20</p>		<p>4.1. Respeita os procedimentos para tratar de uma hemorragia nos membros.</p> <p>4.2. Respeita os procedimentos para tratar de uma hemorragia nasal.</p> <p>4.3. Respeita os cuidados básicos de higiene e segurança.</p>
--	--	---------------------	--	--

Água Oxigenada - Uma batata ferida

Recurso(s): Dispositivo power-point (PS – nº4), Protocolo Experimental (FH – Nº5), água oxigenada, batatas, frascos de vidro, pinça e conta-gotas.

Organização: diálogo em grande grupo e trabalho em pequenos grupos.

Duração: 45 minutos

Objetivos específicos	Descrição da atividade		Avaliação	
			Instrumentos	Indicadores
1. Compreender o efeito da água oxigenada no tratamento de feridas.	<p>A docente dá início à sessão com o resumo da aula anterior solicitando aos alunos que referenciem os aspetos principais discutidos.</p> <p>Em seguida, questiona ao grupo sobre que tipo de substâncias costumam usar para tratar ou desinfetar feridas.</p> <p>Após a partilha de ideias dos alunos, a docente distribui um exemplar do protocolo por cada aluno e organiza a turma em pequenos grupos de 4 elementos.</p> <p>Cada grupo recebe um conjunto de materiais para realizar a atividade.</p> <p>Primeiramente, é feita uma leitura em coletivo, devendo os alunos assinalar os materiais a seu dispor de acordo com a lista apresentada no protocolo.</p> <p>As previsões são partilhadas em coletivo e a restante atividade os grupos realizam autonomamente.</p> <p>Durante a atividade a docente circula pela sala para ajudar e orientar os grupos.</p> <p>No final da atividade, é feita uma correção dos registos e conclusões feitas. É feita uma reflexão sobre o uso de água oxigenada no tratamento de feridas. Neste momento a</p>	5	Grelha de observação Análise de Produções (Protocolo experimental)	<p>1.1. Compreende o uso da batata.</p> <p>1.2. Reconhece a função das células na cicatrização da pele.</p> <p>1.3. Faz previsões sobre a atividade.</p> <p>1.4. Respeita os procedimentos do protocolo.</p> <p>1.5. Regista a efervescência realizada com o contacto da batata com água oxigenada.</p> <p>1.6. Compara os resultados com as previsões.</p> <p>1.7. Responde à questão problema com base nos resultados obtidos de forma autónoma.</p> <p>1.8. Reconhece esta substância como nociva para o tratamento de feridas.</p>
		25		
		10		


	<p>professora deve referir que a água oxigenada consegue eliminar os corpos estranhos mas danifica a pele, impedindo a cicatrização da pele, sendo usada por vezes no controlo de hemorragias.</p> <p>Para concluir, é feito balanço da atividade e os alunos realizam a sua autoavaliação relativamente ao tema abordado nesta sessão.</p> <p>No final da sessão, cada elemento do grupo fica responsável por arrumar o material.</p>	5		
--	--	---	--	--

Epilepsia

Recurso(s): Dispositivo power-point (PS – nº6), ficha informativa (FH – N°6), vídeos do youtube¹⁴.

Organização: diálogo em grande grupo e trabalho em pequenos grupos.

Duração: 45 minutos

Objetivos específicos	Descrição da atividade		Avaliação	
			Instrumentos	Indicadores
1. Compreender a doença discutida	A docente dá início à sessão com o resumo da aula anterior solicitando aos alunos que referenciem os aspetos principais discutidos.	5	Grelha de observação Análise de Produções (ficha informativa)	1.1. Identifica o principal órgão que ativa as crises.
2. Saber intervir em caso de crise epilética.	De seguida, a docente pergunta ao grupo se este já presenciou alguma crise epilética. Com isto, esta refere as condições de saúde do aluno João, que por vezes sofre crises de ausência ou tónico-clónicas, indica que a epilepsia pode afetar qualquer um, e apresenta um vídeo do <i>youtube</i> sobre as crises de ausência em crianças.	20		1.2. Reconhece que as crises epiléticas podem também ocorrer em pessoas saudáveis.
	A docente, numa forma muito sucinta, explica que processos ocorrem no corpo humano que desencadeiam estas crises. E, sem seguida, apresenta um vídeo do <i>youtube</i> sobre como atuar em caso de crise epilética (tónico-clónica). O vídeo é discutido em coletivo, devendo a docente reforçar as medidas de segurança do socorrista e da vítima.	15		1.3. Identifica os dois tipos de crise discutidos. 1.4. Reconhece os fatores que desencadeiam crises epiléticas.
	Posteriormente, a professora apresenta as etapas a adotar em caso de crise epilética, entre as quais, a Posição Lateral de Segurança. Esta manobra é, inicialmente, demonstrada			2.1. Reconhece as medidas de segurança a adotar. 2.2. Identifica a PLS como a manobra a realizar após uma crise. 2.3. Efetua a PLS corretamente. 2.4. Reconhece a importância da posição dos membros na PLS.

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=hZP9MxLw9r0&t=4s>

<https://www.youtube.com/watch?v=jrqq7QUHOIM> (versão sem legendas)


	<p>pela professora, usando um aluno como vítima. Em seguida, a turma é organizada em pares, e os alunos efetuam a PLS com o parceiro. O João é juntado a um par, e estes alunos também realizam a PLS neste aluno.</p> <p>Para consolidar, a docente distribui uma ficha informativa. É feita uma leitura em coletivo e os alunos, individualmente respondem ao exercício de verdadeiro e falso.</p> <p>Após a correção do mesmo, os alunos realizam a sua autoavaliação relativamente ao tema abordado nesta sessão.</p>	5		
--	---	---	--	--

Queimaduras

Recurso(s): Dispositivo power-point (PS – nº7), ficha informativa (FH – N°7), luvas descartáveis, soro fisiológico (representação em cartão), compressas, ligaduras, pomada Biafine (representação em cartão), vídeos do youtube¹⁵.


Organização: diálogo em grande grupo e trabalho em pequenos grupos.

Duração: 45 minutos

Objetivos específicos	Descrição da atividade		Avaliação	
			Instrumentos	Indicadores
1. Definir o conceito de queimaduras.	A docente dá início à sessão com o resumo da aula anterior solicitando aos alunos que referenciem os aspetos principais discutidos.	5		1.1. Define queimaduras.
2. Identificar situações vulneráveis para este acidente.	De seguida, é apresentado um PowerPoint sobre o tema - Queimaduras, e discute-se em grande grupo sobre o seu significado, que agentes podem provocar este acidente e como a podemos classificar (1.º, 2.º ou 3.º grau) dadas as características da mesma.	20		1.2. Distingue os três graus diferentes de queimaduras. 1.3. Identifica os fatores que influenciam a gravidade de uma queimadura.
3. Saber atuar perante uma queimadura.	Posteriormente, a professora apresenta um vídeo do <i>youtube</i> para discutir sobre como intervir perante o problema. São apresentadas as manobras a adotar em cada um dos graus, em que situações se pode utilizar e cuidados a ter. A turma é organizada em pares, e os alunos com o material disponibilizado repetem no parceiro as etapas discutidas. Quando terminado, os pares trocam de funções entre si. Em seguida, são discutidas as medidas de prevenção para este tipo de acidente, devendo a docente sensibilizar os	15	Grelha de observação Análise de Produções (ficha informativa)	2.1. Identifica situações vulneráveis para este acidente. 2.2. Identifica medidas de segurança para evitar este de acidente. 3.1. Sabe tratar uma queimadura de primeiro grau. 3.2. Sabe tratar uma queimadura de segundo grau. 3.3. Sabe atuar perante uma queimadura de terceiro grau.

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=CPTuZEqwo3k> (versão sem legendas)

	<p>alunos para o uso de protetor solar adequado e evitar a exposição ao sol nas horas em que a radiação é mais intensiva.</p> <p>Para consolidar, a docente distribui uma ficha informativa. É feita uma leitura em coletivo e os alunos, individualmente respondem ao exercício de verdadeiro e falso.</p> <p>Após a correção do mesmo, os alunos realizam a sua autoavaliação relativamente ao tema abordado nesta sessão.</p>	5		
--	--	---	--	--

Intoxicações				
Recurso(s): Ficha formativa (FH – N°8), palavras móveis (recurso em sala), folheto informativo, catálogos de supermercado, tesoura, cola e material de escrita.				
Organização: diálogo em grande grupo e trabalho em pequenos grupos.				
Duração: 45 minutos				
Objetivos específicos	Descrição da atividade		Avaliação	
			Instrumentos	Indicadores
1. Ler e interpretar notícias.	A docente dá início à sessão com o resumo da aula anterior solicitando aos alunos que referenciem os aspetos principais discutidos.	5		1.1. Identifica o tipo de texto.
2. Definir Intoxicações.	De seguida, a docente distribui por cada aluno um exemplar do texto e um envelope com as palavras móveis, solicitando a colaboração de um aluno para ler em voz alta.	25	Grelha de observação	1.2. Legenda corretamente as partes constituintes da notícia.
3. Saber agir em caso de intoxicação.	<p>Após a leitura, é discutido em coletivo o tipo de texto lido, as ideias principais e as palavras desconhecidas para os alunos.</p> <p>Os exercícios 1, 2 e 3 são realizados em coletivo.</p> <p>Os restantes exercícios são explicados oralmente pela</p>		Análise de Produções (ficha informativa)	1.3. Identifica o objetivo do texto informativo. 1.4. Identifica o assunto do texto. 2.1. Define intoxicações. 2.2. Identifica as substâncias tóxicas mais comuns. 2.3. Elege três medidas para

	<p>docente, devendo esta referir que serão realizados a pares. A docente acrescenta que os alunos que chegarem ao último exercício deverão colocar o dedo no ar para esta distribuir o material necessário.</p> <p>Para concluir, é feita uma correção em coletivo da ficha, e a docente solicita a alguns pares a partilha das produções do último exercício, devendo justificar a escolha dos artigos, e é distribuído um folheto do CIAV com o contacto telefónico e a informação discutida em aula</p> <p>No final, os alunos realizam a sua autoavaliação relativamente ao tema abordado nesta sessão.</p>	<p>10</p> <p>5</p>		<p>prevenir este acidente com crianças.</p> <p>2.4. Identifica dois artigos do quotidiano tóxicos quando ingeridos ou inalados.</p> <p>3.1. Reconhece o CIAV como um centro de apoio a recorrer em caso de intoxicações.</p>
--	---	--------------------	--	--

Anexo K. Recursos

PRINCÍPIOS DOS PS - POWERPOINT



Figura L1. Slide nº1 – Princípios dos PS.

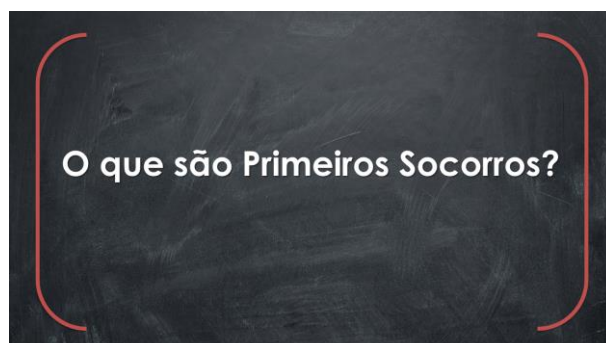


Figura L2. Slide nº2 – Princípios dos PS.



Figura L3. Slide nº3 – Princípios dos PS.

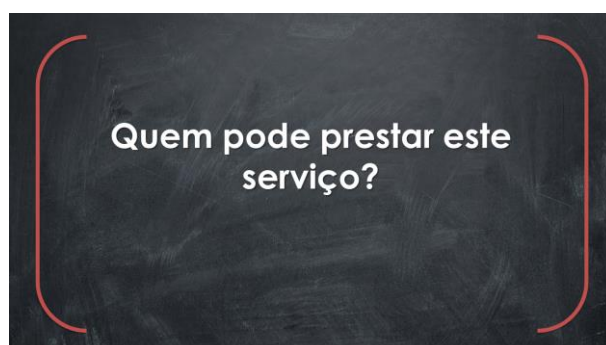


Figura L4. Slide nº4 – Princípios dos PS.

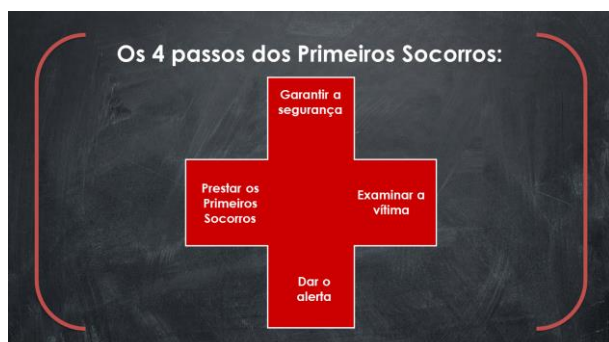


Figura L5. Slide nº5 – Princípios dos PS.

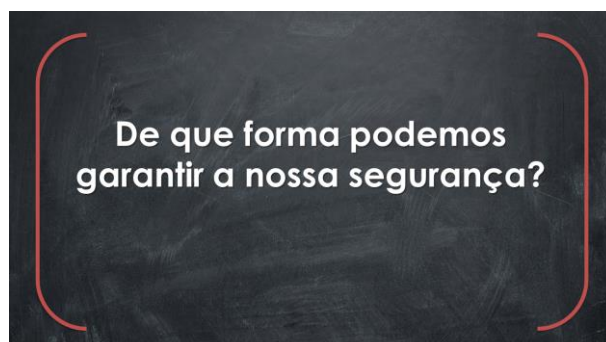


Figura L6. Slide nº6 – Princípios dos PS.



Figura L7. Slide nº7 – Princípios dos PS.

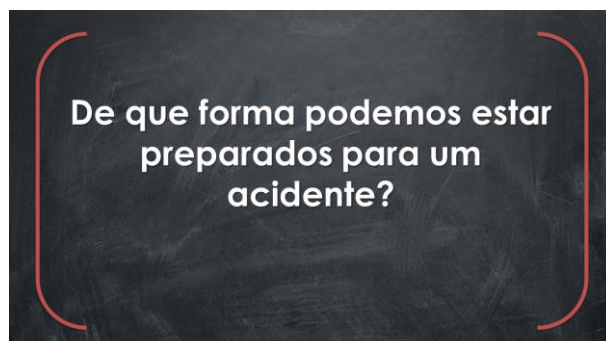


Figura L8. Slide nº8 – Princípios dos PS.

PRINCÍPIOS DOS PS – FICHA INFORMATIVA

O que são Primeiros Socorros?

Ficha informativa N.º1

Nome: _____ Data: _____

+ Primeiros Socorros

Os primeiros socorros são apenas a primeira ajuda a ser dada ao ferido, com o objetivo de aliviar a dor e estabilizar o estado da pessoa, mas não servem como tratamento ou cura.

Qualquer um de nós tem competências para ajudar, mesmo que seja só a dar o alerta de socorro.

+ Os 4 passos dos Primeiros Socorros

O sucesso dos primeiros socorros está, na maioria dos casos, diretamente relacionado com a rapidez, destreza e qualidade das técnicas aplicadas. Por isso, é importante respeitar os 4 passos dos Primeiros Socorros.



+ Garantir a segurança

Muitas vezes, ajudar alguém que nos parece estar em perigo de vida pode levar-nos a ignorar os riscos que podemos correr.

Se não forem garantidas as condições de segurança, antes de ajudar o ferido nós próprios podemos colocarmo-nos em grande perigo.

Por isso, existem regras de segurança que devemos sempre respeitar, tais como:

- ✓ Não correr riscos;
- ✓ Antes de atuar devemos identificar a existência de potenciais perigos;
- ✓ Manter uma distância de segurança;
- ✓ Ajudar na evacuação.

+ Kit de emergência



O kit de emergência é um conjunto de materiais que ajudam a prestar Primeiros Socorros, sendo muito importante que esteja sempre disponível e acessível.

A maioria dos kits são constituídos por: tesouras, ligaduras, luvas descartáveis, adesivos, antissépticos (como o Betadine), entre outros.

outros.

Para que o kit esteja sempre acessível é necessário ter em atenção um conjunto de situações:

- ✓ Assegurar se tem o material indispensável e necessário;
- ✓ Verificar frequentemente os prazos de validade e material em falta;
- ✓ Sempre que usado, eliminar ou desinfetar os materiais utilizados.

+ Vamos testar...

1. Lê as frases e coloca uma cruz (x) para identificar se a afirmação é verdadeira (V) ou falsa (F).

	V	F
1. Os Primeiros Socorros apenas podem ser feitos por médicos e enfermeiros.		
2. O primeiro passo dos Primeiros Socorros é garantir a segurança.		
3. Em primeiro lugar está sempre a segurança da vítima.		
4. O kit de emergência deve estar sempre escondido.		
5. É importante verificar os prazos de validade e material em falta no kit.		

2. Pinta a imagem correspondente à tua autoavaliação:



Não tenho dúvidas



Tenho algumas dúvidas



Tenho muitas dúvidas

DESAFIO DOS KITS

Como está o teu kit?
Primeiros Socorros

+ Desafio:

Procura um kit de primeiros socorros, na tua casa, no carro ou noutra local que costumás frequentar. **Observa** e **preenche** os espaços com a informação pedida. No final, **fira** uma fotografia ou **desenha** o kit que investigaste.

KIT DE PRIMEIROS SOCORROS


1. A quem pertence?

2. Qual o local onde se encontra?

3. Que materiais existem?

4. Cola uma fotografia ou um desenho do kit.

COLA AQUI



ASFIXIA – POWERPOINT



Figura L8. Slide nº2 – Asfixia

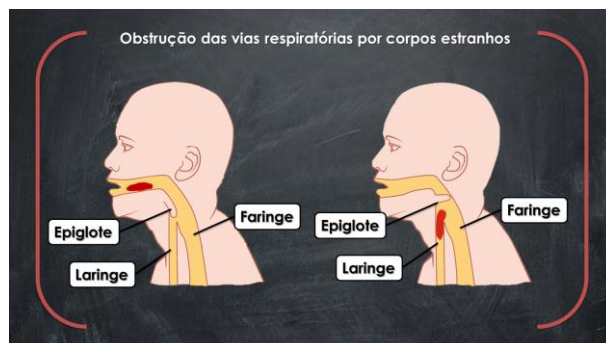


Figura L9. Slide nº4 – Asfixia



Figura L10. Slide nº5 – Asfixia



Figura L11. Slide nº6 – Asfixia

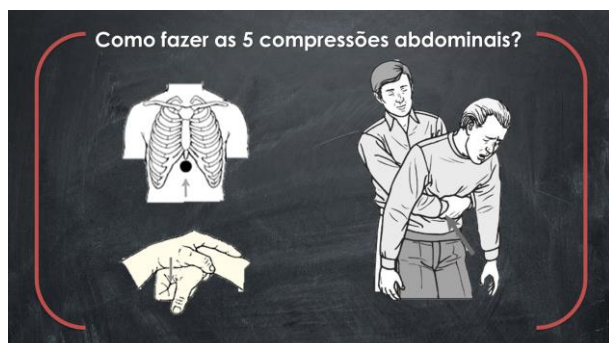


Figura L12. Slide nº7 – Asfixia

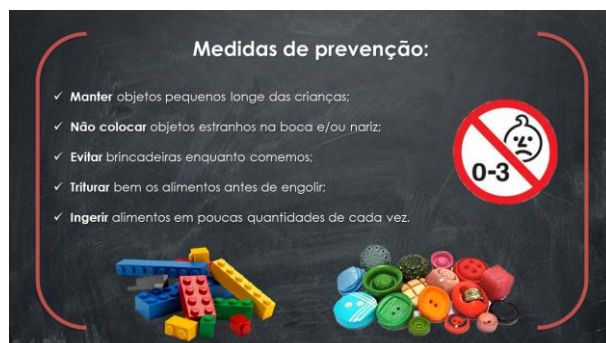


Figura L13. Slide nº8 – Asfixia

ASFIXIA – FICHA INFORMATIVA

Asfixia
Ficha informativa N.º2

Nome: _____ Data: _____

+ Asfixia

A **asfixia** ou **engasgamento** está relacionada com a dificuldade respiratória que leva à falta de oxigénio no organismo.

Um adulto engasga-se habitualmente enquanto come. Enquanto que os bebés e as crianças podem obstruir facilmente a via aérea se colocarem na boca corpos estranhos, tais como moedas e pequenos brinquedos.

+ O que se deve fazer?

Nestas situações devemos chamar ajuda e atuar conforme os seguintes passos:

O QUE FAZER?

```

    graph TD
      A[Consegue falar, tossir e ventilar] --> B[Encorajá-la a continuar a tossir]
      C[Não consegue falar, tossir e ventilar] --> D[Dar 5 pancadas intercostais]
      C --> E[Fazer 5 compressões abdominais]
      B --> F[😊]
      D --> G[😊]
      E --> H[😊]
  
```

+ 5 pancadas intercostais

- Colocar-se de lado e um pouco atrás da vítima.
- Apoiar o tórax da vítima com uma mão e dobrá-la para a frente.
- Dar 5 pancadas firmes entre as omoplatas.
- Após cada pancada, verificar se a obstrução ainda se mantém.

+ 5 compressões abdominais

- Colocar-se atrás da vítima e com os braços envolvidos acima do abdómen.
- Dobrar a vítima para a frente.
- Cerrar o punho e colocá-lo acima do umbigo e abaixo do esterno.
- Segurar o punho cerrado com a outra mão e puxá-lo de dentro e para cima.
- Repelir até 5 vezes.
- No caso das grávidas e pessoas obesas, fazer compressões sobre o esterno.

+ Vamos testar...

- Lê as frases e coloca uma cruz (x) para identificar se a afirmação é verdadeira (V) ou falsa (F).

	V	F
1. Este tipo de acidente facilmente acontece com crianças pequenas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A primeira coisa a fazer é tentar tirar o corpo estranho dentro da boca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se a vítima consegue tossir, devo dar-lhe 5 pancadas intercostais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Na maioria dos casos, se a vítima não respira, mesmo depois das 5 pancadas intercostais, devo fazer as 5 compressões abdominais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não importa a vítima estar grávida, as compressões abdominais são iguais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. **Finla** a imagem correspondente à tua autoavaliação:

Não tenho dúvidas
 Tenho algumas dúvidas
 Tenho muitas dúvidas

FERIDAS E HEMORRAGIAS – POWERPOINT

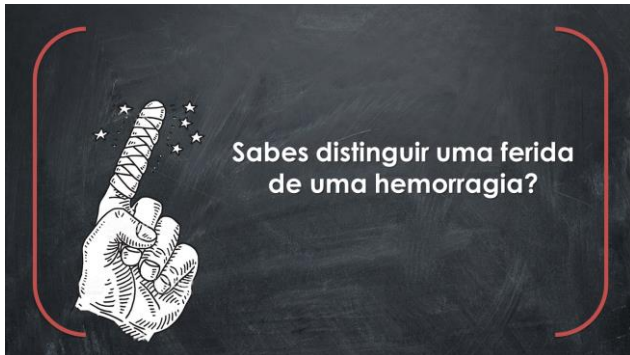


Figura L14. Slide nº3 - Feridas e hemorragias



Figura L15. Slide nº5 - Feridas e hemorragias

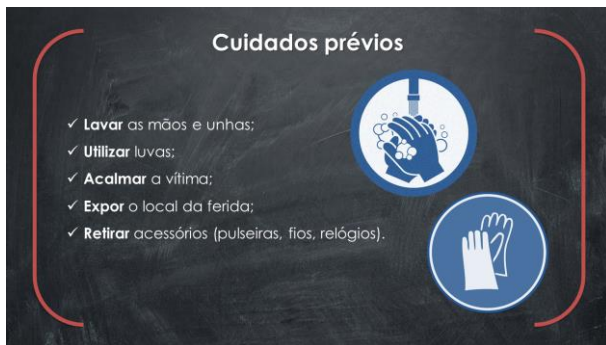


Figura L16. Slide nº7 - Feridas e hemorragias

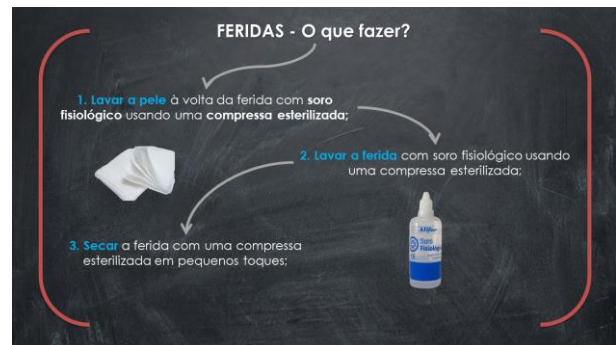


Figura L17. Slide nº8 - Feridas e hemorragias



Figura L18. Slide nº12 - Feridas e hemorragias



Figura L18. Slide nº15 - Feridas e hemorragias

FERIDAS E HEMORRAGIAS – FICHA INFORMATIVA

Feridas e Hemorragias

Ficha informativa N.º3

Nome: _____ Data: _____

+ Feridas

São lesões que ocorrem com o rompimento da pele. Podem ser provocadas por quedas, agressões ou mau uso de objetos cortantes tais como facas, tesouras, agulhas.

Tipos de feridas

Superficiais

Golpe na **pele** com **pouco** sangue

Não necessita de tratamento médico

Profundas

Golpe que **ultrapassa a epiderme** com **algum/muito** sangue

Necessita de tratamento médico

+ Hemorragias

Uma hemorragia é o rompimento dos vasos sanguíneos. Pode ser uma hemorragia arterial, venosa ou capilar, dependendo do local onde ocorre a rutura.

Tipos de Hemorragias

Externas

Ferida profunda

Internas


Visível

Não Visível

Epistaxis
Hemorragia nasal

+ Atitudes gerais de socorrismo

Existe um conjunto de medidas que devemos ter em atenção **antes** de tratar de uma ferida ou de uma hemorragia externa. Ora vejamos:




- ✓ **Lavar** as mãos e unhas, com água e sabão antes e depois do contacto com a vítima;
- ✓ **Utilizar** luvas para tocar na vítima e retirá-las fora após o seu uso;
- ✓ **Acalmar** a vítima e questionar se tem a vacina do tétano atualizada;
- ✓ **Expor** o local da ferida para se poder observar cuidadosamente (tirar a roupa, descoser ou mesmo cortar);
- ✓ **Retirar** acessórios, caso necessário (pulseiras, fios, relógios)

+ Tratar uma ferida superficial

Depois de respeitar os passos anteriores devemos:

1. **Lavar** primeiro a **pele** com soro fisiológico usando uma **compressa esterilizada**;
2. **Lavar** com cuidado a **ferida** com soro fisiológico usando uma compressa esterilizada;
3. **Secar** a ferida com uma compressa esterilizada com pequenos toques;
4. **Desinfetar** a ferida, utilizando uma compressa esterilizada com um antisséptico (Betadine em solução dérmica);
5. **Colocar** um penso rápido (se a ferida for pequena) ou um penso improvisado, usando compressas esterilizadas, fixando-as depois com adesivo ou ligaduras.



⇒ **Recursos necessários:** água; sabão; luvas; soro fisiológico; compressas; antisséptico (Betadine); pensos rápidos e ligaduras.

+ Tratar uma hemorragia externa

Depois de respeitar os passos anteriores devemos:

1. Fazer uma lavagem superficial com soro fisiológico, apenas para avaliar o tamanho da ferida;
2. Elevar ¹ o membro para tentar reduzir a hemorragia, se for num braço ou numa perna.
3. Fazer pressão com uma compressa esterilizada ou um penso improvisado (pano limpo, seco e sem pelos);
4. Colocar outra por cima (sem retirar o primeiro) e fazer uma compressão manual mais forte, se ficar com muito sangue;
5. Trocar a 2ª compressa, por uma 3ª se tiver muito sangue;
6. Prender com uma ligadura firme, mas que permita a circulação sanguínea;
7. Colocar novas ligaduras, se continuar a sangrar, sem retirar as anteriores;
8. Ir para o hospital.



⇒ Recursos necessários: água; sabão; luvas; soro fisiológico; compressas ou pano limpo; e ligaduras.

+ Tratar de uma hemorragia nasal

A hemorragia nasal é uma hemorragia interna visível designada por **Epistaxis**.

1. Colocar a cabeça direita no alinhamento do corpo;
2. Comprimir com os dedos em pinça, as extremidades das narinas durante 10 minutos;
3. Aplicar gelo junto ao nariz sem tocar diretamente na pele;
4. Se a hemorragia não parar, colocar um pouco de gaze ou tira de pano (com a grossura do polegar) dentro das narinas com uma pinça.



⇒ Recursos necessários: gelo; tira de pano ou gaze e pinça.

+ Vamos testar...

1. Lê as frases e coloca uma cruz (x) para identificar se a afirmação é verdadeira (V) ou falsa (F).

	V	F
1. Uma hemorragia pode ser interna ou externa.		
2. Depois de tratar uma ferida, posso lavar as luvas com sabão e água quente para usar mais tarde.		
3. Numa hemorragia, podemos substituir a 1ª compressa, se tiver com muito sangue.		
4. A uma hemorragia nasal chamamos de Epistaxis.		
5. Perante uma hemorragia nasal devemos aplicar gelo diretamente na pele.		

2. Pinta a imagem correspondente à tua autoavaliação:



Não tenho dúvidas



Tenho algumas dúvidas



Tenho muitas dúvidas

ÁGUA OXIGENADA – PROTOCOLO EXPERIMENTAL

UMA BATATA FERIDA

Atividade Experimental

QUESTÃO PROBLEMA:

Podemos usar a água oxigenada para desinfetar uma ferida?

MATERIAL:

- 1 frasco de vidro com água oxigenada;
- 1 batata cortada aos bocados;
- 1 taça de vidro;
- 1 palito.

OBJETIVOS:

- Conhecer as substâncias a aplicar em situações de primeiros socorros a feridas;
- Fazer previsões;
- Comparar os resultados com as previsões.

PREVISÕES:

Por que razão estamos a usar uma batata?

O que achas que vai acontecer à batata?



PROCEDIMENTOS:

- 1 – Coloca um bocado de batata dentro do frasco com a ajuda de uma pinça.
- 2 – Com a ajuda do conta-gotas, **deita** a água oxigenada sobre o bocado de batata.
- 3 – **Regista** os resultados.

REGISTO DOS RESULTADOS

Desenha e descreve o que observaste.

CONCLUSÃO

Agora vais responder à questão problema. **Completa** a frase com base naquilo que observaste.

Cheguei à conclusão...

AUTOAVALIAÇÃO

Pinta a imagem correspondente à tua autoavaliação:



Não tenho dúvidas



Tenho **algumas** dúvidas



Tenho **muitas** dúvidas

EPILEPSIA – POWERPOINT



Figura L19. Slide nº2 - Epilepsia

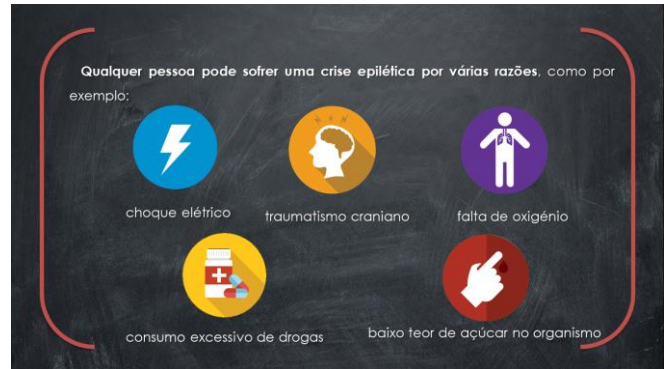


Figura L20. Slide nº3 - Epilepsia

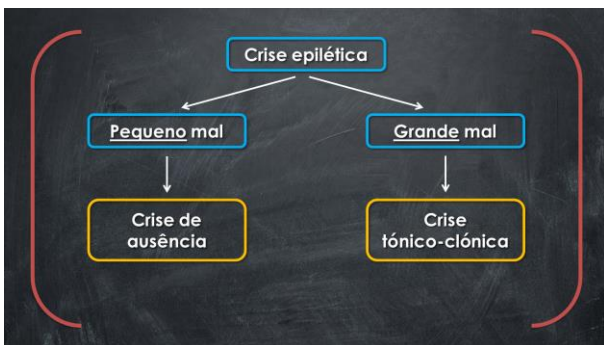


Figura L21. Slide nº4 - Epilepsia

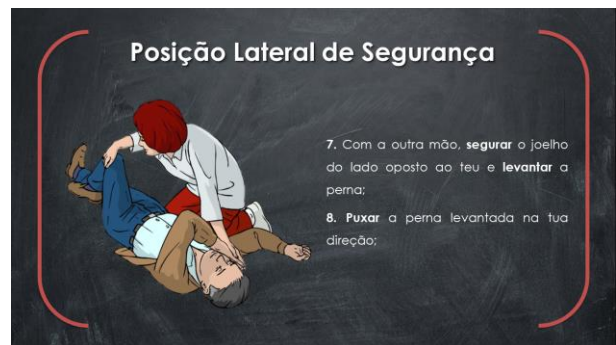


Figura L22. Slide nº8 - Epilepsia

EPILEPSIA – FICHA INFORMATIVA

Epilepsia e Posição Lateral de Segurança

Ficha informativa N.º5

Nome: _____ Data: _____

+ Epilepsia

A **epilepsia** é uma alteração do funcionamento do cérebro a que chamamos de **crise**. Isto acontece porque o cérebro não trabalha como devia e envia mensagens confusas ao resto do corpo e dura normalmente um ou dois minutos.

Qualquer pessoa pode sofrer uma crise epilética por várias razões, como por exemplo: um choque elétrico, um traumatismo craniano, falta de oxigénio, baixo teor de açúcar no organismo ou consumo excessivo de drogas.

Contudo, ter uma crise única não significa ter epilepsia. **Epilepsia significa ter crises repetidas.**

+ Tipos de crise



+ O que fazer?

- Crise de ausência:

- Promover um ambiente calmo até a vítima voltar ao seu estado "normal".

- Crise tónico-clónica:

- Manter a calma;
- Proteger a cabeça da vítima;
- Desapertar roupas a nível do tronco, caso necessário;
- Desviar objetos que o possam magoar.

Normalmente, quando as crises terminam, a vítima fica exausta, especialmente depois de uma crise tónico-clónica. Quando isso acontece, devemos colocar a vítima na **Posição Lateral de Segurança**.

+ Posição Lateral de Segurança – Como fazer?



1. Ajoelhar ao lado da vítima;
2. Colocar o braço do teu lado em forma de ângulo reto, com a palma da mão virada para cima;



3. Segurar o outro braço;
4. Dobrar o braço e colocá-lo atravessado sobre o tórax;
5. Segurar as costas da mão contra a bochecha;
6. Manter a mão nesse lugar;



7. Com a outra mão, segurar o Joelho do lado oposto ao teu e levantar a perna sem nunca tirar o pé do chão;
8. Puxar a perna levantada na tua direção, mas sem nunca deixar a mão sair sobre a bochecha;

D



©KAC

9. Depois, **puxar a perna que está dobrada para fazer um ângulo reto**

10. **Ajustar a mão da vítima sob a bochecha, para manter a cabeça inclinada.**

Isto evita que esta se engasgue com sangue ou vômito.

+ Atenção!

Devemos levar a vítima ao **hospital** ou ligar o 112 quando:

- é a primeira crise;
- dificuldade em respirar depois da crise;
- surgem mais crises seguidas.

+ Vamos testar...

1. **Lê as frases e coloca uma cruz (x) para identificar se a afirmação é verdadeira (V) ou falsa (F).**

	V	F
Uma crise epilética só acontece a pessoas com epilepsia.		
Os principais tipos de crise epilética são as crises tónicas e as crises clónicas.		
Durante uma crise de ausência devemos manter um ambiente calmo.		
Durante uma crise epilética devemos dar água com açúcar para acalmar a vítima.		
Quando colocamos a vítima na Posição Lateral de Segurança devemos manter a cabeça virada para cima para ela respirar melhor.		

2. **Pinta a imagem correspondente à tua autoavaliação:**



Não tenho dúvidas



Tenho algumas dúvidas



Tenho muitas dúvidas

QUEIMADURAS – POWERPOINT

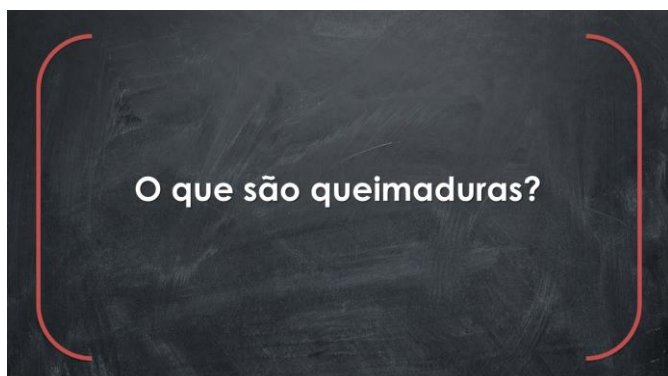


Figura L23. Slide nº 2- Queimaduras

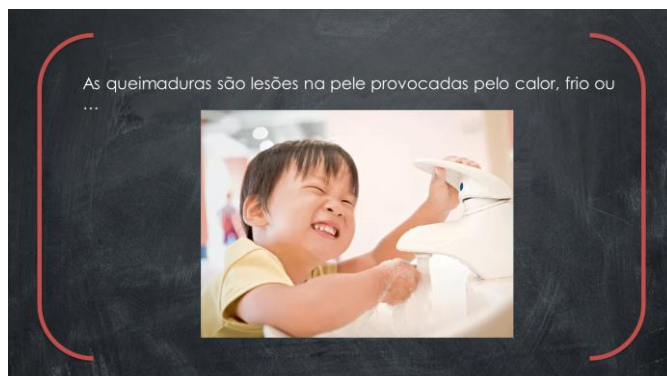


Figura L24. Slide nº 3- Queimaduras

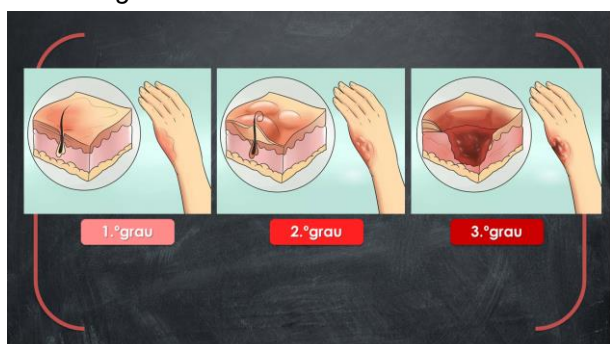


Figura L24. Slide nº 8- Queimaduras



Figura L25. Slide nº 15 - Queimaduras

QUEIMADURAS – FICHA INFORMATIVA

Queimaduras
Ficha informativa N.º6

Nome: _____ Data: _____

+ O que são?




As **queimaduras** são lesões na pele provocadas pelo **calor**, **frio** ou através do contacto com **vapores**, **eletricidade** ou **radiações solares**.

Este tipo de lesão tem consequências muito graves no nosso organismo, podendo **deformar** ou **destruir** os nossos **músculos** e **órgãos**. Quando não é tratada corretamente, pode **criar infeções graves**.

No entanto, a **gravidade** de uma queimadura depende: do **local do corpo** onde ocorre - a **cara**, os **olhos**, as **mãos** e os **órgãos genitais** são as zonas mais sensíveis; do seu **tamanho**; da sua **profundidade**; e da **idade da vítima** – as **crianças** e os **idosos** são o grupo mais sensível a infeções.

+ Profundidade


Podemos classificar as queimaduras pela profundidade de pele queimada, separando-as em **3 grupos** a que chamamos de **graus**.

1.º grau	2.º grau	3.º grau
A pele fica vermelha, quente, com dor/ardor.	A pele fica vermelha, quente, com dor/ardor e formam-se bolhas.	Destruição de toda a pele, partes de músculos e órgãos.
		

+ O que fazer?

1º Grau

- Arrefecer a zona queimada até a dor desaparecer completamente, podemos usar várias técnicas:
 - colocar sobre a queimadura **compressas molhadas** com soro ou água fria;
 - colocar sobre a queimadura **panos limpos (sem pelos)** molhados com soro ou água fria;
 - colocar a zona queimada **debaixo de água a correr, fria**, durante 10 minutos.
- Depois da dor desaparecer ou ficar menos intensa, **colocar uma pomada própria para queimaduras**.



2º Grau

- Repetir** as etapas anteriores.
Atenção: Não deves rebentar as bolhas!
- Encaminhar** a vítima para o hospital – caso a dor não passe.

3º Grau


- Proteger** a queimadura com uma compressa ou pano sem pelos molhado;
- Vigiar** a vítima – respira, reage, responde...
- Enviar rapidamente** para o Hospital.


+ Vamos testar...


- Lê as frases e coloca uma cruz (x) para identificar se a afirmação é verdadeira (V) ou falsa (F).

	V	F
1. As queimaduras são lesões na pele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A cara e as mãos são as zonas menos sensíveis a queimaduras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O grau de queimadura mais perigoso é o 1.º grau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Perante uma queimadura de 2.º grau é importante rebentar as bolhas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Numa queimadura de 3.º grau devo proteger a pele para evitar infeções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. **Pinta** a imagem correspondente à tua autoavaliação:


 Não tenho dúvidas


 Tenho algumas dúvidas


 Tenho muitas dúvidas

INTOXICAÇÕES – FICHA FORMATIVA

INEM recebe 25 mil pedidos por ingestão de tóxicos

O Centro de Informação Antivenenos (CIAV), do INEM, ajudou 25 803 pessoas aflitas, ansiosas, sem saber o que fazer diante do consumo indevido de um produto potencialmente tóxico, durante o ano 2015.

Nesse ano, o CIAV recebeu 70 chamadas por dia, sendo que 23 incidiram sobre crianças e adolescentes e 16 sobre crianças com menos de quatro anos.

Em 2014, em menos de 1 ano foram feitas mais de 200 chamadas sobre incidentes com cápsulas de detergente para máquinas de lavar louça e roupa, na maioria envolvendo crianças com idades entre os 17 meses e os três anos.

As intoxicações podem acontecer através da ingestão ou inalação¹ de vários tipos de substâncias, tais como: medicamentos, cosméticos, bebidas alcoólicas, combustíveis, plantas, produtos de limpeza e alimentos estragados (mariscos e ovos). Tudo isto são produtos do nosso dia-a-dia, por isso é importante tomar algumas precauções.

Adaptado de *Jornal de Notícias*,
3 de agosto de 2016

¹ Absorção através das vias respiratórias

Ficha de leitura nº 10

1. Que tipo de texto é que acabaste de ler?

2. Qual o objetivo deste tipo de texto?

3. A notícia é constituída por três partes: título, lead e corpo da notícia.

Lê e une as partes da notícia às suas características.

TÍTULO

Desenvolvimento da notícia, responde ao como e ao porquê?

LEAD

Muito sugestivo e expressivo para chamar à atenção.

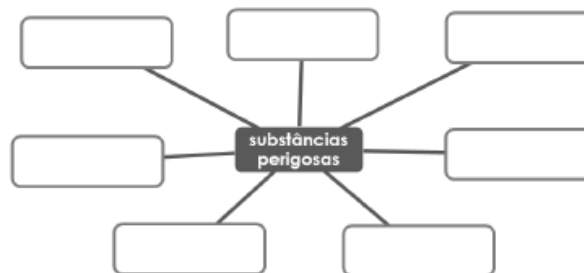
CORPO DA NOTÍCIA

Parágrafo inicial que contém as informações mais importantes da notícia: quem? o quê? quando?

3.1 **Legenda** o texto colando as palavras distribuídas no início da aula.

4. Qual é o assunto da notícia?

5. **Completa** o esquema com os tipos de substâncias que podem originar intoxicações indicadas no texto.



6. O texto sensibiliza para a tomada de medidas de precaução.

Identifica 3 medidas que ajudem a evitar este tipo de acidentes com crianças.

1

2

3



Vamos procurar!

1. Consulta o catálogo de supermercado.
2. Escolhe 2 artigos que possam ser tóxicos para uma criança através da sua ingestão ou inalação.
3. Corta-os e cola-os no espaço em baixo. Justifica a tua escolha.



Avaliação:

1. Pinta a imagem correspondente à tua autoavaliação:



Não tenho dúvidas



Tenho algumas dúvidas



Tenho muitas dúvidas

Anexo L. Evidências das sessões



Figura M1. Feridas



Figura M2. Hemorragias



Figura M3. Posição Lateral de Segurança

Anexo M. Cartão de socorrista



Com este cartão comprometo-me a prestar primeiros socorros básicos a todos aqueles que precisem



Com este cartão comprometo-me a prestar primeiros socorros básicos a todos aqueles que precisem

Anexo N. Grelhas de avaliação diagnóstica

Tabela de frequências dos resultados do questionário inicial			
Respostas - PARTE I			
Pergunta	Resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa
Já alguma vez deparaste-te com alguma situação em que alguém precisou de ser socorrido?	Sim	12	50%
	Não	12	50%
Se sim, o que sentiste?	Nervoso	5	42%
	Calmo	2	17%
	Assustado	7	58%
	Preocupado	6	50%
	Outro	1	8%
Serias capaz de ajudar essa pessoa?	Sim	16	67%
	Não	8	33%
Já alguma vez ouviste falar de Primeiros Socorros?	Sim	17	71%
	Não	7	29%
Se sim, por quem?	Professor(a)	2	12%
	Família	11	65%
	Livro, revista, televisão ou internet	11	65%
	Grupo Médico	2	12%
	Atividades extracurriculares	2	12%
	Amigos	1	6%
O que entendes por Primeiros Socorros	Não responde	0	0%

	Emergência	2	8%
	Tipo de ajuda	7	29%
	Não sabe	7	29%
	Um kit de primeiros socorros	8	33%
Já trabalhaste este tema na escola?	Sim	0	0%
	Não	24	100%
Achas importante aprender na escola, estratégias para socorrer pessoas em perigo?	Não responde	0	0%
	Sim (não justifica)	1	4%
	Sim, porque poderei ajudar pessoas em perigo.	22	92%
	Sim, porque aprender é importante.	1	4%
	Não	0	0%
Tens algum Kit de Primeiros Socorros em casa?	Sim	9	38%
	Não	3	13%
	Não sei	12	50%
Respostas - PARTE II			
Pergunta	Resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa
Quando se encontra uma pessoa caída no chão o que se deve fazer em primeiro lugar?	Verificar os sinais vitais	11	46%
	Verificar se o local é seguro	2	8%
	Pedir ajuda	8	33%
	Não sei	3	13%
O que se deve fazer quando alguém sangra do nariz?	Manter a cabeça direita apertando as narinas e aplicar frio no local	10	42%
	Colocar a cabeça para trás e esperar	6	25%
	Assoar até ficar tudo limpo	3	13%
	Não sei	5	21%

O que se deve fazer quando uma pessoa tem uma ferida pouco profunda?	Lavar a ferida	11	46%
	Soprar para a ferida	2	8%
	Massajar para aliviar a dor	4	17%
	Não sei	7	29%
O que fazer quando uma pessoa sofre uma queimadura solar intensa ou com um objeto muito quente?	Massajar as queimaduras	5	21%
	Arrefecer a zona queimada com soro fisiológico	4	17%
	Aplicar gelo diretamente nas queimaduras	7	29%
	Não sei	8	33%
O que fazer quando uma pessoa sofre uma crise epilética?	Segurar a língua para a pessoa não a morder	1	4%
	Dar um copo de água com açúcar	1	4%
	Tentar criar um ambiente tranquilo e proteger a cabeça da pessoa	8	33%
	Não sei	14	58%
Quando uma pessoa não consegue respirar bem porque as vias respiratórias encontram-se obstruídas por um objeto estranho, o que devemos fazer?	Procurar ajuda	5	21%
	Dar 5 pancadas nas costas	9	38%
	Abriu a boca e empurrar o objeto estranho para que seja engolido	3	13%
	Não sei	7	29%
Quando se que chamar uma ambulância que contacto telefónico se deve marcar?	Não responde	0	0%
	112	22	92%
	Outro contacto	1	4%
	Não sabe	1	4%

Anexo O. Grelhas de avaliação formativa

SESSÃO Nº2

Atividade: O que são primeiros socorros?

CONHECIMENTO	INSTRUMENTO	Indicadores	André Leião	Artur Asabres	Constança Casquilho	Camília Óscar	Camília Fóssil	Felisberto Damas	Filipe Fernandes	Fernando Carvalho	Gustavo Peiras	Hélder Torres	João Moras	Laura Dicas	Margarida Marques	Martim Sagres	Matilde Bravura	Mariana Mateus	M. Camília Branco	M. Mariana Silvestre	M. Tânia Coutinho	Manuel Marques	Rui Lourena	Ricardo Rodela	Simão Farinha	Simão Tomás	Santiago Terrinhas	Vitor Baga	
TEÓRICO	OBSERVAÇÃO	1.1. Define o conceito de Ps	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	1	2	2	2	1	2	
		1.3. Identifica o contacto telefónico de emergência.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		2.1. Identifica os quatro passos dos PS.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	S	2	2
	PRODUÇÕES	1.2. Reconhece que os PS podem ser aplicados por qualquer pessoa.	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		2.2. Identifica como primeiro passo dos PS a garantia da sua segurança.	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	0	NO	2	2	0	2	0	2	NO	0	2	2	2	0	2	2	2
		2.3. Reconhece as principais medidas de segurança	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	NO	2	2	2	2	0	2	NO	2	2	2	2	0	0	2	2
		3.1. Compreende o local onde o kit deve ser guardado	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		3.2. Conhece os cuidados a ter com este recurso	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		4.1. Identifica o local onde se encontra o recurso.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		4.2. Indica os materiais presentes no seu kit.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		4.2. Identifica a utilidade de alguns materiais.	2	2	2	2	2	2	2	2	S	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
	4.3. Identifica outros materiais que poderiam estar presentes do kit.	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	NO	1	2	2	2	1	2	NO	2	2	2	2	1	2	2	2	
	MÉDIA		2	1,42	2	2	2	1,58	2	2	1,5	1,83	NO	1,92	2	1,83	2	2	1,58	2	NO	1,83	2	1,92	2	1,58	1,82	1,92	2
	Autoavaliação da sua		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NO	S	S	S	S	S	S	S	NO	S	S	S	S	S	S	S	S

SESSÃO Nº3

Atividade: Asfixia

CONHECIMENTO		INSTRUMENTOS																										
INSTRUMENTOS		Indicadores																										
		André Leitão	Artur Asabres	Constança Casquilho	Camila Óscar	Camília Fóssil	Felisberto Damas	Filipe Fernandes	Fernando Carvalho	Gustavo Petras	Hélder Torres	João Moras	Laura Dicas	Margarida Marques	Martim Sagres	Matilde Bravura	Mariana Mateus	M. Camila Branco	M. Mariana Silvestre	M. Tânia Coutinho	Manuel Marques	Rui Lourena	Ricardo Rodela	Simão Farinha	Simão Tomás	Santiago Terrinhas	Vitor Baga	
TEÓRICO	OBSERVAÇÃO	1.1. Define asfixia.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1.2. Reconhece os órgãos intervenientes neste processo.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	1	NO	1	2	2	2	1	2	2	2
		2.1. Identifica situações vulneráveis para este acidente	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		2.3 Identifica medidas de precaução para evitar este acidente.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
	ANÁLISE DE PRODUÇÕES	2.2. Reconhece os bebés e as crianças pequenas como o público em que a asfixia é mais frequente.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		3.1 Sabe qual o primeiro passo a adotar.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		3.2 Sabe reagir quando a vítima consegue respirar;	2	0	2	2	2	0	2	2	0	2	NO	2	2	2	2	0	2	NO	2	2	2	2	0	0	2	2
		3.3. Sabe reagir quando a vítima não consegue respirar	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		3.6. Reconhece que as compressões abdominais são diferentes quando a vítima está grávida ou obesa.	5	5	5	5	5	5	5	2	0	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	0	2	2	2	2	2	2	2
		PROCEDIMENT	OBSERVAÇÃO	3.4. Efetua as 5 pancadas intercostais corretamente.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2
3.5. Simula as 5 compressões abdominais corretamente;	2			2	1	2	2	2	2	2	1	2	NO	2	2	1	2	2	1	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
MÉDIA		2,27	2,09	2,18	2,27	2,27	2,09	2,27	2	1,55	2	NO	2	2	1,91	2	1,82	1,82	NO	1,73	2	2	2	1,73	1,82	2	2	
Autoavaliação da sua		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NO	S	NS	S	S	S	S	NO	S	S	S	S	S	S	S	S	

SESSÃO Nº4

Atividade: Feridas e Hemorragias

CONHECIMENTO	INSTRUMENTOS	Indicadores																										
		André Leião	Artur Asabres	Constança Casquilho	Camila Óscar	Camila Fóssil	Felisberto Damas	Filipe Fernandes	Fernando Carvalho	Gustavo Peras	Hélder Torres	João Moras	Laura Dicas	Margarida Marques	Martim Sagres	Matilde Bravura	Mariana Mateus	M. Camila Branco	M. Mariana Silvestre	M. Tânia Coutinho	Manuel Marques	Rui Lourena	Ricardo Rodeia	Simão Farinha	Simão Tomás	Santiago Terrinhas	Vitor Baga	
TEÓRICO	OBSERVAÇÃO	1.1. Define ferida.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	
		1.2. Distingue ferida profunda de ferida superficial.	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	1	2	2	1	2	2	2	2
		1.3. Reconhece a importância da vacinação.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		2.1. Define hemorragia.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	1	2	1	2	1	NO	2	1	2	1	2	2	2	2
	ANÁLISE DE PRODUÇÕES	2.4. Distingue ferida de hemorragia.	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	1	1	2	1	2	S	2	2
		2.2. Distingue os vários tipos de hemorragia.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2
		2.3. Designa hemorragia nasal por epistaxis.	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2	NO	2	0	0	2	2	2	NO	0	0	2	0	2	0	2	2
		3.1. Respeita os cuidados básicos de higiene e segurança (ferida).	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	0	2	2	2	2
		4.2. Respeita os procedimentos para tratar de uma hemorragia nasal.	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	0	2	2	0	2	2
		4.3. Respeita os cuidados básicos de higiene e segurança (hemorragia).	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	NO	2	2	2	2	2	0	NO	0	0	2	2	0	2	2	0
PROCEDIMENTAL	OBSERVAÇÃO	3.1. Respeita os procedimentos para tratar uma ferida.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	
		4.1. Respeita os procedimentos para tratar de uma hemorragia nos membros.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	
MÉDIA		2	1,73	1,82	2	1,55	1,45	1,82	1,73	1,64	1,82	NO	2	1,73	1,82	1,91	2	1,73	NO	1,45	1,45	1,82	1,36	1,82	1,6	2	1,82	
Autoavaliação da sua		NS	S	S	NS	NS	S	NS	S	S	NS	NO	NS	NS	NS	S	NS	NS	NO	S	S	NS	NS	S	NS	S	NS	

SESSÃO Nº5

Atividade: Uma batata ferida.

CONHECIMENTO	Instrumentos	Indicadores	André Leifão	Artur Asabres	Constança Casquilho	Camila Óscar	Camila Fóssil	Felisberto Damas	Filipe Fernandes	Fernando Carvalho	Gustavo Peras	Hélder Torres	João Moras	Laura Dicas	Margarida Marques	Martim Sagres	Matilde Bravura	Mariana Mateus	M. Camila Branco	M. Mariana Silvestre	M. Tânia Coutinho	Manuel Marques	Rui Lourena	Ricardo Rodela	Simão Farinha	Simão Tomás	Santiago Terrinhas	Vitor Baga
			Observação	1.2. Reconhece a função das células na cicatrização da pele.	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	NO	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2
1.4. Respeita os procedimentos do protocolo.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	no	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.6. Compara os resultados com as previsões.	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	NO	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2
Produções	1.1. Compreende o uso da batata.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	1.3. Faz previsões sobre a atividade.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	1.5. Regista a efervescência realizada com o contacto da batata com água oxigenada.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	0	2	2	0	0	2	2	0	0	0	2
	1.7. Responde à questão problema com base nos resultados obtidos.	2	0	2	2	0	2	2	0	0	0	NO	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2
	1.8. Reconhece esta substância como nociva para o tratamento de feridas.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
MÉDIA			2	1,63	2	2	1,63	1,88	2	1,5	1,5	1,63	NO	2	2	1,5	1,63	1,63	1,25	NO	1,5	1,38	1,25	1,88	2	1,38	1,38	2
Autoavaliação da sua aprendizagem			S	S	S	S	S	S	S	NS	NS	NS	NO	S	S	NS	S	S	NS	NO	S	S	NS	S	S	S	NS	S

SESSÃO Nº6

Atividade: Epilepsia

CONHECIMENTOS		Instrumentos	Indicadores																										
			André Leitão	Artur Asabres	Constança Casquilho	Camila Óscar	Camila Fóssil	Felisberto Damas	Filipe Fernandes	Fernando Carvalho	Gustavo Peras	Hélder Torres	João Moras	Laura Dicas	Margarida Marques	Martim Sagres	Matilde Bravura	Mariana Mateus	M. Camila Branco	M. Mariana Silvestre	M. Tânia Coutinho	Manuel Marques	Rui Lourena	Ricardo Rodela	Simão Farinha	Simão Tomás	Santiago Terrinhas	Vitor Baga	
TEÓRICO	Observação	1.1. Identifica o principal órgão que ativa as crises.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1.4. Reconhece os fatores que desencadeiam crises epiléticas.	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	no	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
	Produções	1.2. Reconhece que as crises epiléticas podem também ocorrer em pessoas saudáveis.	2	2	2	2	2	0	2	2	0	2	NO	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2
		1.3. Identifica os dois tipos de crise discutidos.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		2.1. Reconhece as medidas de segurança a adotar.	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	NO	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2
		2.2. Identifica a PLS como a manobra a realizar após uma crise.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		2.4. Reconhece a importância da posição dos membros na PLS.	0	0	2	2	2	2	2	0	0	2	NO	0	2	0	0	0	2	0	2	2	2	0	0	2	2	2	2
PROCEDIMENTAL	OBSERVAÇÃO	2.3. Efetua a PLS corretamente.	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	NO	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
MÉDIA			1,75	1,63	1,88	1,75	2	1,75	1,88	1,5	1,25	2	NO	1,63	1,75	1,38	1,5	1,63	1,75	NO	1,5	2	2	1,75	1,75	1,5	2	2	
Autoavaliação da sua			S	NS	S	S	S	S	NS	NS	NS	NS	NO	S	NS	NS	S	NS	NS	NO	S	S	NS	NS	S	S	S	NS	

SESSÃO Nº7

Atividade: Queimaduras

CONHECIMENTO	Instrumentos	Indicadores	André Leitião	Artur Asabres	Constança Casquilho	Camila Óscar	Camila Fóssil	Felisberto Damas	Filipe Fernandes	Fernando Carvalho	Gustavo Peras	Hélder Torres	João Moras	Laura Dicas	Margarida Marques	Martim Sagres	Matilde Bravura	Mariana Mateus	M. Camila Branco	M. Mariana Silvestre	M. Tânia Coutinho	Manuel Marques	Rui Lourena	Ricardo Rodela	Simão Farinha	Simão Tomás	Santiago Terrinhas	Vitor Baga		
TEÓRICO	Observação	2.1. Identifica situações vulneráveis para este acidente.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		2.2. Identifica medidas de segurança para evitar este de acidente.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	no	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Produções	1.1. Define queimaduras.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1.2. Distingue os três graus diferentes de queimaduras.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1.3. Identifica os fatores que influenciam a gravidade de uma queimadura.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2
		3.2. Sabe tratar uma queimadura de segundo grau.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
PROCEDIMENTAL	Observação	3.3. Sabe atuar perante uma queimadura de terceiro grau	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
		3.1. Sabe tratar uma queimadura de primeiro grau.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		3.2. Sabe tratar uma queimadura de segundo grau.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		3.3. Sabe atuar perante uma queimadura de terceiro grau	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
MÉDIA			2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	NO	2	2	2	2	2	2	NO	2	1,8	2	2	1,8	2	2	2		
Autoavaliação da sua			S	S	S	S	S	S	S	S	S	NS	NO	S	S	S	S	S	S	NO	S	S	S	S	S	S	S	S		

SESSÃO Nº7

Atividade: Intoxicações

CONHECIMENTO	Instrumentos	Indicadores	André Leitão	Artur Asabres	Constança Casquilho	Camila Óscar	Camila Fóssil	Felisberto Darnas	Filipe Fernandes	Fernando Carvalho	Gustavo Peras	Hélder Torres	João Moras	Laura Dicas	Margarida Marques	Marlim Sagres	Matilde Bravura	Mariana Mateus	M. Camila Branco	M. Mariana Silvestre	M. Tânia Coutinho	Manuel Marques	Rui Lourena	Ricardo Rodela	Simão Farinha	Simão Tomás	Santiago Terrinhas	Vitor Baga		
			Atividade: Intoxicações																											
TEÓRICO	Observações	2.1. Define intoxicações.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	NO	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	
		3.1. Reconhece o CIAV como um centro de apoio a recorrer em caso de intoxicações.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Produções	1.1. Identifica o tipo de texto.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1.2. Legenda corretamente as partes constituintes da notícia.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		1.3. Identifica o objetivo do texto informativo.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	NO	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
		2.2. Identifica as substâncias tóxicas mais comuns.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		2.3. Elege três medidas para prevenir este acidente com crianças.	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	NO	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2
		2.4. Identifica dois artigos do quotidiano tóxicos quando ingeridos ou inalados.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	NO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
MÉDIA			1,88	2	2	1,88	1,75	2	1,88	1,88	2	1,75	NO	2	1,88	1,63	2	2	2	NO	1,75	1,88	2	1,88	1,75	2	1,88	2		
Autoavaliação da sua			S	S	S	S	NS	S	S	S	S	NO	S	S	NS	S	S	S	NO	S	S	S	S	S	S	S	S	S		

Anexo P. Grelhas de avaliação sumativa

Tabela de frequências dos resultados do questionário inicial			
Respostas - PARTE I			
Pergunta	Resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa
Depois de falarmos sobre algumas técnicas de Primeiros Socorros, serias capaz de ajudar uma pessoa em perigo?	Sim	21	88%
	Não	0	0%
	Nem sempre	3	13%
Qual o tema que mais gostaste?	Nenhum	0	0%
	Asfixia	4	17%
	Feridas e Hemorragias	6	25%
	Intoxicações	2	8%
	Epilepsia	12	50%
	Queimaduras	0	0%
Qual o tema que menos gostaste?	Nenhum	17	71%
	Asfixia	2	8%
	Feridas e Hemorragias	2	8%
	Intoxicações	3	13%
	Epilepsia	0	0%
	Queimaduras	0	0%
Qual o tema que sentiste maior dificuldade?	Nenhum	10	42%
	Asfixia	2	8%
	Feridas e Hemorragias	1	4%
	Intoxicações	0	0%
	Epilepsia	7	29%
	Queimaduras	4	17%
Porquê?	É um conteúdo complexo/difícil	5	21%
	A técnica para ajudar é complexa/difícil	6	25%

	Insegurança para com o tema	2	8%
	A aprendizagem foi realizada com sucesso	4	17%
	Não observado	6	25%
Qual o tema que menor dificuldade?	Nenhum	5	21%
	Asfixia	4	17%
	Feridas e Hemorragias	4	17%
	Intoxicações	3	13%
	Epilepsia	4	17%
	Queimaduras	4	17%
Porquê?	Já conhecia este tema	5	21%
	É um conteúdo fácil	15	63%
	Não observado	4	17%
Achas importante aprender na escola estratégias para socorrer pessoas em perigo? Porquê?	Não sabe	0	0%
	Sim porque é útil em caso de emergência	14	58%
	Sim porque torna-se uma ajuda	10	42%
Respostas - PARTE II			
Pergunta	Resposta	Frequência absoluta	Frequência relativa
O que são Primeiros Socorros?	Não responde	0	0%
	É a primeira ajuda dada à vítima	19	79%
	É uma ajuda que qualquer pessoa pode dar	3	13%
	É alguém ferido ou com doença súbita	1	4%
	É um kit para socorrer a vítima	4	17%
Quantos passos constituem os Primeiros Socorros?	3.	1	4%
	4.	20	83%
	5.	2	8%
	Não sei.	1	4%

Quais os cuidados que devo ter com o meu kit de Primeiros Socorros?	Reutilizar sempre as compressas e as luvas.	0	0%
	Verificar os prazos de validade e o material em falta.	24	100%
	Arrumar o kit num sítio escondido.	0	0%
	Não sei.	0	0%
Em caso de asfixia, em que a vítima não consegue respirar, o que devo fazer em primeiro lugar?	Abrir a boca e empurrar o objeto estranho para que seja engolido.	0	0%
	Procurar ajuda.	1	4%
	Dar 5 pancadas intercostais.	23	96%
	Não sei.	0	0%
Em que situação não devo fazer compressões abdominais?	Quando a pessoa não consegue respirar.	0	0%
	Quando o acidente ocorre num local público.	3	13%
	Quando a vítima está grávida ou é obesa.	20	83%
	Não sei.	1	4%
Em caso de ferimento ligeiro, o que devemos fazer em primeiro lugar?	Soprar para a ferida.	0	0%
	Lavar a ferida com soro ou água.	11	46%
	Desinfetar a ferida com água oxigenada.	12	50%
	Não sei.	1	4%
Em caso de hemorragia nasal, o que devemos fazer em primeiro lugar?	Colocar a cabeça direita e alinhada com o corpo.	7	29%
	Inclinar a cabeça e esperar que a hemorragia pare.	14	58%
	Assoar o nariz até ficar tudo limpo.	2	8%
	Não sei.	1	4%
Indica 3 exemplos de substâncias que possam ser tóxicas para crianças.	Não responde	0	0%
	Detergentes	29	40%
	Bebidas alcoólicas	5	7%

	Combustíveis ou tintas	6	8%
	Lixívias	9	13%
	Drogas	3	4%
	Alimentos estragados	6	8%
	Medicamentos	7	10%
	Cosméticos	4	6%
	Plantas	1	1%
	Não Observado	2	3%
Durante uma crise epilética, o que devemos fazer em primeiro lugar?	Proteger a vítima e criar um ambiente tranquilo.	23	96%
	Tentar sentar a vítima numa cadeira.	1	4%
	Dar um copo de água com açúcar.	0	0%
	Não sei.	0	0%
Podemos classificar as queimaduras em quantos graus diferentes?	2	1	4%
	3	22	92%
	4	0	0%
	Não sei.	1	4%
Em caso de queimadura de 1.º ou 2.º grau, o que devemos fazer em primeiro lugar?	Massajar as queimaduras.	1	4%
	Arrefecer a zona queimada com soro ou água.	22	92%
	Rebentar as bolhas e aplicar gelo	0	0%
	Não sei	1	4%
Quando se quer chamar uma ambulância que contacto telefónico se deve marcar?	Não responde	0	0%
	112	24	100%
	Outro número	0	0%