



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

**Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 3.º e 4.º anos**

**A Promoção de Aprendizagens de Primeiros Socorros no 1.º
Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre
em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Mónica Alexandra Garcia do Rosário

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Linhares Manzoni de Sequeira

Coorientadora: Professora Doutora Marisa Correia

2014

maio

Agradecimentos

Para a realização deste trabalho contribuíram todos os que de forma direta ou indireta me acompanharam ao longo da minha formação.

Quero agradecer a toda a minha família que sempre me apoiou, em especial aos meus pais, que me permitiram chegar aqui e ser o que sou hoje.

Um sincero agradecimento aos Bombeiros Voluntários de Pernes, em especial ao Jorge Frazão e ao Pedro Mendes pelo seu tempo disponibilizado para me ajudarem a dar formação aos alunos da turma com quem estagiei.

Deixo aqui o meu agradecimento à professora Madalena Carvalho, pelo exemplo de profissional e de pessoa que é, pela ajuda que me deu ao longo da minha formação e que me fez crescer como pessoa e como profissional.

Quero agradecer aos professores da Escola Superior de Educação que me apoiaram ao longo desta caminhada, em especial à minha orientadora, Elisabete Linhares que sempre se disponibilizou para me ajudar em tudo o que necessitasse.

Agradeço aos professores Bento Cavadas e Marisa Correia pela validação e revisão dos questionários aplicados na minha investigação.

Deixo, ainda, o meu agradecimento à professora Marisa Correia pela revisão do texto.

Também quero deixar aqui o meu agradecimento ao Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM) que me disponibilizou alguns textos que foram o ponto de partida para todo o meu trabalho, ajudando-me a “arrancar” com este projeto.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Vera Maurício pela ajuda que me deu com a tradução dos textos em inglês.

Resumo

O presente Relatório de Estágio reflete o percurso realizado durante os três semestres que constituem o Mestrado em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Na primeira parte deste relatório encontra-se a análise reflexiva e fundamentada das atividades desenvolvidas no âmbito dos estágios realizados na Prática de Ensino Supervisionada nos diferentes contextos. Na segunda parte é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido com uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o ensino de Primeiros Socorros no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo de caso teve como principal objetivo verificar o impacto da exploração didática do tema dos Primeiros Socorros nos alunos participantes do estudo. Constatou-se que as atividades de Primeiros Socorros que foram concebidas, implementadas e avaliadas capacitaram os alunos a realizarem procedimentos de Primeiros Socorros.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Educação para a Saúde; Primeiros Socorros; Segurança; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This Training Report reflects the route taken during the three semesters that constitute the Masters Early Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education provided at the Escola Superior de Educação de Santarém. In first part of the report is presented a reflective and reasoned analysis of the activities undertaken during the period of Supervised Teaching Practice in different contexts. In the second part of this report the research work is presented with a class of 3th grade of 1st Basic Teaching Cycle about teaching First Aid in 1st Basic Teaching Cycle. This case study had as main objective verify the impact of didactic exploration of the theme of First Aid in the students participating in the study. The results showed that strategies implemented in the classroom enabled students to perform First Aid procedures.

Keywords: Pedagogical Practice; Health Education; First Aid; Safety; First Primary School.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice de Quadros.....	vii
Índice de Figuras	vii
Índice de Anexos	viii
Introdução.....	1
Parte I – Os Estágios	3
1.1. Estágio em Jardim de Infância.....	3
1.1.1. Caracterização da instituição e do grupo de crianças	3
1.1.2. Percurso de desenvolvimento profissional	5
1.2. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º e 2.º anos.....	11
1.2.1. Caracterização da instituição e do grupo de crianças	11
1.2.2. Percurso de desenvolvimento profissional	12
1.3. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico - 3.º e 4.º anos.....	19
1.3.1. Caracterização da instituição e do grupo de crianças	19
1.3.2. Percurso de desenvolvimento profissional	20
1.4. Percurso investigativo.....	26
Parte II - Investigação	27
2.1. Contexto do estudo	27
2.1.1. Objetivos e questões orientadoras do estudo.....	28
2.2. Do Sistema de Emergência Médica ao Ensino dos Primeiros Socorros	29
2.3. Metodologia.....	33
2.3.1. Opções metodológicas.....	33
2.3.2. Participantes	34
2.3.3. Recolha de dados	35
2.3.4. Atividades desenvolvidas em sala de aula	36
2.3.5. Análise de dados.....	39

2.4. Apresentação e discussão de resultados.....	40
2.4.1. Fase 1 - Estudo Exploratório	40
2.4.2. Fase 2 - Exploração didática em PS e SBV para o 3.º ano do 1.º CEB	46
2.5. Considerações Finais	55
Parte III - Reflexão final.....	57
Referências bibliográficas	59
Anexos.....	64

Índice de Quadros

1 - Formação em Primeiros Socorros.....	32
2 - Atividades desenvolvidas em sala de aula para trabalhar o tema dos Primeiros Socorros.....	37
3 – Forma como os bombeiros encaram a abordagem dos aspetos ligados aos PS para alunos do 1.º CEB e justificação da sua opinião.....	44
4 – Opinião dos bombeiros relativamente à capacitação das crianças para realizar procedimentos simples de primeiros socorros.....	45
5 – Opinião dos bombeiros quanto à necessidade dos professores de 1.º CEB terem formação.....	46
6 – Respostas dos alunos quando inquiridos sobre o que entendem por PS (Q2).	47
7 – O que os alunos gostaram mais das sessões de PS e porquê.....	51

Índice de Figuras

1 - Organograma representativo do projeto e respetivos miniprojetos trabalhados com o grupo de crianças.....	6
2 - Jogo de avaliação do projeto “Crescer em Segurança”.....	10
3 - Estação 1 - Construção da Árvore de Natal.	22
4 - Estação 2 - Construção de um porta-velas.	22
5 - Estação 3 - Decoração de desenhos.	22

Índice de Anexos

Anexo I - Folha de registo para o herbário.....	65
Anexo II - Ficha de trabalho dos sólidos geométricos.....	66
Anexo III - Lagarta do comportamento.....	69
Anexo IV - Notícias de Primeiros Socorros e Guião de análise das notícias.....	70
Anexo V - <i>PowerPoint</i> sobre Primeiros Socorros.....	74
Anexo VI - Descrição das Situações de Emergência abordadas na exploração didática	81
Anexo VII - Questionário dos bombeiros	84
Anexo VIII - Primeiro questionário dos alunos	101
Anexo IX - Primeira entrevista à professora cooperante (guião e transcrição).....	113
Anexo X - Segundo questionário dos alunos	120
Anexo XI - Segunda entrevista da professora cooperante (guião e transcrição).....	133
Anexo XII - Entrevista dos bombeiros (guião e transcrição).....	138
Anexo XIII - Autorização de cedência de imagem	143
Anexo XIV - Grelha de correção da análise das notícias	144
Anexo XV - Grelha de avaliação.....	145
Anexo XVI - Chuva de ideias e Letra da música “Os Primeiros Socorros”	146
Anexo XVII - Jogo “Primeiros Socorros”	148
Anexo XVIII - Cartaz.....	154

Introdução

Durante a minha frequência no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém realizei três estágios em diferentes contextos: Jardim de infância, 1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e 3.º e 4.º anos do 1.º CEB. Da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada nestes estágios resultou o presente relatório de estágio que visa apresentar uma descrição e uma reflexão crítica fundamentada do percurso de desenvolvimento profissional que fui construindo, integrando ainda uma componente de investigação centrada na prática e nas minhas aprendizagens profissionais.

Os estágios que realizei em diferentes contextos permitiram-me trabalhar com professoras/educadoras cooperantes diferentes e com pares de estágio diferentes. Por um lado, tive a oportunidade de conhecer métodos de trabalho distintos o que se revelou positivo para a minha formação pessoal e profissional, pois ao longo da minha vida vou deparar-me com pessoas muito diferentes com as quais deverei trabalhar, sendo assim um bom treino para essa realidade. Por outro lado, enriqueceu a minha preparação em termos pedagógico-didáticos. Apesar de conhecer os contextos em que realizei estágios através dos relatos dos professores nas aulas e de familiares e amigos, a PES deu-me a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos e de aprender a lidar com as problemáticas que ocorrem. Deste modo, e em conformidade com o estabelecido do Decreto-Lei n.º 43/2007 (de 22 de fevereiro), no qual é aprovado o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, a PES constituiu-se como um momento privilegiado de aprendizagens e de mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas durante a formação inicial e durante a frequência do mestrado. Todo este processo foi ainda acompanhado, por uma reflexão conjunta entre os vários intervenientes, eu própria enquanto estagiária em processo de formação, professor/educador cooperante, professor supervisor e orientadora, estabelecendo-se entre cada equipa “uma atitude reflexiva, crítica e investigadora acerca do ensino” (Jesus, 2011, p. 30) promotora de desenvolvimento da minha profissionalidade docente.

O presente trabalho encontra-se dividido em três partes nas quais são retratadas algumas vivências e aprendizagens realizadas nos vários contextos de estágio bem como a investigação desenvolvida. Na parte I, “Os Estágios”, é realizada uma síntese dos contextos onde estagiei (no 1.º semestre em jardim de infância, no 2.º semestre em 1.º e 2.º anos do 1.º CEB e no 3.º semestre em 3.º e 4.º anos do 1.º CEB), onde relato as experiências que visam evidenciar o meu desenvolvimento profissional e onde procedo a uma reflexão fundamentada acerca de cada um deles. São ainda apresentadas algumas das atividades realizadas durante a PES, as estratégias implementadas, bem como a avaliação dessas atividades.

A parte II, intitulada de “Investigação”, apresenta o estudo realizado sobre a exploração didática de Primeiros Socorros com alunos do 1.º CEB, realizada numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, a revisão da literatura sobre a temática, a metodologia adotada, a descrição dos participantes, os instrumentos de recolha e análise de dados e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

A última parte deste relatório de estágio corresponde à Parte III - “Reflexão final”. Esta secção integra uma reflexão que resultou das experiências que tive ao longo de todo o meu percurso durante a frequência do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Parte I – Os Estágios

1.1. Estágio em Jardim de Infância

1.1.1. Caracterização da instituição e do grupo de crianças

A prática pedagógica em Jardim de Infância (JI) foi realizada num JI de um Agrupamento de Escolas do concelho de Santarém. No ano letivo de 2012-2013, período durante o qual realizei o meu estágio nessa instituição, o JI era frequentado por 39 crianças distribuídas por duas salas (20 numa sala e 19 em outra sala) e tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O prolongamento de horário existente no estabelecimento, tem como “principal objectivo, o fruir por parte da criança aliada à sua segurança e bem-estar privilegiando-se a livre escolha e a brincadeira espontânea” (ME-DEB, 2002, p.6). No entanto, apenas oito crianças usufruíam desta componente de apoio à família.

Como previamente referido, a instituição possuía duas salas de atividade, uma casa de banho para adultos, quatro casas de banho para as crianças (duas para cada sala), duas zonas de lavatórios (uma para cada sala), duas despensas, uma sala de prolongamento e dois *halls* de entrada (utilizados como vestiários, onde as crianças colocam as suas mochilas, casacos, objetos pessoais e uma muda de roupa). No exterior, existia uma área descoberta que circundava todo o espaço envolvente onde as crianças brincavam. Atrás do edifício principal e ao lado da zona do escorrega e do baloiço encontrava-se uma horta que era cuidada pelas crianças.

A sala onde estagiei encontrava-se disposta por áreas de trabalho (área do tapete, cantinho da leitura, área da plasticina, área do computador, área da pintura, área dos jogos, área da casinha e área das construções) e as crianças iam para a área que queriam sem existir um número máximo de crianças por área. Cada uma destas áreas estava bem equipada a nível de recursos. Quando as crianças chegavam à sala marcavam a presença no quadro existente na área do tapete e podiam ir brincar até cerca das 9:00, hora a que se dava início ao acolhimento na área do tapete. Feito o acolhimento, as crianças iam brincar ou procedia-se à realização de atividades dirigidas. As atividades eram maioritariamente realizadas em grande grupo, para as crianças mais novas adquirirem novos conhecimentos com as mais velhas, no entanto, muitas vezes, a concretização dessas atividades era difícil devido às especificidades do grupo. As atividades em grande grupo tinham também como objetivo estimular a socialização que desenvolve cognitivamente as crianças (Roggof, citado por Katz & McClellan, 1996) e promover as relações entre as crianças (Ladd, citado por Katz & McClellan, 1996).

O projeto pedagógico dever ter em consideração os interesses das crianças bem como as suas necessidades e a metodologia que se vai utilizar para dar resposta a estes. Este

documento, segundo o Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, deve adequar-se às especificidades da escola, nomeadamente às suas características e recursos bem como aos apoios disponíveis na comunidade em que a escola se insere. Também Costa e Curado (1995) consideram que ao funcionar como instrumento aglutinador da intervenção pedagógica, o projeto educativo deve refletir os problemas de uma dada comunidade educativa e procurar resolvê-los. Pelo facto de existir apenas um projeto na instituição que funcionava como Projeto de Escola e como Projeto Curricular de Turma (PCT) a metodologia utilizada em ambas as salas era a mesma. Por conseguinte, as experiências vivenciadas pelas crianças das duas salas eram similares em termos de planificação de atividades. O Projeto Curricular tinha como principais objetivos: a) proporcionar interações à criança que contribuíssem para o seu desenvolvimento; b) criar espaços seguros, confortáveis, estimulantes; c) proporcionar um ambiente de bem-estar, responsabilidade, autonomia; d) criar desafios que estimulem o espírito exploratório; e e) dar atenção à individualidade de cada um (Projeto Curricular, 2012-2015). Assim, o projeto tinha como principal prioridade a criança, o seu bem-estar, os seus interesses e as suas necessidades.

O grupo de crianças com o qual estagiei era formado por crianças dos 3 aos 6 anos de idade de ambos os sexos (feminino e masculino). O grupo era constituído por 19 crianças, sendo que 6 eram de sexo feminino e 13 do sexo masculino. Do total das 19 crianças, 10 estavam a frequentar o JI pela primeira vez. Para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) iriam prosseguir três crianças.

Este grupo de crianças tinha algumas particularidades que dificultaram o trabalho diário com ele. Muitas crianças encontravam-se a frequentar pela primeira vez o JI e, ainda não tinham aprendido algumas regras e rotinas essenciais ao bom funcionamento do processo educativo. Uma das nossas prioridades durante a PES foi implementar e fazer interiorizar regras de trabalho na sala e em grupo. Como tive oportunidade de verificar, pela observação e intervenção realizada, e segundo informação da educadora cooperante, o grupo apresentava algumas dificuldades na área da expressão e comunicação. Alguns exemplos de dificuldades nesta área centravam-se: a) no domínio das expressões motora (motricidade fina e global por exemplo, saltar), plástica (distinção das cores) e musical (reprodução de ritmos); b) domínio da linguagem oral (expressão de forma clara e audível); e c) no domínio da matemática (identificação de figuras geométricas e noção de quantidade, isto é, não conseguiam contar corretamente). As crianças mais velhas, com 5 e 6 anos, sentiam-se responsáveis pelas crianças mais novas pelo que podíamos contar com a sua ajuda para orientar o restante grupo.

O grupo tinha especial interesse em tudo o que dissesse respeito à área de conhecimento do mundo, bem como em atividades práticas do domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical. As crianças eram bastante autónomas mas, quando necessário, as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas nas tarefas diárias,

nomeadamente na higiene. O momento da higiene era sempre marcado por uma grande agitação na casa de banho e, normalmente, as crianças mais novas vinham com as roupas molhadas (associando provavelmente este momento a alguma diversão). Quando comecei a intervir, adotei outra abordagem. Enquanto a educadora pedia a todas as crianças para irem à casa de banho para realizarem a sua higiene, eu pedia apenas a duas ou três crianças para irem fazer a sua higiene. Para além disso, as crianças escolhidas tinham idades diferentes, ou seja, ia uma criança mais velha e uma ou duas mais novas. A criança mais velha funcionava como supervisora das outras (papel previamente atribuído e explicado), orientava-as explicando que primeiro iam à casa de banho, a seguir lavavam as mãos (com a torneira pouco aberta para não se molharem) e, por fim, bebiam água. As restantes crianças encontravam-se sentadas nas almofadas a cantar ou a jogar, aguardando a sua vez para irem à casa de banho. Desta forma, procurei ter em conta os diferentes graus de desenvolvimento apresentados pelas crianças, privilegiando a aprendizagem de cada dando ênfase ao trabalho colaborativo (Fontes & Freixo, 2004). Este tipo de trabalho é igualmente valorizado por Reis (2008), para quem a interação social promovida nestas situações é fundamental no desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo das crianças. Depois de adotar esta estratégia passou a haver menos crianças com as roupas molhadas e este período passou a ser mais rápido. Perspetiva-se, assim, que o que as crianças fazem juntas hoje com a ajuda de outras o possam vir a fazer sozinhas no futuro (Vygotsky citado por Fontes & Freixo, 2004).

1.1.2. Percurso de desenvolvimento profissional

O projeto que tive oportunidade de desenvolver pretendeu ir ao encontro do projeto existente no JI. Com efeito, o tema escolhido “Crescer em Segurança” justificou-se por ser necessário contribuir a um desenvolvimento pessoal e social das crianças assente num ambiente securizante (Ministério da Educação, 1997). Uma vez que a maioria das crianças do grupo não tinha frequentado nenhuma instituição pré-escolar (pública ou privada), o projeto pretendeu ajudar o grupo a sentir-se mais seguro e familiarizado com o ambiente exterior à família, indo ao encontro da principal prioridade do PCT: o bem-estar, os interesses e as necessidades da criança. Alguns dos objetivos deste projeto pretenderam: a) responder aos interesses e às capacidades das crianças; b) realizar atividades diversificadas tendo em vista o bem-estar, a saúde e a qualidade de vida das crianças; c) proporcionar momentos de socialização para que as crianças se sintam seguras na relação adulto-criança e criança-criança; d) incutir regras de segurança; e) alertar as crianças para os perigos existentes em casa; f) promover comportamentos de segurança rodoviária; e g) sensibilizar as crianças para alguns cuidados a ter na rua e em viagens. Tal como é sugerido no Programa Nacional de Saúde Escolar (Ministério da Saúde - DGSDSE, 2006), este projeto pretendeu dar ênfase e promover um ambiente seguro e saudável dando especial atenção à promoção da segurança e

prevenção de acidentes (rodoviários, domésticos e de lazer) ocorram estes na escola, no seu perímetro ou no espaço de jogo e recreio.

Esta temática possibilitou explorar outros subtemas que se constituíram como miniprojetos (Figura 1). Para além dos cuidados a ter no JI interessou abordar os cuidados a ter em casa e na rua, por se tratar de locais onde as crianças estão expostas a riscos e onde devem saber como proceder para estarem em segurança.

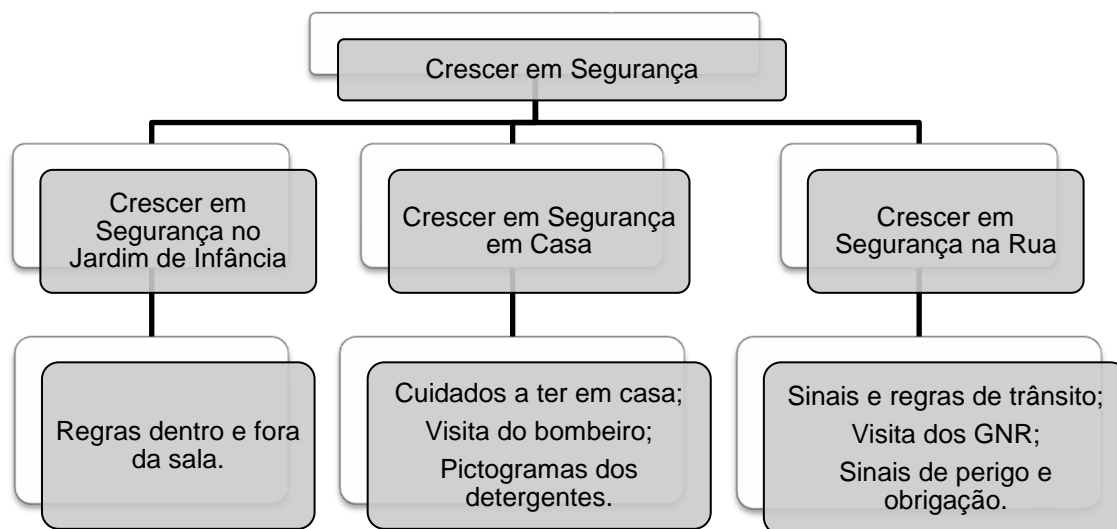


Figura 1 - Organograma representativo do projeto e respetivos miniprojetos trabalhados com o grupo de crianças.

Segundo a UNICEF (2010), todos os anos morrem crianças (cerca de 1 milhão) de lesões, dezenas de milhões necessitam de receber cuidados hospitalares para lesões não-fatais e muitas delas acabam por ficar com deficiências permanentes ou danos cerebrais. As crianças com mais risco de sofrerem um acidente são as que têm 5 anos (UNICEF, 2010; WHO, 2008). Os locais onde as crianças frequentemente sofrem os acidentes são no interior ou no perímetro das suas casas. Porém, quase todos os acidentes podiam ser evitados, tendo as famílias, a sociedade e os governos a obrigação de garantir um ambiente seguro e protegido para as crianças (UNICEF, 2010). Por tudo isto, uma formação desde a infância em temas relacionados com a segurança revela-se pertinente.

De modo a desenvolver o miniprojeto “Crescer em Segurança no Jardim de Infância” foram elaborados cartazes com as regras a cumprir dentro e fora da sala com o auxílio das crianças em grande grupo, o que permitiu verificar se tinham consciência do que se podia ou não fazer, para a sua segurança. Durante o diálogo, fui gerindo as diversas intervenções das crianças de forma a obter as principais regras de segurança. As regras enunciadas pelas crianças foram apontadas para depois tirar fotografias que as ilustrassem. No dia seguinte, procedi a um registo individual das regras aprendidas por cada criança para verificar os conhecimentos construídos, para isso, questionava as crianças sobre quais as regras que se lembrava para dentro e fora da sala. Durante o registo individual, houve o cuidado de não

colocar as crianças em frente aos cartazes elaborados para que não olhassem para as imagens. Para que esta aprendizagem fosse consolidada ao longo do tempo, as regras eram lembradas em conjunto e, ao longo do dia. Sempre que alguma regra fosse quebrada as crianças eram chamadas à atenção, perguntando-se se o que tinham feito estava correto e se não estava, deveriam explicar porquê. A participação ativa das crianças na formulação das regras a ter na sala e no espaço exterior pretendeu um maior envolvimento, responsabilização e implicação no cumprimento das regras ao serem elas a participar dizendo “Não se pode rasgar os trabalhos dos outros” e “Não puxar o cabelo”. Ao mencionarem situações que correspondem às suas vivências e que, para elas, fazem sentido, promovem-se aprendizagens mais significativas do que se fossem regras estabelecidas pela educadora. As regras mencionadas pelas crianças começavam todas de forma negativa, tal como constatado por DeVries e Zan (1998). Estes autores verificaram que para as crianças é “muito mais fácil pensar em regras como proibições” (p. 144). Segundo eles, “o professor não deve rejeitar as regras com ‘Não’” (p. 144), devendo reorientar o seu pensamento relativamente a coisas que efetivamente podem fazer. A importância da participação das crianças na elaboração das regras da sala é reconhecida por Montês, Gaspar e Piscalho (2010) para quem a construção dessas regras deve ser negociada entre as crianças, o que facilita a sua compreensão e aceitação e contribui para o bom funcionamento do grupo e para a sua autonomia, promovendo, ainda, valores democráticos, tais como a justiça, a responsabilidade e a cooperação. Como sugerido pelos autores, preoquei-me igualmente em orientar o diálogo para que também pudessem perceber que apesar de terem regras a cumprir também tinham direitos.

Com este projeto pude perceber que apesar de as regras serem acordadas e discutidas em grande grupo, por todas as crianças, não eram totalmente cumpridas no dia a dia. Tal como os adultos, as crianças sabem que há regras para cumprir mas nem sempre o fazem. São as crianças mais novas a desrespeitar com mais frequência as regras. Por exemplo, as crianças quando inquiridas sabiam que não se podia correr na sala, no entanto, faziam-no. Consequentemente, quando uma criança tinha um comportamento exemplar era reforçada positivamente e era chamada a atenção dos restantes colegas para o bom exemplo que esta estava a dar. Como defendem Sprinthall e Sprinthall (1990), tentei não me limitar ao registo das regras no cartaz como também o expus de forma a visualizarem as regras e a poder lembrá-las diariamente para a sua aplicação. Com efeito, é importante realçar o papel das regras na vida da criança sendo indispensáveis na sociedade em que vivemos (DeVries & Zan, 1998).

Quanto ao miniprojeto “Crescer em Segurança em Casa” dialoguei com as crianças relativamente aos cuidados a ter em casa e o papel que os bombeiros têm na sociedade para aprenderem o que podem fazer em caso de emergência e valorizarem a profissão - bombeiro. Promoveu-se um diálogo realizado em grande grupo onde todos os elementos puderam

partilhar as suas vivências. As crianças mostraram ter alguns conhecimentos e mostraram-se interessadas e curiosas relativamente ao trabalho desenvolvido pelos bombeiros, embora a missão destes profissionais fosse um pouco desconhecida para elas. Assim, pareceu pertinente convidar um bombeiro para ir até ao JI para falar com as crianças sobre o seu trabalho e conhecerem um pouco melhor esta profissão. Para terminar este miniprojecto, estudámos alguns símbolos de segurança de produtos químicos existentes nas embalagens dos detergentes, alertando para os perigos que correm se os ingerirem. Para desenvolver esta atividade, escolhi alguns pictogramas para explicar cada um deles às crianças mais velhas do grupo, enquanto as mais novas brincaram livremente nas áreas. As crianças mostraram-se interessadas no início da atividade, porém foram-se dispersando no seu decorrer. Considero que deveria ter abordado menos pictogramas (um ou dois) para conseguir uma aprendizagem efetiva do seu significado, pois no momento da avaliação mostraram não ter percebido o seu significado. No entanto, tinham consciência dos perigos que corriam se os ingerissem.

Durante a visita do bombeiro as crianças mostraram-se muito entusiasmadas e envolvidas enquanto decorria a explicação do que consistia o seu trabalho, os procedimentos a realizar para pedir ajuda para uma vítima e o que se pode fazer em algumas situações de primeiros socorros. Nos dias a seguir brincavam aos bombeiros, faziam de conta que alguém se magoava e telefonavam a fingir para o 112 identificando-se e explicando a situação (o que permitiu verificar que os principais objetivos de aprendizagem tinham sido alcançados). Aquando da sessão com o bombeiro percebeu-se que algumas crianças não sabiam o seu nome completo ou o de familiares mais próximos, assim sendo, considerou-se pertinente desenvolver uma atividade para as crianças se apresentarem e desde então estes aspetos foram sendo trabalhados ao longo do estágio. Depois de algumas semanas a maioria das crianças já conseguia dizer o seu primeiro e último nome, idade e onde moravam.

Relativamente ao subtema “Crescer em Segurança na Rua” dialoguei com o grande grupo sobre os cuidados a ter na rua e o papel da Guarda Nacional Republicana (GNR) tem na sociedade. Como, muitas vezes, a ideia que associam à GNR corresponde a estereótipos sobre a profissão transmitidos no seio familiar e pela sociedade, importou esclarecer o papel e a importância destes profissionais em situações de acidente ou quando as crianças se perdem, por exemplo. Quando questionadas sobre os cuidados a ter na rua, as crianças mostraram-se muito participativas e entusiasmadas com o tema. Todas as crianças tiveram oportunidade de dar a sua opinião e contar as suas vivências com a GNR. Para este grupo de crianças, o papel dos GNR era apenas passar multas e prender quem não cumpra a lei. Assim, pareceu ser pertinente proporcionar o contacto das crianças com este grupo de profissionais. Para terminar este miniprojecto, estudámos alguns sinais de perigo e obrigação.

Durante a intervenção, os profissionais da GNR explicaram o seu trabalho e mostraram uma pequena apresentação para as crianças tomarem consciência dos perigos existentes na

via pública. As crianças mostraram-se atentas e interessadas na explicação. Depois desta conversa, houve espaço para as crianças colocarem as suas dúvidas e partilharem experiências vividas. A equipa cinotécnica da GNR (equipa formada por binómios - homem/cão) que cumpre diversas missões - como, por exemplo, a manutenção da ordem e detetar odores químicos e humano com os seus cães - fez uma demonstração com os cães para explicar duas funções asseguradas por estes animais: a manutenção de ordem pública e a deteção de estupefacientes.

Em relação aos cuidados a ter na rua, as crianças mostraram possuir alguns conhecimentos e interesse pelo tema, pelas respostas dadas e participação ativa evidenciada durante o diálogo. Os sinais abordados, de perigo e obrigação, foram desmotivantes para as crianças, pois eram muitos sinais de trânsito e alguns deles não tinham aplicação imediata. Isso fez com que eles demonstrassem alguma dificuldade em perceber o significado dos sinais. Penso que devia ter apostado apenas no estudo dos sinais que são necessários para o seu quotidiano (sinais luminosos e os de passadeira para peões, por exemplo). A construção e utilização pelas crianças de um pequeno percurso no espaço exterior (jogo de simulação), poderia ter favorecido um maior envolvimento e compreensão do significado de alguns sinais de trânsito. Outra possibilidade teria sido a visualização de um vídeo, por exemplo, que permitisse às crianças perceberem a aplicação prática destes sinais. A avaliação destes miniprojectos centrou-se nas produções realizadas pelas crianças, tendo consistido, por exemplo, no recurso aos cartazes com os sinais trabalhados e nos desenhos efetuados com a sua respetiva descrição/interpretação.

Foram muitas as aprendizagens realizadas, para além das previamente exploradas, destacando ainda o contar histórias. Até então, apenas me limitava a lê-las, percebendo a inadequação da minha prática, depois de um diálogo com a educadora cooperante e da forma como as crianças reagiram. Após algumas explicações da educadora, compreendi que contar histórias é muito diferente de ler histórias. Na preparação da história o educador deve lê-la com muita atenção e tomar notas quanto a aspetos para-verbais (gestos das mãos, mímicas da cara, postura do corpo e eventuais deslocações) e traços supra-segmentais (aspetos relacionados com o domínio da voz - tais como o ritmo da fala, a altura do tom de voz, o timbre da voz e a melodia ou entoação que se dá ao que se está a ler) (Rigolet, 2009). Assim, cada história deve ser adaptada para teatro pelo educador fazendo com que as crianças se “prendam” à história. Neste processo, é fundamental dar mais emoção à história que se está a ler, interpretar as falas, se as houver, com vozes diferentes, juntar música para tornar a história mais cativante se necessário, tal como tive oportunidade de fazer. No início do estágio, um dos aspetos com o qual não me sentia muito à vontade, era cantar. No entanto, à medida que fui cantando algumas músicas, o meu pouco “à vontade” foi sendo superado e os momentos dedicados à canção foram dinamizados de uma forma cada vez mais natural e estimulante

para todos. Outra competência que desenvolvi foi arranjar jogos para as crianças que concluíssem mais cedo as tarefas planificadas para o dia, de forma a terem novas situações pedagógicas para realizar. Os objetivos desses jogos consistiam em desenvolver a memória ou trabalhar as figuras geométricas, pois era uma dificuldade apresentada por este grupo de crianças. Uma dificuldade que tive foi sempre a gestão do tempo pois, por vezes, planificava pensando que as crianças tinham tempo suficiente para realizar uma dada atividade mas, na realidade, demoravam mais tempo que o previsto, ou vice-versa, pensava que as crianças demoravam mais tempo a realizar a atividade e terminavam-na mais cedo.

A avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo deste projeto foi também desenvolvida com recurso a fichas de síntese de ideias, e através de um jogo final, tipo jogo da glória, com perguntas sobre os miniprojectos (Figura 2). Embora, por vezes, fosse necessária a ajuda dos colegas de equipa, verificou-se que as crianças conseguiram responder corretamente a quase todas as questões do jogo, sendo revelador das aprendizagens efetuadas. A avaliação centrou-se, assim, na observação contínua e sistemática dos acontecimentos e dos processos (avaliação formativa) para além dos resultados (Santos, 2008).



Figura 2 - Jogo de avaliação do projeto “Crescer em Segurança”.

Concluindo, com o projeto foi possível alertar as crianças para a importância da segurança para o seu bem-estar. Esta deve ser tomada em conta em vários ambientes (casa, escola e rua). Para além disso, aprenderam também o que fazer e dizer caso aconteça alguma emergência (ligar 112).

Durante todo o período de estágio foi dada muita importância ao que as crianças tinham a dizer sobre a temática que se estava a debater, ouvindo cada uma das crianças e questionando-as de forma a promover o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e atitudinal. Assim, as atividades realizadas obedeciam quase sempre a três momentos: a primeira fase da atividade destinava-se a perceber o que as crianças já sabiam relativamente ao tema que se estava a trabalhar, a segunda fase dizia respeito a um diálogo que visava informar/explicar ao grupo o que se ia trabalhar e a terceira fase pretendia por em prática o que se tinha estado a explicitar. As intervenções organizadas sob este formato foram bem aceites pelas crianças,

pois ao dar prioridade às ideias das crianças e à sua partilha sentiam que o seu conhecimento era valorizado e as situações de ensino-aprendizagem tornavam-se mais significativas. Esses momentos serviam também para detetar ideias cientificamente incorretas e ter uma base para construir novos conhecimentos (Pereira, 2002).

1.2. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º e 2.º anos

1.2.1. Caracterização da instituição e do grupo de crianças

Neste estágio tive oportunidade de intervir numa escola básica com 1.º ciclo e JI, com horário de funcionamento das 8:30 às 17:30. A turma com quem realizei o estágio era constituída por dois níveis de escolaridade, 1.º e 2.º anos. As crianças estavam distribuídas por seis salas, cinco salas funcionavam em regime normal com turmas de 1.º ciclo e uma sala funcionava em regime normal com um grupo de pré-escolar.

Na escola existia uma sala de professores, destinada ao convívio nos intervalos e à realização de reuniões; uma biblioteca onde as crianças podiam requisitar livros; uma sala polivalente para diversas atividades e para o recreio em dias de chuva; seis casas de banho, cinco para alunos e uma para os docentes e assistentes operacionais; e duas despensas para guardar o material de limpeza.

À volta do edifício, existia uma área cimentada onde as crianças podiam brincar livremente. Nas traseiras do edifício encontrava-se um telheiro, o qual proporcionava sombra para as crianças brincarem, permitindo também, quando estava a chover, que as crianças se dirigissem para o refeitório sem se molharem. Ainda neste espaço existia um campo de futebol onde as crianças podiam jogar à bola.

O grupo de crianças com o qual estagiei era constituído por 22 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Esta turma era formada por alunos do 1.º e 2.º anos, sendo um do 1.º ano, três matriculados no 2.º ano mas que se encontravam a cumprir o programa de 1.º ano e dezoito frequentavam o 2.º ano de escolaridade. Numa turma com estas características, marcada por diferentes níveis de ensino, os desafios que se colocam ao professor são muitos e o apoio a dar, como profissional, é diverso. Segundo o PCT, e como foi possível observar, as crianças desta turma revelavam muitas dificuldades de concentração nas atividades, dispersando-se facilmente. As alunas do 1.º ano necessitavam de supervisão constante, pois o surgimento de alguma dúvida impedia o avanço do seu trabalho acabando por se distrair e brincar durante as aulas, sem realizar os exercícios. Porém, os exercícios de vários graus de dificuldade iam sendo resolvidos pelas alunas recorrendo à entreajuda após alguns conselhos da professora. Apesar de necessitarem de muito mais tempo para resolver os exercícios, o enriquecimento para cada uma das crianças era maior com a partilha das suas ideias. Nas aulas com recurso a exercícios, uma das crianças da turma de 1.º ano acabava

sempre antes das restantes e, tinha adotado uma função orientadora em relação à restante turma, tirando as dúvidas aos colegas que lhe pediam ajuda. Depois de realizar as suas tarefas alertava as outras crianças para as realizarem também para poderem avançar, criando-se uma consciência no grupo e maior responsabilidade de todos nas tarefas. Ao terem consciência que o sucesso do grupo dependia do sucesso de cada um, e que este, por sua vez, depende do desempenho do grupo, ajudou a um maior esforço da parte de todos (Johnson & Johnson citado por Fontes & Freixo, 2004).

As principais prioridades definidas para a turma eram o despiste de Necessidades Educativas Especiais (NEE), promover a articulação entre professor e outros profissionais (por exemplo, psicólogos e médicos de família) tendo em vista o bem-estar da criança e a regulação do comportamento dos alunos, por se tratar de uma área problemática neste grupo. Ao longo do estágio foi possível identificar alunos que necessitavam de mais apoio do que outros. Por exemplo, algumas crianças tinham dislexia e a professora manteve-se atenta aos sinais que essas crianças foram manifestando para as poder ajudar. Estas crianças, em sala de aula, faziam as mesmas atividades que as restantes, porém existiam atividades de reforço como o trabalho de casa. A nível do comportamento dos alunos, pretendeu-se trabalhar dimensões tais como: a) o saber sentar-se corretamente visto que grande parte da turma adotava uma postura indevida; e b) a concentração no trabalho que se está a fazer na sala. Também para esta situação, foi aplicado o “Jogo do Feijão” (que será explicado mais à frente no relatório). Os alunos passaram a conseguir estar sentados durante mais tempo no seu lugar, o que também aumentou o tempo de concentração nas atividades.

As áreas curriculares em que as crianças se sentiam mais à vontade eram a Expressão e Educação Físico-motora, Musical, Dramática e Plástica. Estas áreas eram bastante práticas e as crianças acabavam por se envolver e, conseqüentemente, a aula decorria com menos barulho e não era necessário estar sempre a pedir aos alunos para prestarem atenção. As crianças sentiam mais dificuldades nas áreas curriculares de Português e Matemática.

1.2.2. Percurso de desenvolvimento profissional

Os processos de aprendizagens das crianças eram muito valorizados, pois não se avançava com conteúdos novos sem que tivessem compreendido a matéria. Deste modo, não importavam apenas os resultados finais, relacionados, por exemplo, com o cumprimento do programa mas também a qualidade do processo, respeitando-se ritmos de aprendizagem distintos ao assegurar a superação das suas dificuldades de aprendizagem. Tourrette e Guidetti (2002), baseando-se na teoria de Piaget, explicam que o conhecimento resulta da interação entre o sujeito e o objeto, existindo trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. A assimilação é a integração de um novo elemento no esquema de ação do indivíduo. A acomodação é a modificação que vai ter de existir para que haja adaptação ao meio. Assim,

a assimilação de novos dados aos esquemas do sujeito e a acomodação desses esquemas à realidade exterior é o que permite que o indivíduo se adapte ao seu meio. Como cada indivíduo tem ritmos diferentes de aprendizagem passam por processos de adaptação distintos, revelando-se essencial respeitar os ritmos de aprendizagem de cada um para que todos consigam aprender determinado conteúdo.

De forma a regular o comportamento dos alunos foram utilizadas várias estratégias, como chamar a atenção das crianças que estavam distraídas pelos seus nomes, permanecer em silêncio até a turma perceber que não era possível continuar a dar a aula devido à desorganização existente, utilizar um som ou variar o tom de voz, usar a expressão corporal para chamar a atenção das crianças, porém nenhuma surtia total efeito. O “Jogo dos feijões” foi o que conseguiu melhores resultados em termos de comportamento e atenção dos alunos nas aulas. Com este jogo pretendia-se que ao fim de cada quinze minutos fosse dado um feijão a cada criança que tivesse permanecido no seu lugar. Caso algum aluno se levantasse ou tivesse atitudes incorretas para com os colegas ou para com a professora não recebia feijão ou ser-lhe-ia retirado um feijão. O tempo foi sendo alargado até que passou a ser dado um feijão ao fim de cada tempo, ou seja, ao fim de cada uma hora e trinta minutos. Quando a criança conseguia juntar dez feijões era entregue uma bola dourada a esta. Este jogo teve resultados positivos, pois o comportamento da turma modificou-se em relação à primeira semana de observação, evidenciando-se uma melhoria.

Área curricular das Expressões

O trabalho na área das expressões não foi muito desenvolvido devido à prioridade dada às áreas curriculares de Português e de Matemática. A PES na área curricular de Expressão e Educação Físico-motora caracterizou-se pela realização de jogos de equipa ou apenas exercícios físicos como, por exemplo, correr ou saltar. Os jogos realizados inseriam-se num “ambiente pedagógico de exploração e descoberta de novas possibilidades de ser e realizar-se)” (ME, 2006, p. 37). A realização de diversos jogos pretendia que os alunos ocupassem o seu lugar no jogo, adequando a sua iniciativa ao objetivo do jogo e às situações proporcionadas por este, podendo realizar com correção habilidades básicas e ações técnico-táticas (ME, 2006). Através dos jogos, muitas vezes, conseguiam-se resolver alguns conflitos, pois as crianças tinham de trabalhar em grupo para atingir determinado objetivo e compreenderem que se trabalhassem cada um para seu lado não teriam tanto sucesso como se unissem esforços. Porém, também era neste momento que surgiam conflitos, devido à competição existente, esqueciam-se de trabalhar em equipa.

Para assinalar o dia da mãe solicitou-se a redação de um pequeno texto, com vista a atingir as seguintes metas curriculares de português: a) utilizar uma caligrafia legível; b) usar vocabulário adequado; e c) escrever pequenas narrativas elaborando ainda um desenho, para

entregar às mães quando estas viessem realizar os jogos tradicionais na escola. Como a turma evidenciou algumas dificuldades na elaboração do texto, e apesar de não o ter inicialmente previsto na planificação, sugeri alguns tópicos para orientar a redação do texto que permitiram aos alunos focar a sua atenção em algumas características e aspetos relacionados com as suas mães como, por exemplo, descrever a mãe, se gostam dela e o que mais gostam nela. Refletindo criticamente sobre a minha prática, considero que deverei sempre fornecer tópicos orientadores do texto a elaborar pelos alunos, pois foram fundamentais para possibilitar a escrita do mesmo. Esta experiência possibilitou uma maior ligação escola-família associando-a também a momentos lúdicos proporcionados pelos jogos tradicionais dinamizados. Esses momentos foram pautados por sentimentos positivos manifestados por todos os participantes. Com efeito, a escola deve estabelecer uma estreita cooperação com a família visando o sucesso escolar do aluno e ter por base a regra dos três “C”: Confiança, Cooperação e Comunicação (Marujo, Neto & Perloiro, 1998).

A música “As pombinhas da Cat’rina” permitiu a articulação entre as áreas curriculares de Expressão e Educação Musical e Português. Esta atividade tinha como objetivos: a) cantar canções; b) usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados; e c) aprender o significado de novas palavras. Para iniciar o trabalho com esta música, foi distribuída uma folha a cada um dos alunos com a letra da música com algumas lacunas e explicou-se que a turma teria de estar em silêncio para todos poderem ouvir a música e perceber a letra de forma a completarem, individualmente e corretamente, as respetivas lacunas da ficha (trabalhando assim a concentração e a atenção). Comecei por pôr a música a tocar para as crianças se familiarizarem com ela. De seguida, pediu-se às crianças para cantarem a música, memorizando-a melhor. Depois de a ouvirem e cantarem tinham de completar por escrito a letra. De seguida, ouviram novamente a música para verificarem se tinham completado corretamente a letra. A correção foi realizada oralmente por alunos que fui selecionando sem ter um critério específico e verifiquei que a maioria das crianças conhecia a música e, por isso, completou corretamente a letra. Foi ainda esclarecido o significado das palavras que os alunos não conheciam alargando, assim, o seu vocabulário. O balanço desta atividade foi positivo, pois os alunos mostraram-se atentos e concentrados, sendo capazes de preencher as lacunas da letra da música.

No trabalho realizado nas expressões, o papel do professor foi sempre de orientador permitindo às crianças assumirem um papel mais ativo nas atividades. Considero que este papel assumido pelo professor é importante, sendo importante dar espaço às crianças para fazerem e experimentarem por iniciativa própria. Devido ao extenso currículo, estas áreas curriculares são geralmente desvalorizadas e, por vezes, “banidas do horário” em benefício do Português, Matemática e Estudo do Meio. Porém, as expressões podem ser utilizadas, não só para trabalhar as datas festivas cumprindo o plano de turma e o plano anual de atividades do

agrupamento de escolas, mas também para aplicar a interdisciplinaridade, pois as expressões adaptam-se a qualquer uma das outras áreas. Assim, como futura profissional, penso que deverei articular com mais frequência as expressões com as restantes áreas, podendo proporcionar aprendizagens mais significativas aos alunos.

Área curricular de Estudo do Meio

Com o propósito de conhecer e aplicar algumas regras de convivência social, respeitar os interesses individuais e coletivos, conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos através do diálogo, consenso, votação (vida em sociedade), promover competências quanto ao trabalho comunitário, e atendendo às características do grupo já descritas (como por exemplo, o comportamento), considerou-se uma mais-valia os alunos poderem trabalhar o conceito de Associativismo. Nesse sentido, foi criada uma Associação de Estudantes com o apoio da Associação de Pais, famílias, professores e assistentes operacionais. Este projeto teve como ponto de partida uma ação sobre Associativismo dirigida pela Associação de Pais, para as crianças perceberem este conceito. Posteriormente, realizaram-se eleições em cada turma para selecionar os elementos da Associação de Estudantes, permitindo trabalhar alguns valores de cidadania e democracia.

Ao ser abordado o conteúdo “Os seres vivos do seu ambiente” do bloco 3: À descoberta do ambiente natural, mais propriamente as plantas mais comuns existentes no ambiente próximo, do programa de Estudo do Meio, foi construído um herbário pelos alunos com os seguintes objetivos: conhecer a função de um herbário; compreender como se deve proceder para construir um herbário; observar e identificar algumas plantas mais comuns no ambiente próximo. A construção deste herbário foi realizada com folhas que as crianças foram recolhendo em horário extraescolar. As folhas recolhidas foram coladas na folha de registo (anexo I) distribuída a cada um dos alunos. Nessa folha de registo, as crianças colavam a folha colhida, identificando o local de colheita, o nome/espécie da planta, a data da colheita e era feita uma descrição da folha. Para fazer a descrição da folha, algumas crianças pesquisaram informações, com o auxílio dos familiares, sobre a planta de onde tinham recolhido a folha. Uma vez completa, a folha de registo foi mostrada à turma e apresentada pelo aluno, de forma a promover o seu conhecimento sobre a planta recolhida e o dos seus colegas de turma.

Área curricular de Matemática

Relativamente à área da Matemática, como se estava a aproximar a data do teste intermédio de matemática as crianças realizavam frequentemente fichas de preparação de um livro de preparação com testes de anos anteriores. Apesar de ser um procedimento adotado pela professora ao qual dei continuidade, reconheço os problemas desta prática, centrada na aplicação de conhecimentos e em mecanizar conceitos e processos já estudados. Contudo, é

de salientar que o “treino” realizado permitiu simular uma situação de realização de prova. A simulação realizada permitiu verificar que os alunos não estavam preparados para encarar com seriedade essa situação bem como foram identificadas dificuldades na compreensão dos enunciados dos exercícios. Para resolver este problema, começaram-se a realizar outros tipos de exercícios em sala de aula para as crianças estarem mais alertas para os vários tipos de exercícios que podiam surgir. A aplicação destas fichas possibilitou ainda identificar os conteúdos em que as crianças tinham mais dificuldades, podendo assim ir ao encontro das suas necessidades. O recurso às fichas teve como finalidade mobilizar os conhecimentos matemáticos dos alunos para situações novas, desenvolvendo assim a “compreensão de conceitos, relações, métodos e procedimentos matemáticos e da capacidade de os utilizar na análise, interpretação e resolução de situações em contexto matemático e não matemático” (Ponte et al., 2007, p. 3). Embora reconheça as mais-valias do trabalho realizado, considero essencial as crianças contactarem com estratégias de ensino-aprendizagem mais enriquecedoras em termos de promoção do pensamento de forma a envolvê-las em processos reflexivos.

O conteúdo “Figuras no plano e sólidos geométricos: Propriedades e Classificação” foi abordado com os alunos do 2.º ano. Os objetivos definidos foram os seguintes: Comparar e descrever objetos fazendo classificações e justificando os critérios utilizados; Reconhecer propriedades de figuras no plano e fazer classificações. Para se atingirem estes objetivos foram mostrados sólidos geométricos às crianças, apresentado o seu nome e explicando as particularidades de cada um deles, isto é, as semelhanças e as diferenças entre eles. Foi também explicado que existiam figuras geométricas que eram as faces dos sólidos e aqui foram muito bem diferenciados os conceitos de figura geométrica e de sólido geométrico. De seguida e depois de dado um exemplo, foi pedido aos alunos para identificarem alguns objetos do seu quotidiano que se assemelhassem aos sólidos. As crianças não evidenciaram dificuldades na concretização desta tarefa conseguindo indicar objetos do seu quotidiano com formas semelhantes aos sólidos. Os alunos agruparam ainda os sólidos geométricos segundo alguns critérios (formar dois grupos: os que rolam e os que não rolam; os que têm superfícies planas e os que têm superfícies curvas). Este exercício foi desenvolvido em grande grupo na turma, pois só havia um exemplar de cada sólido geométrico em ponto grande e por considerar ser uma boa forma de as crianças se entreajudarem através do diálogo. Foi aplicada uma ficha de trabalho (anexo II) com dois objetivos: a) consolidar conhecimentos; e b) avaliar os conteúdos aprendidos. As crianças mostraram muitas dificuldades em perceber o que era um sólido geométrico, pois confundiram este conceito com o de figura geométrica. Revelaram ainda não conseguir identificar os sólidos pelos respetivos nomes. Todas estas dificuldades foram trabalhadas com as crianças para compreenderem cada um dos conceitos. A principal dificuldade residiu em perceber que os sólidos geométricos têm volume, ou seja, têm três

dimensões e as figuras geométricas têm apenas duas dimensões, não têm volume. Para ultrapassar esta dificuldade recorri ao exemplo de uma tenda fazendo a analogia entre as faces do sólido geométrico e as laterais da tenda e referi que os sólidos geométricos conseguimos “agarrar” e têm volume e que as figuras geométricas, normalmente, estão desenhadas e não as conseguimos “agarrar” pois estão no plano. Considerando as dificuldades identificadas, penso que deveria ter recorrido à exploração de materiais manipuláveis em pequenos grupos de trabalho. Os materiais manipuláveis são importantes para que os alunos compreendam melhor a matemática. O professor não deve apenas recorrer à representação no quadro, deve existir um momento para a exploração, compreensão e consolidação de conceitos através de vários materiais (calculadora, sólidos geométricos, entre outros) (Botas, 2008). Também no Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte et al., 2007) é referido que os alunos devem usar materiais manipuláveis na aprendizagem de vários conceitos, principalmente no 1.º ciclo.

Por orientação da professora cooperante, a maior parte das atividades desenvolvidas ao longo do estágio foram individuais. Sempre que se desenvolvia uma atividade em grupo as crianças ficavam muito excitadas e não aceitavam ideias diferentes das suas, querendo que fossem sempre as suas ideias a prevalecer, gerando conflitos durante a realização das atividades. No entanto, as situações de interação entre indivíduos enriquecem os processos de aprendizagem de cada interveniente pela troca de ideias. Em trabalhos individuais não há o confronto com um ponto de vista diferente do seu e isso não provoca um conflito cognitivo, embora existam novas aprendizagens. Não obstante os problemas identificados nesta turma quanto às atividades de trabalho em grupo, é fundamental as crianças deste nível etário contactarem com propostas didáticas desta natureza por promover o desenvolvimento de diversas competências de trabalho colaborativo e no estabelecimento de relações interpessoais adequadas uma vez que o que se faz hoje com a ajuda de outros poderá fazer-se depois sozinho (Vygotsky citado por Fontes & Freixo, 2004). Se estas dimensões não forem trabalhadas em sala de aula com a devida orientação do professor, os alunos continuarão a não conseguir trabalhar em grupo e não desenvolverão competências e valores que se adquirem neste tipo de trabalhos (como por exemplo, saber ouvir e respeitar opiniões diferentes).

O recurso mais utilizado em sala de aula era o manual adotado. Todas as atividades do manual tinham de ser realizadas, caso considerasse necessário aplicar outro material podia fazê-lo mas apenas depois de explorar o manual. Segundo Campanario (2001), o manual escolar tem um efeito marcante sobre as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula e tem um papel importante na construção do conhecimento de cada aluno funcionando como um guia, não só para a própria criança como para os seus familiares. Contudo, este recurso tem uma desvantagem pois, por vezes, contém erros e lacunas bem como limita o recurso a

estratégias de ensino e de aprendizagem diversificadas. O professor deve ter um olhar crítico quanto aos conteúdos apresentados nos manuais bem como não centrar a sua prática apenas na utilização deste recurso. Apesar de na Lei de Bases do Sistema Educativo ser referida a importância a dar à utilização de recursos educativos, nomeadamente os manuais escolares (41.º artigo, capítulo V da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), este deve ser utilizado de forma equilibrada e conjugada com outros recursos didáticos existentes.

Elaborei algumas fichas de trabalho nas diversas áreas curriculares porque nem sempre os exercícios apresentados pelo manual eram suficientes para que determinado conteúdo ficasse consolidado. A aplicação e correção destas fichas permitiam-me compreender se os alunos estavam a aprender os conteúdos que iam sendo trabalhados funcionando, assim, como avaliação formativa. Este processo de regulação possibilitou-me adaptar algumas estratégias em função das dificuldades identificadas e reorientar o trabalho a desenvolver (Ferraz et al., 1994).

Os elementos da turma tinham sempre algo a partilhar sobre qualquer assunto que se abordasse na aula, não sendo por isso difícil obter a sua participação. Partir dos conhecimentos prévios dos alunos na abordagem das diferentes temáticas permitiu-me identificar as suas ideias e, conseqüentemente, verificar se existiam conceções alternativas. Nas situações em que verifiquei a existência de conceções inadequadas, ou seja, que não correspondiam às ideias aceites pela comunidade científica, desenvolvia uma estratégia de forma a facilitar a desconstrução dessas ideias (Martins et al., 2007).

Com este estágio aprendi muitas técnicas (por exemplo, jogo do feijão, utilizar diversos tons de voz, a atitude do professor) para lidar e trabalhar com uma turma formada por alunos muito distraídos e de forma a regular o seu comportamento e conseguir a interiorização e aplicação de regras para estar na sala de aula. Outra competência que considero ter aprendido ao longo deste estágio foi conseguir explicar a mesma coisa de formas diferentes pois, algumas vezes, tornava-se necessário reformular uma explicação para que todos os alunos compreendessem o que se estava a fazer e a forma como o poderiam fazer. Algo que aprendi com este estágio, e que não se prende diretamente com questões curriculares, é o facto de o professor, muitas vezes, ser a pessoa em quem as crianças confiam e se sentem à vontade para desabafar. O professor não se limita a orientar para a construção de conhecimentos, mas também a ouvir as preocupações das crianças e ajudá-las no seu crescimento enquanto pessoa.

Os professores têm um papel muito importante no desenvolvimento e na mudança social. Cabe a estes profissionais manterem a disciplina em sala de aula e ao mesmo tempo ter uma atitude afetiva, estimular os alunos mais rápidos, apoiar os que demoram mais tempo a trabalhar, manter um bom ambiente na sala, planificar atividades e avaliá-las, receber os pais, comunicar o desenvolvimento do seu filho, organizar atividades extraescolares, participar nas

reuniões de professores e de turma, resolver problemas administrativos, vigiar os recreios, refeitórios ou até os transportes escolares (Esteve & Fracchia, 1988), coordenar a grande diversidade cultural nas salas de aula (Lima, 1996).

1.3. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico - 3.º e 4.º anos

1.3.1. Caracterização da instituição e do grupo de crianças

Este estágio decorreu na mesma escola onde realizei a PES em 1.º CEB – 1.º e 2.º anos e com a mesma turma de forma a dar continuidade ao trabalho iniciado no semestre anterior, nomeadamente o projeto do jornalinho escolar e da Associação de Estudantes, e por aquela turma já ter tido formação sobre temáticas relacionadas com a Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos - incêndios e sismos.

No ano letivo 2013-2014, verificaram-se algumas alterações em relação ao horário de funcionamento da escola, sendo que já não existia a componente de apoio à família das 8:30 às 9:00, a componente letiva no período da tarde foi alargada para dois períodos (das 14:00 às 15:00 e das 15:15 às 16:15) e a componente de apoio à família no período da tarde passou a ter a duração de apenas uma hora (das 16:30 às 17:30). A turma de 2.º e 3.º anos era formada por 21 alunos (6 crianças do 2.º ano e 15 do 3.º ano), sendo 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. A turma em causa continuava a apresentar comportamentos de indisciplina caracterizados, por exemplo, pelas constantes perturbações que afetam o funcionamento das aulas e os conflitos ao nível das relações interpessoais com os colegas de turma. Segundo a Comissão Europeia (2009), uma grande parte dos professores atribui às perturbações da sala de aula efeitos prejudiciais para o processo de ensino, realçando ainda o tempo de aula gasto pelos professores para regular comportamentos perturbadores. Para melhor organizar e gerir o trabalho com a turma, nomeadamente, o controlar comportamentos perturbadores, a professora cooperante solicitou que ficássemos responsáveis apenas pelo 3.º ano, enquanto ela ficaria responsável pelo 2.º ano. Como pude verificar no semestre anterior, e tal como a professora cooperante referiu em conversa informal, esta turma requeria um grande acompanhamento. Alguns alunos estavam a ser medicados para a hiperatividade conseguindo estar concentrados nas atividades e resolver os exercícios com facilidade. As intervenções destes alunos eram pertinentes e mostravam formas de pensar muito interessantes. Em suma, o grupo revelava muitas dificuldades de concentração nas atividades, dispersando-se facilmente, prejudicando as aprendizagens. A necessidade de regulação de comportamentos era uma constante na turma.

Segundo informação do Plano de Turma (PT) e no que respeita o comportamento dos alunos, 8 estavam ao nível não satisfaz, 4 no satisfaz e 8 no satisfaz bastante. De forma a registar o comportamento das crianças ao longo do dia e a comunicar aos pais as situações

verificadas foi criada a “Lagarta do comportamento”. Esta lagarta tinha o corpo formado por uma sequência de círculos, cada um deles correspondia a um dia do mês e estava impressa numa folha de papel A4 para que as crianças pudessem levar para casa, existindo ainda um campo de observações para justificar as bolas amarelas e vermelhas (anexo III). O professor registava o comportamento do aluno na sua respetiva lagarta pintando a bola do dia correspondente com a cor que o aluno merecia, ou seja, se o aluno teve um comportamento exemplar tinha bola verde, o aluno teria bola amarela se o seu comportamento não tivesse sido o melhor e teria bola vermelha se o seu comportamento tivesse sido totalmente desadequado. Sempre que havia uma bola pintada de amarelo ou vermelho o professor escrevia no retângulo das observações o motivo pelo qual o aluno mereceu essa cor. Após o termo do estágio e refletindo sobre esta prática, considero que também se deveria incluir as observações dos comportamentos exemplares dos alunos, reforçando positivamente estes comportamentos. A estratégia do registo do comportamento na lagarta já foi utilizada o ano passado e voltou a ser adotada este ano, pois tornava-se necessário a existência de um mecanismo para responsabilizar os alunos e informar os pais. Os pais mostraram-se preocupados com o percurso escolar dos filhos, como foi possível verificar numa reunião de pais em que estive presente, porém não sabiam o que fazer para que estes melhorassem de comportamento.

Apesar de a turma apresentar dificuldades de ordem diversa (de aprendizagem, de atenção, de concentração, no cumprimento de regras, de falta de autonomia e de imaturidade) este grupo tinha vontade de aprender, era altruísta e bastante competitivo. As atividades que os alunos mais gostavam de fazer eram as de expressões físico-motora, plástica e a expressão oral. As áreas em que a turma apresentava melhores resultados eram por ordem decrescente: estudo do meio, português e matemática.

1.3.2. Percurso de desenvolvimento profissional

Ao longo do período de estágio foram realizadas diversas atividades e implementadas diversas estratégias de ensino-aprendizagem nas várias áreas curriculares. O planeamento da prática letiva para todas as áreas curriculares teve por base os programas e as metas curriculares para o 1.º CEB (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012; Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012; Damião, & Festas, 2013; ME, 1997; ME, 2009; Ponte et al., 2007). As planificações foram elaboradas atendendo ainda às planificações anuais do agrupamento de escolas e mensais da respetiva escola.

Área curricular de Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Dramática

Uma das atividades realizadas em Expressão e Educação Musical consistiu no ensaio de uma música para a festa de Natal e tinha como objetivos: a) cantar canções; b) organizar sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras; e c) deslocar-se de forma coordenada com um par. A música que os alunos ensaiaram para a festa de Natal foi “Rudolfo era uma rena”. A cada uma das crianças foi distribuída uma folha com a letra da música e solicitou-se às crianças para a estudarem. Foram introduzidos alguns gestos ao longo da música, criando assim uma coreografia. As crianças aprenderam rapidamente os gestos introduzidos ao longo da música. Os gestos foram sendo introduzidos gradualmente para que as crianças consolidassem cada um dos gestos e só quando um gesto estava aprendido é que era introduzido outro.

As maiores dificuldades com que me deparei ao longo dos ensaios da música estiveram relacionados com o comportamento dos alunos, pois enquanto decorriam os ensaios os alunos estavam constantemente a entrarem em conflito e, em vez de cantarem, começavam a trocar acusações entre si. Nessas situações, disponibilizei algum tempo para que os alunos conversassem e chegassem a um acordo sem ser necessária a minha intervenção direta. Esta liberdade para resolver os seus conflitos foi vantajosa, pois os conflitos terminaram quase por completo.

Área curricular de Expressão e Educação Plástica

No âmbito da área curricular de Expressão e Educação Plástica, foram realizadas decorações de Natal. Os objetivos a atingir pelos alunos nesta atividade eram: a) atar/agrafar/pregar elementos para uma construção; b) explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, canetas de feltro; e c) explorar as possibilidades de diferentes materiais: algodão. Para a sua concretização foram criadas estações de trabalho, previamente preparadas na sala de aula. Em cada estação foi estabelecido um número limite de alunos, havendo liberdade para estes se distribuírem pelas estações. Antes de os alunos se distribuírem pelas estações, foi explicado à turma o que era pretendido em cada uma. Esta autonomia gerou conflitos no início da atividade, mas foi explicado que todos os alunos passariam por todas as estações. Quando os alunos tomaram consciência que teriam oportunidade de realizar todas as tarefas acalmaram-se e distribuíram-se ordeiramente pelas áreas de trabalho. Na minha opinião, a oportunidade de se distribuírem sozinhos pelas estações foi muito importante, pois os alunos também precisam de sentir que têm liberdade de escolha e autonomia para resolver os conflitos. Os trabalhos desenvolvidos nas estações foram supervisionados e sempre que necessário ou solicitado era prestada ajuda. Independentemente dos resultados finais obtidos em cada uma das estações, valorizo o processo, pois apesar de existirem árvores de Natal

mais originais que outras, importa referir que as crianças experimentaram muitos materiais (os que estavam disponíveis) para decorarem o seu trabalho. Para além disso, tiveram de partilhar materiais, uma vez que não existiam em número suficiente para todos, contribuindo para a promoção de valores e a necessidade de partilha. Na estação 1 os alunos tinham de armar um papel verde para fazer uma árvore de Natal (Figura 3). Os alunos decoraram a árvore a seu gosto com papéis, canetas de cor, purpurinas, entre outros materiais.



Figura 3 - Estação 1 - Construção da Árvore de Natal.

Na estação 2, o professor distribuía a cada aluno um pedaço de papel celofane verde, um copo de vidro, um elástico e uma peça de rafia. Para os alunos terem uma ideia mais concreta do que teriam de construir foi mostrado um exemplo do resultado final (Figura 4). Os alunos tiveram muitas dificuldades em colocar o elástico a segurar o papel celofane, pois este tinha de ter duas voltas para segurar bem o papel. Outra dificuldade que os alunos tiveram foi em colocar a rafia por cima do elástico e dar dois nós ou fazer um laço, quase nenhuma criança conseguiu fazer isso. Em todas estas situações recorreram ao auxílio do professor.



Figura 4 - Estação 2 - Construção de um porta-velas.

Na estação 3 os alunos decoraram desenhos com motivos natalícios a gosto (Figura 5). Foram selecionados alguns desenhos da *Internet* e fotocopiaram-se para os alunos poderem pintar. Em alguns desenhos houve crianças que optaram por decorar com algodão (como por exemplo, as barbas do Pai Natal).



Figura 5 - Estação 3 - Decoração de desenhos.

Esta atividade permitiu-me experienciar esta época festiva de forma diferente, pois as crianças têm uma forma muito própria de viver o Natal. Quando foi anunciado que se ia

proceder às decorações de Natal para a sala de aula e que estas seriam para levarem para casa ficaram muito alegres e entusiasmados. Isto faz-me pensar que esta época é muito importante para as crianças e que não se deve deixar de fazer atividades de Natal por muito simples que nos pareçam.

Área Curricular de Português

A abordagem que foi feita na área curricular de Português será apresentada de forma mais aprofundada na parte II do relatório por estar relacionada com a investigação realizada. Nesta atividade esteve presente a transdisciplinaridade, uma vez que foram usadas duas notícias para abordar temas do Estudo do Meio. Esta aula foi iniciada com a leitura e interpretação de duas notícias que abordavam o ensino do Suporte Básico de Vida (SBV) a crianças portuguesas do ensino básico e o efeito da formação em SBV de uma criança britânica de 11 anos. As notícias são um conteúdo das metas curriculares de português para o 3.º ano do domínio “Leitura e escrita”, onde se encontra o descritor: “ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada” (Buescu et al, 2012, p. 21). Para além de pretender responder ao descritor previamente referido, a exploração das notícias tinha como principais objetivos: a) usar a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados; b) referir, em poucas palavras, o essencial do texto; c) responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos; e d) alertar as crianças para a importância de aprenderem procedimentos de Primeiros Socorros (PS), incluindo SBV. As notícias foram analisadas em grupos de trabalho formados por três elementos. A constituição dos grupos atendeu a algumas particularidades dos alunos, nomeadamente, formar grupos heterogêneos em relação ao comportamento e atenção. Cada grupo, 5 no total, ficou responsável por ler e analisar dois textos para depois partilhar as suas ideias com a turma. As dúvidas que foram surgindo com o decorrer da leitura dos textos foram sendo explicadas por mim devido aos termos técnicos que o texto continha. No final da análise de ambos os textos, cada grupo apresentou à turma as respostas dadas às questões do guião de análise (anexo IV) do texto.

Considero que para introduzir este tema podia ter solicitado às crianças a pesquisa de algumas notícias sobre a temática tendo envolvido as crianças de forma mais ativa na atividade e promovido o desenvolvimento de mais competências, como as de pesquisa. As principais dificuldades que tive centraram-se no guião de análise das notícias: a) os alunos mostraram dificuldades em interpretar as questões e solicitavam constantemente a minha ajuda para responder ou indicar no texto onde estava a informação; e b) na elaboração deste, pois as questões de interpretação não devem ser de localização de informação neste, mas sim questões que levem as crianças a raciocinar sobre o que leram e a fazer inferências. No entanto, penso que a introdução ao tema através de notícias foi uma boa escolha, pois as

crianças contactam com outro tipo de textos para além do narrativo e poético. Depois da exploração do texto foi desenvolvido um diálogo para aferir se as crianças consideravam importante aprender PS. As crianças concordaram ser importante possuir mais conhecimentos sobre PS e mostraram-se interessadas em aprender procedimentos de PS, por esses motivos foi explicado à turma que iriam ter algumas sessões sobre o tema.

Área curricular de Estudo do Meio

Na área curricular de Estudo do Meio a minha intervenção centrou-se na exploração didática do tema PS, inserido no Bloco 1: À descoberta de si mesmo - a segurança do seu corpo que tinha como principal objetivo “conhecer algumas regras de PS”. Dei início ao tema levando uma caixa de PS para a sala de aula. Com este objeto pretendi que os alunos identificassem os materiais que devem estar no interior destas caixas e a sua utilidade, sensibilizando os alunos para a importância de termos uma caixa bem equipada em nossas casas para situações de emergência. De forma a fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos mostrei a caixa e questionei a turma: “Sabem o que é “isto”?” (não dizendo o nome propositadamente); “Sabem o que deve conter?”. Algumas respostas mencionavam materiais que não faziam parte de uma caixa de PS, como o algodão. Depois de ouvir todos os alunos da turma, passei à exploração da caixa de PS.

Considero que quando mostrei a caixa de PS podia ter colocado mais questões para além das que coloquei, nomeadamente, ter questionado o grupo se sabia para que servia uma caixa de PS, se já tinha visto uma antes e onde. O facto de dar “voz” aos alunos, ouvindo as suas ideias sobre o tema foi uma mais-valia, pois permitiu-me aferir as suas conceções.

Depois desta exploração, questionei os alunos se sabiam o que fazer quando alguém se aleijava recorrendo a um exemplo da sua realidade, relacionado com a queda de um aluno da turma do 1.º andar da escola. Verifiquei que a totalidade dos alunos não sabia o que fazer nestas situações. No diálogo que estabeleci com a turma relativamente a diversas situações de PS, percebi que os procedimentos realizados pelos familiares/amigos/assistentes operacionais, em alguns casos, são incorretos. Por exemplo, no caso de uma hemorragia nasal deve-se manter a cabeça direita e pressionar na parte superior do nariz para estancar a hemorragia. Esta informação entrou em contradição com as ideias dos alunos, pois consideravam que se devia colocar a cabeça para trás, argumentando que era como as assistentes operacionais faziam quando esta situação ocorria na escola. Depois desta explicação, perguntei à turma se estavam interessados em saber um pouco mais sobre como socorrer as pessoas quando estas necessitam de ajuda e se conhecem como funcionam os meios que nos prestam socorro quando necessitamos. As crianças mostraram-se muito interessadas e motivadas e disseram não saber o que fazer nem como funciona o sistema de socorro e que queriam aprender. Fazendo a ligação entre o momento da exploração da caixa de PS e o momento de exploração

de uma apresentação em *PowerPoint* referi que os utensílios que faziam parte da caixa de PS serviam para utilizar conforme as situações de emergência. Por exemplo, no caso de uma hemorragia, os utensílios a utilizar serão as compressas esterilizadas, a ligadura e a fita adesiva; e que no caso de uma entorse usa-se a ligadura.

O *PowerPoint* (anexo V) que apresentei, após termos relacionado os materiais da caixa de PS com as situações de emergência em causa, mostrava imagens dos meios utilizados pelo Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM). Este recurso apresentava ainda várias situações de emergência que podem ocorrer e com as quais os alunos se podem deparar: o que dizer quando se liga para o 112, crise de asma, ferida e/ou hemorragia, hemorragia nasal, desmaio, queimadura, entorse, picada, mordedura, obstrução da via aérea, Posição Lateral de Segurança (PLS), SBV/reanimação. A utilização do *PowerPoint* pretendeu abordar de forma apelativa e interativa a informação. Enquanto apresentava fui estimulando a participação dos estudantes para que surgissem questões e pudesse ser construído novo conhecimento (Pires, Araújo-Jorge & Trajano, 2012). No *PowerPoint* coloquei algumas hiperligações que ilustravam os procedimentos a ter em algumas situações de emergência através de vídeos. A utilização de vídeos, imagens ou animações é considerada importante por Pires et al. (2012), pois os alunos retêm, através de imagens, os conteúdos trabalhados, facilitando a sua compreensão. Apesar de este recurso integrar um número considerável de situações de emergência, os alunos mostraram-se sempre motivados, pois durante toda a aula tiveram oportunidade de partilhar as suas vivências e conhecimentos sobre cada situação.

A exploração do *PowerPoint* estendeu-se por 3 dias, sendo que em cada dia foram abordadas cerca de 3 situações de emergência. Ao continuar a exploração deste recurso, era feita uma breve revisão dos procedimentos a ter em cada uma das situações anteriores, servindo esta para recordar e consolidar os conhecimentos dos alunos.

As aulas de Estudo do Meio puderam contar com a participação de bombeiros que dinamizaram 4 sessões em sala de aula. Nas duas primeiras visitas houve uma abordagem mais aprofundada ao SBV, obstrução da via aérea e PLS; as outras duas visitas serviram para avaliar o desempenho dos alunos nos exercícios práticos que foram sendo simulados. Antes de entrarem na sala, os alunos foram divididos por dois grupos, sendo o critério de distribuição o comportamento dos alunos, ou seja, procurou-se misturar num grupo alunos mais inquietos com alunos mais calmos.

Sempre que era dada uma situação para as crianças treinarem os procedimentos aprendidos, era questionado o que elas consideravam ter de fazer em primeiro lugar. Este questionamento incitava os alunos a pensar no que tinham de fazer e a expressarem oralmente as suas ideias. Os materiais que os bombeiros trouxeram para os alunos praticarem (ligaduras, talas, manequins, máscara e insuflador) foram muito importantes, constituindo-se como uma componente essencial destas sessões, nos processos de aprendizagem realizados pelos

alunos. Devido ao custo de muitos destes materiais, não os poderia ter adquirido, o que faria com que a exploração didática promovida ficasse sem uma parte muito importante e que melhora as aprendizagens das crianças (Lubrano et al, 2005). Por esta razão, as sessões contaram com a intervenção dos bombeiros.

A avaliação centrou-se nos procedimentos que os alunos conseguiam ou não realizar no final da exploração didática do tema.

Durante a minha prática valorizei a realização de atividades diversificadas de forma a promover aprendizagens significativas e motivadoras nos alunos. Nem sempre foi possível planificar com a variedade desejada, pois nestes contextos de estágio as orientações que tinha centravam-se no recurso ao manual escolar como elemento basilar de muitas das práticas promovidas. Não obstante esta situação, tive oportunidade de planificar trabalhos de grupo e a pares e dinamizar experiências. Todas as atividades planificadas eram avaliadas, por vezes, registava a avaliação em grelhas, outras vezes, tomava algumas notas, sempre com o objetivo de identificar se existiam dúvidas em algum conteúdo abordado de forma a perceber se era necessário voltar a abordar determinada temática. A avaliação é algo que não é fácil dado o elevado número de fatores que a influenciam: a subjetividade, o humor, a disponibilidade ou o estado de fadiga do avaliador, a ordem pela qual surgem os produtos a avaliar, as informações que o avaliador possui sobre o avaliado, os desempenhos anteriores do aluno, o estatuto escolar e social deste (Hadji, 1993). O estado da criança (por exemplo, problemas familiares ou questões de saúde) também influencia a prestação desta na escola. Assim, é importante diversificar as estratégias e instrumentos de avaliação de forma a aferir, da melhor maneira possível, as aprendizagens realizadas.

1.4. Percurso investigativo

A abordagem de alguns procedimentos de PS na escola pode salvar vidas e, uma formação (teórica e prática) nesta área desde a escolaridade obrigatória contribui para a formação de futuros cidadãos mais esclarecidos e mais aptos para intervir em situações de emergência. A escola é um lugar de referência na promoção de aprendizagens essenciais à formação de cada pessoa. Desde a PES em contexto de educação pré-escolar verifiquei que as crianças se interessavam por este tema e em experimentar procedimentos de PS, como aconteceu no recreio nos dias seguintes à visita do bombeiro em JI e pelos registos que as crianças fizeram quando questionadas quanto ao que tinham gostado mais. Tendo a turma com quem estagiei nos dois últimos semestres apresentado com frequência comportamentos desregrados, afigurou-se pertinente explorar conteúdos de PS. Com efeito, é fundamental desenvolver desde cedo a capacidade para intervir e prestar socorro a pessoas em perigo e, assim, evitar situações mais graves que põem em perigo a vida e a saúde dos indivíduos. Por conseguinte, pareceu-me relevante formar as crianças em PS para que estas saibam quais os

procedimentos mais básicos a realizar em algumas situações (como a asma, ferida e/ou hemorragia, hemorragia nasal, queimadura, PLS e SBV). Segundo Bollig, Wahl e Svendsen (2009) e Lubrano et al. (2005), a formação em PS deve começar logo no 1.º ciclo, estando integrada no currículo, e articulando a componente teórica com a prática de forma a promover conhecimentos mais significativos nas crianças.

No estágio que realizei no JI tive oportunidade de trabalhar conteúdos relacionados com os primeiros socorros no miniprojecto “Crescer em segurança em casa”. Com este grupo etário, pretendeu-se que as crianças aprendessem a desencadear a cadeia de sobrevivência através de uma chamada para o 112. Por sua vez, a turma com quem estagiei no contexto de 1.º ciclo - 1.º e 2.º ano, desenvolveu o Projeto “Crescer em Segurança” com a Proteção Civil e com uma Corporação de Bombeiros, afigurando-se pertinente dar continuidade ao tema da segurança.

Em função deste contacto prévio, e reconhecendo a relevância do tema, comecei por me preocupar quanto aos conhecimentos que os alunos poderiam ter relativamente a situações de emergência médica. Desde cedo, é importante dar oportunidade aos alunos para contactarem com situações de ensino-aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento de competências sobre PS e SBV porque, como defendem Gomes, Santos, Vieira e Barbosa (2011), a maior parte dos acidentes que ocorrem podem ser solucionados com procedimentos simples que diminuem o sofrimento, evitam complicações e podem salvar vidas. Por esta razão, todas as pessoas devem possuir conhecimentos para agir, tendo sempre o cuidado de verificar se existe segurança e se se pode agir quando detetada uma situação de emergência (INEM & Ministério da Saúde, 2005). Tal como refere Reis (2010) a formação em PS pode começar desde cedo alertando as crianças para o que podem fazer até numa simples picada de um mosquito.

Na parte II deste relatório apresenta-se a investigação realizada durante a PES em 3.º e 4.º anos, que emergiu da minha prática.

Parte II - Investigação

2.1. Contexto do estudo

O presente trabalho decorreu durante o período de estágio do 3.º semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os participantes da primeira fase do estudo foram: a) os Bombeiros Voluntários de Pernes; b) a professora cooperante com a qual realizei os estágios em 1.º CEB; e c) os alunos de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB no ano letivo 2013-2014. A segunda fase do trabalho teve como participantes: a) os bombeiros que dinamizaram uma parte da exploração didática; b) a professora cooperante da turma onde foi dinamizada a exploração didática; e c) os alunos do 3.º ano do 1.º CEB.

Esta investigação tem por base o reconhecimento da importância da proteção da saúde e do bem-estar como prioridades essenciais ao bom desenvolvimento das crianças, dimensão igualmente muito valorizada pelo Ministério da Educação (Reis, 2010). A função da escola não se limita ao desenvolvimento de competências académicas tendo igualmente o papel de socializadora, de formação do aluno enquanto pessoa, do seu comportamento, formadora de cidadania e de educação para a saúde. O local por onde toda a população passa obrigatoriamente é a escola, sendo assim o local ideal para formar a sociedade em PS. Outras características muito importantes para a formação da população jovem são o seu interesse e motivação por este tema, a facilidade com que aprendem e o facto de comunicarem aos seus familiares e amigos as aprendizagens realizadas (Bollig et al., 2009; Connolly, Toner, Connolly & McCluskey, 2007; Jones, Whitfield, Colquhoun, Chamberlain, Vetter & Newcombe, 2007; Lockey & Georgiou, 2013; Mendes, 2010; Ribeiro, Menezes, Germano, Schmidt & Pazin-Filho, 2010; Toner et al., 2007).

A abordagem do tema teve por base os conteúdos do programa de estudo do meio do 3.º ano (mordeduras de animais e hemorragias) assim como outros que não constam do programa (as viaturas do INEM, chamada 112, asma, hemorragia nasal, desmaio, queimadura, entorse, picada, obstrução da via aérea, PLS e SBV), fazendo apenas parte do programa do 4.º ano as queimaduras solares.

2.1.1. Objetivos e questões orientadoras do estudo

Este estudo teve como principais objetivos, numa primeira fase, compreender a realidade educativa da turma onde realizei o estágio, relativamente à abordagem de PS no 1.º CEB. Esta fase caracterizou-se pela sua natureza exploratória e pretendeu familiarizar-me com o fenómeno a investigar, e aprofundar o meu conhecimento sobre o tema. Os objetivos formulados foram os seguintes:

- Conhecer as perceções da professora cooperante com quem estagiei em 1.º CEB relativamente ao tema dos PS;
- Avaliar a necessidade de ações de PS no meio escolar, desde o 1.º CEB:
 - Conhecer as perceções dos alunos de 3.º ano sobre PS;
 - Conhecer a opinião dos bombeiros relativamente à abordagem dos PS no 1.º CEB.

Partindo desse levantamento inicial e dotada de um conhecimento mais profundo da realidade envolvente, suportado ainda pela revisão da literatura realizada, procedeu-se, numa segunda fase, à conceção, implementação e avaliação de algumas sessões de PS para promover o desenvolvimento de competências dos alunos (turma de 3.º ano) e das próprias professoras em PS. Pretendeu-se, assim:

- Conhecer o impacto da exploração didática de PS na turma (alunos e professoras).

De acordo com os objetivos acima expostos e no sentido de lhes dar resposta, formulei as seguintes questões de investigação:

Que perceções têm os bombeiros, a professora cooperante e os alunos da turma de 3.º ano do 1.º CEB sobre o ensino de PS no Ensino Básico?

De que forma as sessões em PS contribuem para o desenvolvimento de competências em PS em alunos do 3.º ano do 1.º CEB? Qual o reflexo da formação proporcionada pelos bombeiros à turma e nas suas professoras (titular e estagiária)?

Quais as dificuldades existentes na implementação da exploração didática de PS no 1.º CEB?

Com este estudo pretendi perceber qual a importância de proporcionar situações de ensino-aprendizagem às crianças do 1.º CEB e compreender melhor esta realidade educativa de forma a ter uma preparação mais eficaz e eficiente para formar alunos do 1.º CEB em PS e SBV, atendendo à relevância do tema.

2.2. Do Sistema de Emergência Médica ao Ensino dos Primeiros Socorros

O Sistema de Emergência Médica em Portugal teve a sua origem em 1965 com a criação do primeiro número de socorro - 115, através do qual a Polícia de Segurança Pública (PSP) acionava as ambulâncias tripuladas por elementos da PSP. O único objetivo deste sistema era o transporte até ao hospital. Na década de 80 foi criado o INEM, que veio substituir o Serviço Nacional de Ambulâncias, com a função de apoiar e coordenar as atividades nesta área, o atendimento de chamadas de socorro passaram a ter a participação de médicos, bem como o socorro de vítimas no local da ocorrência. O número de socorro passou a ser o 112, tal como nos outros países europeus. Quem ligar para este número tem acesso à central de emergência que, em caso de acidente ou doença, passa a chamada para o Centro de Orientação de Doentes Urgentes (CODU). No CODU as chamadas são atendidas por profissionais especializados, sob supervisão de um médico. Assim, o principal objetivo é avaliar o pedido de socorro e enviar o meio de socorro mais adequado, garantindo que os cuidados prestados são os mais apropriados a cada uma das situações (Baptista, 2012).

A capacidade de perceção e intervenção numa situação de emergência é de extrema importância designadamente contactar os meios de socorro. Até à chegada do socorro e tendo conhecimentos para isso, é possível fazer alguma coisa para ajudar a outra pessoa. Estes conhecimentos podem ser adquiridos com formação em PS. Esta formação pode ser ministrada por bombeiros, estudantes de medicina, médicos ou professores desde que tenham formação adequada. No entanto, uma formação em PS com obrigatoriedade no currículo só é possível se o governo tiver essa iniciativa (Bollig et al., 2009; Lockey & Georgiou, 2013; Mendes, 2010; Ribeiro et al., 2010). Esta formação pode surgir integrada no âmbito da

educação para a saúde, como uma forma de prevenir as sequelas de um acidente ou mesmo uma forma de salvar vidas (Gomes et al. 2011).

A educação para a saúde está presente nas OCEPE (ME-DEB, 1997) através de temas como a higiene, as várias formas de agasalho ao longo do ano e a importância da alimentação a horas certas. Também o programa de estudo do meio (Ministério da Educação, 2006) para o 1.º ciclo, no bloco 1 - à descoberta de si mesmo, explora esta temática com níveis de profundidade diferentes consoante o ano de escolaridade. No 3.º ano, os objetivos do programa apontam para “conhecer algumas regras de PS: mordeduras de animais; hemorragias” (p. 109) e para o 4.º ano centram-se em “conhecer algumas regras de primeiros socorros: conhecer algumas medidas elementares a ter em conta em casos de queimaduras solares, fraturas e distensões” (p. 109). Pelo exposto, é possível afirmar-se que os conteúdos de PS apresentados no programa são insuficientes, sendo ainda apresentados de forma fragmentada. Todavia, o Ministério da Educação português disponibiliza um manual de primeiros socorros (Reis, 2010) onde são apresentadas diversas situações de emergência. Segundo este documento, cabe aos agentes educativos aumentar a literacia das crianças e jovens em matéria de primeiros socorros. O ensino dos PS desde o ensino básico justifica-se por se tratar de um nível de escolaridade em que as crianças estão ávidas em aprender e se encontram a desenvolver diversas competências essenciais à sua vida futura como cidadãos (Connolly et al., 2007).

Em Portugal, foi recentemente apresentada uma resolução na Assembleia da República que recomenda ao Governo, uma formação de frequência obrigatória em SBV no 3.º ciclo do ensino básico (Resolução n.º 590/XII/2.^a) reconhecendo, desta forma, a importância de uma formação nesta área no ensino obrigatório. Uma formação de SBV nas escolas visa dotar a população de conhecimentos e competência de atuação para prestar cuidados de SBV a médio/longo prazo. Poderá ainda ter como impacte a transmissão de conhecimentos a pais e familiares dos alunos envolvidos.

Há outros países em que o ensino de PS é obrigatório no currículo. Na Áustria, existe ensino de PS e formação com Desfibrilhador Semiautomático para alunos do 1.º e 2.º anos do Ensino Básico (Bollig et al., 2009). Na Noruega, o ensino de PS é obrigatório desde 1960/1961; nos Estados Unidos da América desde 1963; no Canadá desde 1965; na Irlanda e na Bélgica desde 1971; em Inglaterra desde 1973; no Luxemburgo desde 1977; e na Itália desde 1990 (Projeto de resolução n.º 590/XII/2.^a). Em suma, todos os países acima citados apostam na formação de jovens capacitados para intervir e salvar pessoas. Tal como nesses países, as nossas crianças devem igualmente ter a oportunidade de formação nesta área, de modo a saberem como atuar em caso de acidente. Segundo Lockey e Georgiou (2013), é importante pressionar os governos para legislar o ensino em SBV e em Desfibrilhação Automática Externa (DAE) para todas as crianças europeias.

Apesar de Mancini, Rosenbaum e Ferro (citados por Gomes et al., 2011), alertarem para o facto de os procedimentos de PS executados incorretamente poderem comprometer o estado de saúde da vítima, há autores que defendem que a hipótese de prejudicar a vítima é muito reduzida, comparativamente com o número de mortes que podem ocorrer devido à falta de socorro (Bollig et al., 2009). Pode acontecer ser a criança a primeira pessoa a deparar-se com uma situação de emergência médica e, caso não esteja um adulto por perto, a criança tem de ser capaz de pedir e prestar ajuda. Assim, é sugerido que crianças com 6-7 anos de idade aprendam SBV para poderem salvar vidas (Bollig et al., 2009). Como explicam Lockey e Georgiou (2013) os conteúdos a abordar com as crianças devem ter em conta o ano de escolaridade que se encontram a frequentar. As crianças mais novas devem saber como é importante pedir corretamente ajuda e como fazê-lo enquanto com as crianças mais velhas pode-se abordar o SBV.

De acordo com Colquhoun (2012), o facto de a formação em PS ter uma componente prática é uma mais-valia para os formandos, pois parece que aprendem melhor ao praticar. A formação nesta área deveria ser de curta duração, não dispensando muito tempo de um currículo preenchido e deveria ser dada pelo professor que está normalmente com a turma, porém aqui levantam-se problemas tais como a falta de professores com formação adequada para o fazer, bem como os custos que lhe estão associados (Connolly et al., 2007).

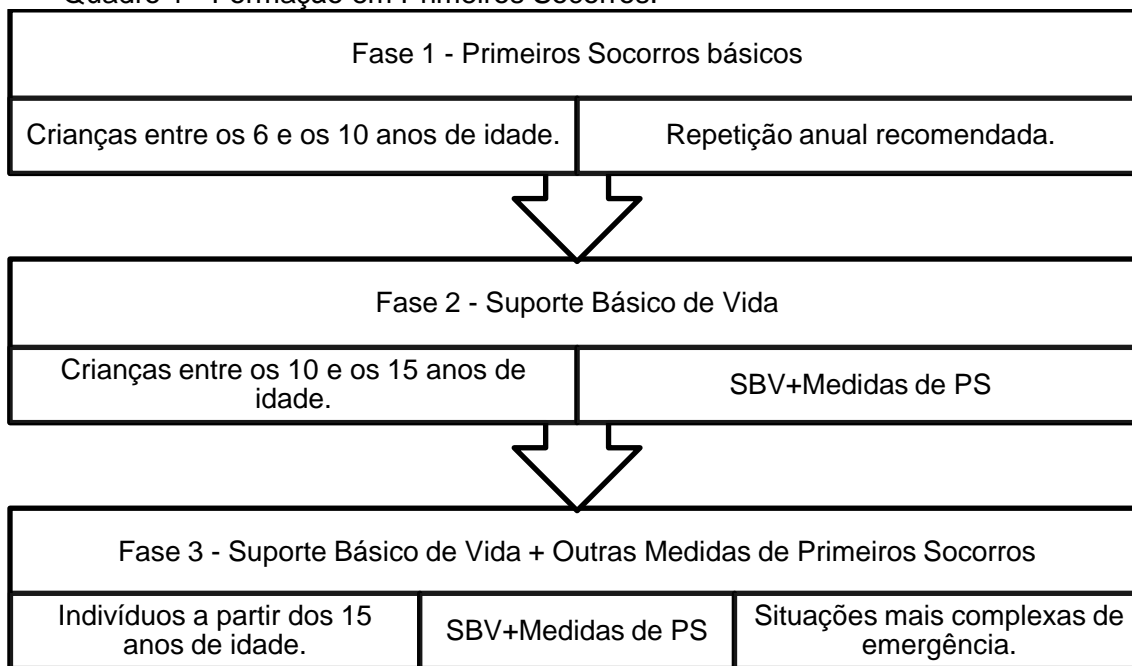
Os procedimentos de PS são os procedimentos prestados imediatamente à vítima acidentada ou com doença súbita. Trata-se de uma assistência temporária até à chegada de ajuda diferenciada e visa preservar a vida, minimizar a gravidade dos ferimentos e o sofrimento. Estes procedimentos podem ser de vários tipos: controlo de hemorragias externas; proteção de feridas; imobilização de fraturas; desobstrução da via aérea e realização de manobras de SBV. A prestação dos PS não deve substituir nem atrasar o pedido de ajuda diferenciada (chamada de emergência - 112).

Se as nossas crianças forem ensinadas desde cedo numa cultura de proteção e socorro e souberem dar valor a isso, muitas vidas podem ser salvas. Para além de se saber o que fazer, importa, também, ter uma atitude de prevenção para minimizar as situações em que é necessário a aplicação dos conhecimentos aprendidos de PS (Baptista, 2012).

Bollig e seus colaboradores (2009) organizaram uma formação centrada no corpo e as suas funções, na avaliação da consciência e respiração; nas feridas e hemorragias; na abertura das vias aéreas, na Posição Lateral de Segurança (PLS); e na chamada de emergência. Os conteúdos foram explorados com crianças norueguesas com 6-7 anos durante 5 sessões de 45 minutos cada uma, dinamizadas por instrutores da Cruz Vermelha da Noruega. Os autores deste estudo sugerem ainda que as formações a ministrar devem ser adequadas ao nível etário dos destinatários, podendo organizar-se em 3 fases (Quadro 1). Os

autores consideram, ainda, uma quarta fase que consiste na repetição da fase 3, todos os anos, para fazer a reciclagem dos conhecimentos.

Quadro 1 - Formação em Primeiros Socorros.



Adaptado de Bollig et al (2009).

No Reino Unido, verificou-se que as crianças entre os 10 e os 12 anos mostraram ter construído conhecimentos através das respostas dadas ao questionário que versava sobre os conteúdos trabalhados na formação: abordagem à vítima, o SBV e a PLS (Connolly et al., 2007). Noutro estudo desenvolvido por Jones et al. (2007), também no Reino Unido, uma percentagem considerável de crianças, entre os 11 e os 12 anos, durante a simulação das compressões torácicas não foi capaz de comprimir o peito do manequim a uma profundidade adequada, no entanto 45% das crianças com 13-14 anos conseguiu realizar este procedimento com uma taxa de sucesso semelhante à conseguida por adultos.

A nível europeu, a aposta na dinamização de formações destinadas a crianças e jovens sobre PS tem sido crescente, apresentando resultados bastante positivos quanto aos conhecimentos proporcionados e às competências promovidas nos grupos envolvidos. Salienta-se, ainda, que a realização de procedimentos práticos durante as sessões constitui-se como uma mais-valia na obtenção de melhores resultados de aprendizagem nos alunos comparativamente àqueles que apenas tiveram sessões teóricas (Lubrano et al., 2005).

O ensino dos PS e, inclusivamente do SBV ainda requer muito trabalho e a elaboração de protocolos de colaboração com entidades formadoras como os bombeiros ou INEM, recursos audiovisuais e de intervenção para se tornarem uma realidade efetiva nas escolas. Muitos professores não têm conhecimentos sobre o tema e alguns mostram resistência para

ensinar esta temática. De acordo com um estudo desenvolvido por Gomes et al. (2011), 2,3% dos professores de escolas públicas concordam totalmente em ter formação em PS, 9,1% concordam, 11,4% não têm opinião sobre o assunto e a maioria discorda ou discorda totalmente desta formação, 61,3% e 15,9%, respectivamente. Quando inquiridos relativamente aos seus conhecimentos sobre PS, a maioria dos professores (81,8%) respondeu não ter conhecimentos e, apenas, 18,2% referiu ter conhecimentos relacionados com a abordagem à vítima. Não obstante os dados obtidos por Gomes e colaboradores (2011), há professores que estão dispostos a ensinar SBV aos alunos desde que sejam devidamente formados (Toner et al., 2007, pp. 171-172).

Com o intuito de promover aprendizagens significativas e apropriadas ao nível etário dos alunos com os quais estive a realizar o estágio, os conteúdos a abordar foram definidos em função das recomendações e resultados apresentados nos estudos analisados (Bollig et al., 2009; Connolly et al., 2007; Lubrano et al., 2005) e considerando as idades dos alunos, o programa de estudo do meio para 1.º CEB (ME-DEB, 2006) e o Manual de Primeiros Socorros - Situações de Urgência nas escolas, jardins de infância e campos de férias de Reis (2010).

Os principais conteúdos que foram definidos para a turma foram: a importância da chamada de emergência e como fazê-la corretamente; dificuldade respiratória - asma; ferida e/ou hemorragia; hemorragia nasal; desmaio; queimadura; entorse; picada; mordedura; PLS, obstrução da via aérea e reanimação. A descrição de cada situação de emergência abordada na exploração didática realizada encontra-se em anexo (anexo VI).

As sessões organizadas e dinamizadas no âmbito deste estudo tinham como principal objetivo capacitar as crianças para atuarem em situações de emergência utilizando manobras de PS.

2.3. Metodologia

2.3.1. Opções metodológicas

O presente estudo é de natureza qualitativa assumindo um formato de estudo de caso, ou seja, a observação detalhada de um contexto particular (Ponte, 2006), neste caso, uma turma de 3.º ano do 1.º CEB. Dada a relevância do tema, pretendeu-se conhecer como é que os PS são abordados na educação básica e compreender que competências podem ser desenvolvidas nesta área. Segundo Yin (2005), este tipo de estudo incide sobre acontecimentos atuais dentro do seu contexto natural quando os limites entre os acontecimentos e o contexto não estão claramente definidos. As fontes para este tipo de estudo são várias (documentos, artefactos, entrevistas e observações) o que faz com que haja a necessidade de “convergir em formato de triângulo, e, (...) beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas” (p. 33) para conduzir a recolha e análise de dados. A revisão

da literatura realizada pretendeu analisar “(...) pesquisas anteriores para desenvolver questões mais objetivas e perspicazes sobre o mesmo tópico” (p. 28). Neste sentido, procedi a uma revisão teórica aprofundada sobre o tema para definir melhor as minhas questões de investigação e identificar os instrumentos de recolha de dados a utilizar.

Para facilitar a análise e interpretação dos dados, foi também realizada uma abordagem quantitativa de alguns dados obtidos.

De acordo com Yin (2005), uma das desvantagens que este tipo de estudo apresenta está relacionada com o facto de não se poder generalizar, para além de ser um tipo de investigação que requer tempo. Porém, a finalidade dos estudos de caso é conseguir produzir conhecimento sobre um determinado problema tendo em conta objetivos muito particulares e não formular ou comprovar leis gerais de forma a encontrar soluções para todos os problemas (Ponte, 2006).

2.3.2. Participantes

A primeira fase exploratória do estudo integrou três tipos de participantes: a) o corpo de Bombeiros Voluntários da minha área de residência; b) os alunos da turma de 3.º ano da escola onde realizei estágio no 1.º semestre do ano letivo de 2013/2014; e c) a professora cooperante com quem fiz o estágio do 1.º semestre do 2.º ano de mestrado no 1.º CEB - 3.º e 4.º anos. A amostra selecionada desta forma seguiu critérios de conveniência. Apesar de este método não garantir a representatividade da população permitiu aceder de forma relativamente rápida e fácil aos participantes definidos para este estudo, permitindo assim melhor gerir o pouco tempo disponível para a realização desta investigação.

Nesta primeira fase, participaram 15 alunos (6 do género feminino e 9 do género masculino) com idades entre os 7 e os 8 anos, de uma turma formada por 20 alunos. No que à corporação de bombeiros diz respeito, dos 78 elementos que a constituem, apenas foram conseguidas respostas de 47 bombeiros com idades compreendidas entre os 20 e os 56 anos, tendo entre 2 e 31 anos de carreira e responderam desde estagiários até ao 2.º comandante. Apesar de não ter conseguido um retorno de 100%, a percentagem de respostas situa-se acima dos 50%, sendo de 60,3%, o que é bastante representativo desta população de bombeiros.

A segunda fase do trabalho envolveu, também, três tipos de participantes: a) os 2 bombeiros que dinamizaram a exploração didática; b) a professora cooperante da turma onde foi dinamizada a exploração didática; e c) os alunos do 3.º ano do 1.º CEB. Participaram nesta fase do estudo os mesmos 15 alunos da primeira fase.

2.3.3. Recolha de dados

De forma a garantir um maior rigor e validade do estudo utilizei diversos procedimentos de recolha de dados que caracterizam a investigação qualitativa (Gray, 2012). A sua triangulação/combinção faz com que as fragilidades de cada um sejam compensadas pelos outros (Flick, citado por Gray, 2012). Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos de pessoas, locais e conversas. Atendendo às estratégias de investigação que melhor ilustram as características referidas, a recolha de dados centrou-se: na observação participante, na qual o investigador se introduz no ambiente das pessoas que pretende estudar; na entrevista, para compreender o que determinadas pessoas pensam relativamente ao assunto em estudo, na análise documental; e no recurso a inquéritos por questionário.

Na primeira fase do estudo, recorreu-se a inquéritos por questionário destinados a diferentes públicos, bombeiros (anexo VII) e alunos (anexo VIII), procedendo-se ainda à aplicação de uma entrevista semiestruturada à professora titular da turma (anexo IX). Na 2.^a fase (estudo de caso), e depois da exploração didática em PS ter sido dinamizada, foi novamente aplicado um questionário aos alunos que participaram na formação (anexo X), tendo sido ainda realizada uma entrevista à professora cooperante (anexo XI) e aos bombeiros (anexo XII) que participaram na exploração didática em PS. O recurso a questionários permitiu, como destaca Vilelas (2009) “obter, de maneira sistemática e ordenada, a informação, acerca da população que se estuda, das variáveis que são objeto do estudo” (pp. 287-288). Acresce ainda referir que os questionários permitiram chegar a muitas pessoas, em pouco tempo (Quivy & Campenhoudt, 1997) e com baixos custos.

O questionário aplicado é do tipo misto, ou seja, é formado por questões fechadas (há um número limitado de respostas possíveis) e abertas (respostas dadas pelos inquiridos sem orientação do inquiridor) (Vilelas, 2009). Ghiglione (2001) realça como a formulação de questões abertas de opinião é bem recebida pelos inquiridos, pois mostra o seu interesse em saber a opinião da pessoa e permite-nos aceder às ideias do inquirido através da sua linguagem própria. Ambos os questionários (da fase um e da fase dois) apresentam as seguintes secções: a) Identificação - através da qual se pretendeu obter dados sociais que caracterizam o respondente e b) Perceções e experiências de formação em relação à abordagem dos PS no 1.º CEB, no caso do questionário dos bombeiros. No entanto, o enfoque do questionário dos alunos centrou-se nos seus conhecimentos de PS e as suas perceções sobre o tema. A aplicação do questionário destinado aos alunos decorreu em duas fases, na fase exploratória do estudo de forma a conhecer as perceções dos participantes em relação ao tema e depois de terem participado na exploração didática sobre PS com vista a detetar possíveis aprendizagens sobre o tema. Os questionários-piloto passaram por um processo de validação sendo submetidos a análise crítica de investigadores para “discutir a validade de cada pergunta ou para avaliar o desenho geral da pesquisa” (Gray, 2012, p. 185). Foi ainda

realizado um pré-teste aos questionários. Para tal, foram selecionados indivíduos com características semelhantes aos participantes deste estudo, sendo estes, dois bombeiros e dois alunos para verificar as fragilidades do questionário, identificar se todas as questões estavam compreensíveis e se o questionário dava resposta aos objetivos definidos (Ghiglione & Matalon, 2001; Quivy & Campenhoudt, 1997).

Por pretender intervir na turma com a qual estava a realizar estágio, interessou-me conhecer com maior profundidade essa realidade aos olhos da sua professora titular de turma e melhor compreender o contexto em estudo. Com efeito, a entrevista permitiu-me um contacto direto com os entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 1997) e “(...) recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Foram considerados alguns cuidados aquando da sua aplicação, nomeadamente, informar de forma breve o objetivo da entrevista e garantir a confidencialidade de todo o processo (Bogdan & Biklen, 1994). Não obstante os fatores que conduziram à sua utilização, reconhece-se a existência de limitações relacionadas com a diretividade das perguntas que pode causar constrangimento e o risco das respostas poderem ser as “socialmente aceites” (Vilelas, 2009, p. 288).

Na observação direta, é muito importante registar imediatamente após observação o que se pretende, pois a memória é seletiva e elimina um grande conjunto de comportamentos que aparentemente podem não parecer importantes (Quivy & Campenhoudt, 1997). Ao longo do estágio fui tirando algumas notas de campo para que a avaliação das atividades fosse mais fácil e completa, de modo a recordar tudo o que se tinha passado e refletir sobre as sessões dinamizadas. Estas notas de campo consistem no “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Procedeu-se ainda a um registo fotográfico. Para isso, foi enviado aos encarregados de educação de cada aluno um pedido de autorização (anexo XIII) para fotografar o educando para fins académicos, assegurando que este não seria reconhecido através das imagens. As imagens recolhidas funcionam como uma forma de ilustrar os dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994).

As fichas de trabalho que foram sendo realizadas pelos alunos constituem também uma fonte de dados tratando-se de documentos passíveis de análise para identificar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

2.3.4. Atividades desenvolvidas em sala de aula

As atividades desenvolvidas em sala de aula tiveram por base o currículo do 1.º CEB - área curricular de estudo do meio, a revisão da literatura realizada e os resultados obtidos na

primeira fase do estudo. Foram planejadas e implementadas algumas atividades (Quadro 2) para atingir os objetivos definidos no início desta investigação.

Quadro 2 - Atividades desenvolvidas em sala de aula para trabalhar o tema dos Primeiros Socorros.

Tarefa 1	Leitura e análise de duas notícias - Trabalho em grupo.
Tarefa 2	Exploração da caixa de Primeiros Socorros - Trabalho em grande grupo.
Tarefa 3	Exploração do <i>PowerPoint</i> - Trabalho em grande grupo.
Tarefa 4	Exploração didática em sala com os bombeiros.
Tarefa 5	Criação de uma música sobre Primeiros Socorros - Trabalho em grande grupo.
Tarefa 6	Jogo de Primeiros Socorros (atividade de avaliação) - Trabalho em grupo.
Tarefa 7	Elaboração de um cartaz sobre Primeiros Socorros (atividade de avaliação) - Trabalho em grande grupo.

A atividade de leitura e análise de notícias (tarefa 1) pretendia que os alunos compreendessem a importância de realizar procedimentos de PS para poder salvar vidas. Nesta tarefa, foram utilizadas duas notícias (de título: “Crianças aprendem a salvar vidas na Póvoa de Varzim” e “Menina consegue ressuscitar o pai vítima de paragem cardíaca” - anexo IV) com os seus respetivos guiões de análise (anexo IV). O recurso a notícias permitiu contextualizar o tema com base em textos da atualidade e da nossa realidade. A turma foi organizada em grupos de 3 elementos (3 grupos ficaram responsáveis por uma notícia e 2 grupos ficaram responsáveis pela outra notícia). Cada grupo ficou encarregue de ler a notícia e analisá-la segundo o seu respetivo guião. Esta atividade permitiu articular a área de estudo do meio com a de português. Os alunos sublinharam, no texto, palavras ou expressões que consideraram importantes. Depois de lerem as notícias e analisá-las, procedeu-se à sua resolução e discussão da análise, oralmente. Verifiquei que alguns grupos tiveram dificuldades em trabalhar em conjunto, evidenciando falta de competências interpessoais. A maioria dos alunos respondeu corretamente às questões do guião de análise das notícias. A correção do guião de análise das notícias foi registada em grelha (anexo XIV).

A segunda tarefa teve como principal objetivo a aprendizagem dos elementos que devem fazer parte de uma caixa de primeiros socorros. A exploração começou com a apresentação de uma caixa de primeiros socorros e com perguntas dirigidas ao grande grupo de forma a perceber o que a turma achava ter no seu interior. Após identificar as ideias prévias dos alunos, foram explicados os constituintes da caixa (tesoura, ligadura, etc.) perguntando-se ainda qual a sua função (Por exemplo: Para que serve a tesoura? Para que serve a ligadura?). A maior parte dos materiais foi corretamente identificada pelos alunos e, na maioria dos casos, conseguiram explicar para que eram utilizados. Não obstante esta constatação, foram identificadas algumas conceções inadequadas, ou seja, os alunos diziam o nome de

determinado material e exemplificavam a sua função em determinadas situações de emergência, porém a forma como os utilizavam ou os procedimentos realizados nessa situação não eram os corretos. As referências relativas ao algodão como material a constar na caixa de primeiros socorros, é um exemplo de uma conceção alternativa identificada bem como a sua utilização. Segundo os alunos, o algodão serviria para estancar as hemorragias nasais.

A exploração de um *PowerPoint* da minha autoria (anexo V), tarefa 3, tinha como objetivo fazer com que os alunos conhecessem algumas regras de primeiros socorros. Esta tarefa decorreu durante 4 dias. Para iniciar a exploração do *PowerPoint* mostrei imagens ilustrativas dos meios de transporte do INEM e questionei a turma sobre a utilização de cada um deles. Depois de os alunos ficarem a conhecer quais os meios que podem socorrer as pessoas, expliquei o que fazer em caso de acidente e o que dizer quando se liga 112, exemplificando uma chamada de socorro. Posto isto, foram analisadas situações específicas de PS (explicando o que são, porque acontecem e o que se deve fazer, em algumas situações específicas projetei vídeos): asma; ferida e/ou hemorragia¹; hemorragia nasal; desmaio²; queimadura; entorse; picada; mordedura; obstrução da via aérea³; posição lateral de segurança⁴; suporte básico de vida⁵. O visionamento dos vídeos permitiu aos alunos observarem na prática o que se estava a abordar teoricamente, apesar de irem praticar mais tarde esses procedimentos. Verificou-se existirem algumas conceções alternativas nos alunos, relacionadas com a observação do comportamento dos adultos à sua volta. Por exemplo, consideraram que numa hemorragia nasal se devia colocar a cabeça inclinada para trás e colocar algodão nessa narina. Também nas situações de picadas de insetos, pensavam que se devia colocar uma moeda sobre o local picado.

As quatro visitas realizadas pelos bombeiros, tarefa 4, tinham como principais objetivos promover aprendizagens relacionadas com procedimentos de PS e avaliar se esses conhecimentos foram aprendidos pelos alunos. Nessas visitas, os bombeiros abordaram as situações de PS que explorei no *PowerPoint* consolidando a abordagem previamente realizada e usando equipamento específico (manequins, ligaduras, talas...). Em todas as ações dinamizadas, os alunos tiveram oportunidade de praticar os procedimentos a realizar para cada uma das situações trabalhadas. As duas últimas visitas destes profissionais serviram para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos depois da exploração teórica e prática das situações de PS. Todos os alunos conseguiram realizar o protocolo, isto é, a sequência de procedimentos a realizar em determinada situação de emergência. Houve algumas crianças que mostraram mais dificuldades, mas os colegas da turma foram sempre ajudando. Constatou-se uma melhoria ao nível das competências dos alunos na realização dos

¹ Vídeo projetado: www.inem.pt/PageGen.aspx?WMCM_Paginald=29685&galeriad=44977

² Vídeo projetado: www.inem.pt/PageGen.aspx?WMCM_Paginald=29685&galeriad=44977

³ Vídeo projetado: www.inem.pt/PageGen.aspx?WMCM_Paginald=29685&galeriad=44977

⁴ Vídeo projetado: <http://videos.sapo.pt/Mi28zLTZArWzPfhVwGL>

⁵ Vídeo projetado: www.inem.pt/PageGen.aspx?WMCM_Paginald=29685&galeriad=44977

procedimentos de SBV através da grelha de avaliação final (anexo XV). A avaliação geral permitiu concluir que após a exploração didática os alunos conseguiram realizar os procedimentos de PS abordados, pois 12 em 15 alunos foram avaliados com nível 3.

A tarefa 5 consistiu na elaboração da letra de uma música sobre PS. Partindo de uma chuva de ideias (anexo XVI) sobre a temática trabalhada, foram sendo registadas algumas palavras ou expressões que serviriam de suporte à elaboração da letra da música. Esta tarefa permitiu consolidar aprendizagens relacionadas com as situações de emergência.

A tarefa 6 consistiu num jogo intitulado - “Primeiros Socorros” (anexo XVII) - baseado em imagens já conhecidas dos alunos (utilizadas numa atividade anterior). A turma foi organizada em grupos de três elementos e a cada grupo distribuíram-se algumas imagens que representavam os procedimentos a realizar e a não realizar em várias situações de emergência. Cada grupo tinha de colocar as imagens dos procedimentos pela ordem que consideravam estar correta. De seguida, cada grupo tinha de explicar a ordenação efetuada e referir qual era a situação de emergência presente nas figuras. Nalgumas situações os grupos tinham de explicar porque não se deve fazer determinado procedimento. A maioria dos grupos ordenou corretamente as imagens e soube explicar o porquê de colocarem as imagens de determinada ordem.

Para terminar as tarefas relacionadas com os PS, foi realizado um cartaz por toda a turma (tarefa 7). Os alunos foram questionados sobre a informação que se poderia colocar na cartolina, com o objetivo de dar a conhecer à comunidade escolar a importância da formação em PS. Para além de colarem imagens que ilustravam diferentes situações de emergência também escreveram os procedimentos a realizar em cada caso. As opiniões dos alunos quanto à exploração didática dinamizada foram também registadas no cartaz: “Salvar vidas”; “Saber agir”; “Agir rápido”; “Saber o que fazer”; “Gostámos muito”; “Foi muito importante”; “Fomos privilegiados por termos esta formação”; “Foi mau os outros meninos não terem esta formação porque não sabem (como nós) o que fazer em caso de acidente”; “Agora podemos ensinar os outros meninos” (anexo XVIII).

2.3.5. Análise de dados

Apesar de se tratar de um estudo predominantemente qualitativo assente numa análise de conteúdo categorial, recorreu-se igualmente a uma análise quantitativa das respostas obtidas aos questionários aplicados em ambas as fases do estudo. Esta análise, baseada no cálculo de frequências e percentagens, teve por finalidade evidenciar melhor a importância relativa de cada dimensão emergente. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo passa por uma categorização dos dados recolhidos apresentando assim os dados de uma forma mais simplificada e compreensível. Ao tratar os dados recolhidos, através da análise temática, identificam-se os “núcleos de sentido” com relevância para os objetivos definidos (Bardin,

1977). A estes “núcleos de sentido” pode-se dar o nome de categorias de codificação, classificando assim os dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994).

2.4. Apresentação e discussão de resultados

Os dados são apresentados em função das fases pelas quais se organizou o estudo e em função dos seus objetivos.

2.4.1. Fase 1 - Estudo Exploratório

2.4.1.1. Avaliar a necessidade de ações de Primeiros Socorros no meio escolar desde o 1.º CEB

- Perceções da professora cooperante sobre PS

Na entrevista (anexo IX) realizada à professora cooperante, a participante avaliou os seus conhecimentos em PS como “fracos” tendo em conta a possibilidade que existe em se deparar com uma situação de emergência no seu dia a dia. Pois, segundo ela: “Os meus conhecimentos são fracos relativamente às necessidades que nós temos no dia a dia na nossa vida” (Ent1p, p. 115).

Os poucos [conhecimentos] que tenho vêm de autoformação, de livros, algumas coisas que vejo na internet e situações que me surgem na minha vida profissional e que eu sou obrigada a investigar e tentar resolver algumas situações (Ent1p, p. 115).

Desta forma, a entrevistada considera não estar capacitada para intervir numa situação de emergência.

Quando inquirida quanto aos procedimentos que adotava perante determinadas situações de emergência referiu ligar para 112 - “chamo o 112” (Ent1p, p. 115). Apesar de revelar possuir algumas noções do que pode fazer em algumas situações de emergência (crise asmática, epistaxis, ferida pouco profunda e numa picada), existem outras para as quais considera não ter conhecimento suficiente: “essas coisas não se experimentam com uma vítima. Essas coisas têm de se experimentar primeiro num cenário de formação” (Ent1p, p. 116). A cooperante sabe que as compressões torácicas se fazem no centro do peito, porém não sabe “exatamente que tipo de exercício é que se pode exercer” (Ent1p, p. 116). Os acidentes mais frequentes na sua escola no ano letivo 2012/2013 foram: “cortes, hematomas e cabeças partidas” (Ent1p, p. 117), sendo que o mais aparatoso e que mais preocupação levantou foi a queda de um aluno do 1.º andar.

Atendendo a todo este contexto, para a entrevistada, a formação em PS é “essencial” (Ent1p, p. 117) tanto para os professores como para os alunos. Acrescenta ainda a necessidade de ser formada por uma parte teórica e outra parte prática para capacitar

realmente um indivíduo a intervir em situações de emergência. Enquanto professora titular de turma, aborda esta temática com os seus alunos para que estes se consciencializem do quão importante é agir e socorrer uma vítima. Porém, em sala de aula, aborda o que está definido no programa sendo que as dificuldades surgem quando os alunos a questionam e não se sente devidamente preparada para responder.

A professora parece ser uma profissional preocupada relativamente ao tema da segurança. Por exemplo, o ano letivo anterior participou no projeto “Crescer em Segurança” promovido pela Proteção Civil e pelos Bombeiros Municipais de Santarém, abordando assim a temática com os alunos, proporcionando sessões de informação e diversos simulacros que visavam testar a preparação da escola para responder, em caso real, a um incêndio ou sismo. No seu entender, as principais dificuldades inerentes à abordagem deste tema, tal como outros, é a falta de concentração das crianças. Considera ainda que, uma forma de contornar esse problema poderá ser através do desenvolvimento de atividades práticas. Como as crianças se mostram interessadas por este tema poder aprender melhor.

Mas eles de uma forma geral manifestam interesse e isso já é um ponto a favor. Até porque são conteúdos práticos que eles preferem aos conteúdos mais teóricos, mais abstratos. É uma turma em que se nós estendermos muito um determinado assunto, eles começam a manifestar desinteresse. Não tem acontecido neste tema, mas de uma forma geral eles depois começam a manifestar desinteresse (Ent1p, p. 118).

Verificou-se que a professora possui poucos conhecimentos sobre PS e os poucos que possuía provinham de autoformação, por este motivo apenas intervinha em caso de emergência chamando o 112 e atuava nas situações mais simples de crise asmática, epistaxis e ferida.

- Perceções dos alunos sobre PS

Quando inquiridos quanto ao que consideravam ser os Primeiros Socorros (anexo VII) constatou-se que os alunos não tinham uma compreensão profunda do conceito de PS, referindo de uma forma solta e desconexa, ideias relacionadas com o tema. As suas respostas centraram-se nas seguintes categorias: a) prestar ajuda (53%); b) salvar vidas (27%); c) curativos (13%); e d) profissionais (7%). Relativamente à categoria “prestar ajuda” as afirmações centraram-se em procedimentos realizados para prestar ajuda/socorrer as pessoas. A categoria “salvar vidas” inclui as respostas das crianças que consideraram os PS como o ato de “salvar uma pessoa”. As unidades de sentido que foram classificadas como “curativos” explicitavam o recurso a acessórios utilizados para prestar auxílio em caso de emergência. Quanto aos “profissionais” as referências centravam-se nos profissionais que intervinham em situações de emergência, como é o caso dos bombeiros, limitando esta atividade a este grupo

de profissionais. Os respondentes evidenciaram algum conhecimento relacionado com a prestação de ajuda, o salvamento de vidas e o recurso a instrumentos específicos para o fazer.

No que diz respeito a alguns conhecimentos de situações específicas de emergência, todos os alunos responderam corretamente a duas questões do questionário e mais de metade dos alunos respondeu de forma adequada a quatro das onze questões presentes no questionário. Estes resultados evidenciam uma falta de conhecimento geral da turma sobre o tema.

À pergunta sobre o que se deve fazer em primeiro lugar quando se encontra uma pessoa caída, nenhum dos alunos assinalou a resposta correta (verificar se o local é seguro). A maioria dos alunos (93%) respondeu que pedia ajuda e 7% verificava os sinais vitais. Todos os alunos identificaram o número 112 como sendo o número que se deve ligar em caso de emergência. A totalidade dos respondentes referiu, corretamente, que deviam abrir a boca e verificar se a pessoa com as vias respiratórias obstruídas tem algum objeto estranho responsável pela obstrução das vias respiratórias. Na questão “o que se deve fazer para abrir as vias respiratórias de uma pessoa?”, a maioria dos alunos (67%) respondeu, corretamente, que se devia inclinar a cabeça para trás com a mão na testa abrindo assim as vias aéreas 20% escolheu a opção de inclinar a cabeça e o queixo para a direita e 13% dos alunos inclinaria a cabeça e baixava o queixo. Ao responderem à questão “para verificar se uma pessoa está a respirar que sinal se deve procurar?”, 67% dos alunos disse que verificava a ventilação através do nariz e 33% dos alunos respondeu, corretamente, que verificava o movimento do tórax. Quanto à pergunta “se a pessoa não respirar o que se deve fazer?”, 47% dos alunos respondeu que se devia iniciar compressões torácicas, 33% dos alunos respondeu que se devia colocar a vítima em posição de recuperação e 20% dos alunos selecionou a resposta correta, assinalando a opção - fazer ventilações. Uma percentagem considerável de alunos (67%) respondeu, corretamente, que é no centro do tórax que se pressiona para fazer compressões torácicas, enquanto 27% dos alunos considera que é no lado esquerdo do tórax e 7% do lado direito. A resposta correta à questão “o que fazer quando alguém apresenta uma crise asmática?” - facilitar-lhe a respiração desapertando as roupas - foi selecionada por 87% da turma, enquanto 13% considera que se deve abanar a vítima. Para 47% dos alunos quando alguém sangra do nariz deve-se assoar, 27% pensa que se deve colocar a cabeça para trás e igual percentagem de alunos (27%) considera que se deve manter a cabeça direita apertando as narinas e aplicar frio no local (resposta correta). Perante uma pessoa com uma ferida pouco profunda, 73% dos alunos sabe que se deve colocar a ferida debaixo de água corrente, secá-la com uma compressa esterilizada com pequenos toques. Apenas 20% considera que se deve lavar a ferida dos bordos para o centro e 7% pensa que se deve soprar para a ferida. Para 47% dos inquiridos, o ferrão de uma abelha deve ser retirado com auxílio de uma pinça, desinfetar-se o local da picada e saber se a pessoa é alérgica (resposta correta). Uma igual percentagem

de alunos (47%), considerou, erradamente, que se deve colocar uma moeda sobre o ferrão e para 7% dos alunos, o ferrão deve ser chupado.

A análise destes dados remete para a importância de uma formação nesta área e o esclarecimento de práticas de forma a proporcionar um conhecimento mais profundo e adequado sobre o tema de PS.

As atividades de exploração da caixa de primeiros socorros e do *PowerPoint* sobre Primeiros Socorros (anexo V), permitiram aferir que existiam algumas concepções incorretas através da explicação dada por alguns alunos. Por exemplo:

Os alunos referiram faltar um elemento na caixa de PS, o algodão. Questionei-os de forma a perceber para que serviria esse elemento, ao que os alunos responderam que serviria para colocar na narina que tivesse uma hemorragia. Expliquei que o algodão não estava na caixa de PS por não ser utilizado para esse fim, uma vez que, depois de a hemorragia parar, e se se colocasse o algodão, esse iria ficar “preso” e ao puxá-lo vamos reativar a hemorragia (Notas de campo, 21 de novembro de 2013).

Neste caso, foi possível verificar que não só as crianças têm concepções incorretas sobre o que fazer em algumas situações de emergência como também os adultos que estão próximos delas.

Relativamente à exploração do *PowerPoint* a interação proporcionada permitiu detetar a existência de mais concepções incorretas, nomeadamente:

Ao explorar a picada questionei os alunos sobre o que achavam que se devia fazer nesta situação específica de emergência. Desde logo pude perceber que existiam muitas concepções alternativas, pois os alunos referiram: colocar uma moeda ou uma faca em cima da zona da picada. Eu questionei se era o que os pais faziam, ao que os alunos me responderam afirmativamente. Então expliquei que, nesta situação, se lavava e desinfetava a zona picada, retirava-se o ferrão se este estivesse visível, colocavam-se coisas frias ou em caso de picada de um peixe-aranha colocavam-se coisas quentes. Caso fosse necessário ligava-se para o Centro de Informação Antivenenos (CIAV). Depois desta explicação, os alunos referiram que não era isso o que os pais faziam (Notas de campo, 28 de novembro de 2013).

As concepções alternativas apresentadas pelos alunos resultam essencialmente das suas vivências, quer por terem observado esses comportamentos na escola ou em casa.

- Opinião dos bombeiros relativamente à abordagem dos PS no 1.º CEB

Do conjunto de bombeiros que respondeu ao questionário, 94% considerou importante a formação em PS para alunos do 1.º CEB, 4% achou pouco importante e apenas 2% dos bombeiros considerou desapropriada esta formação. Verificou-se assim que a quase totalidade deste corpo de bombeiros é favorável à dinamização de formação nesta área com jovens do 1.º CEB.

As diferentes opiniões dos respondentes foram organizadas nas categorias -valorização e desvalorização da formação. A primeira categoria foi organizada nas subcategorias: a) saber como ajudar (49%) e b) importância da formação (45%); e a segunda categoria integra a subcategoria imaturidade (6%) (Quadro 3).

Quadro 3 – Forma como os bombeiros encaram a abordagem dos aspetos ligados aos PS para alunos do 1.º CEB e justificação da sua opinião.

Categoria	Subcategoria	N	%
Valorização da formação	Saber como ajudar	23	49%
	Importância da formação	21	45%
Desvalorização da formação	Imaturidade	3	6%
Total de bombeiros		47	

Legenda: N - número de bombeiros que referiram determinado aspeto; % - em função do número total de bombeiros que responderam ao tópico em análise.

A subcategoria “saber como ajudar” integra respostas relacionadas com o facto de uma formação nesta área poder ajudar os alunos a intervir em situações de emergência, podendo ajudar a salvar uma vida. Desta forma, os alunos podem “ajudar-se a si próprios e às pessoas que os rodeiam” (Qb, 3), podem ainda fazer “pequenos gestos” (Qb, 18 e 43) como “ligar 112” (Qb, 34) e “intervir e salvar uma vida” (Qb, 36). Quase metade dos respondentes considera adequada uma formação sobre PS com alunos do 1.º CEB dada a sua importância, desde que seja “adequada às idades das crianças” (Qb, 1). Para tal, na sua opinião, deverá começar “quanto mais cedo (...) melhor” (Qb, 14). A reduzida percentagem de respostas que ilustra uma opinião desfavorável a uma formação de PS para o 1.º CEB está relacionada com o facto de acharem os alunos “muito pequenos” (Qb, 38) para frequentar este tipo de formação porque, segundo eles, nestas idades os alunos só “querem é brincar” (Qb, 24). Na opinião dos bombeiros inquiridos, os procedimentos de PS a aprender pelos alunos do 1.º CEB devem integrar as seguintes situações de emergência: PLS (87%); feridas (60%); obstrução da via aérea e hemorragia nasal (49% cada); desmaio (45%); picadas (34%); hemorragias e mordeduras (28% cada); dificuldade respiratória (26%); fraturas, queimaduras e SBV (19% cada); entorse (17%); golpe de frio (15%); afogamento (13%); golpe de calor (11%); hipoglicemia/hiperglicemia (9%); eletrocussão e convulsão (6% cada); choque (4%); e envenenamento e politraumatizados (2% cada).

Alguns dos respondentes (23%) tinham uma experiência de formação nesta área. Os conteúdos abordados por estes profissionais foram: a) hemorragias (19%); b) PLS (19%); c) desmaio (17%); d) SBV (17%); e) entorse (15%); e f) feridas (15%). Uma percentagem reduzida (13%) de formadores considerou que as crianças manifestaram algumas dificuldades nas sessões. As principais dificuldades centraram-se: a) nos “nomes técnicos”, devido à dificuldade demonstrada pelas crianças em pronunciar alguns conceitos; b) na “compreensão”, relacionada com problemas de compreensão de certos procedimentos de emergência por ser a primeira vez que falavam neles mas que acabavam por superar; e c) na “realização de procedimentos”, manifestada aquando da concretização prática das situações de emergência por não terem qualquer experiência prática nesta área. Apesar destas referências, 11% dos formadores não manifesta a existência de dificuldades nas formações dinamizadas. As razões apresentadas foram agrupadas em três subcategorias: a) “interesse pela formação”, evidenciado pelo interesse e gosto das crianças em aprender os procedimentos ensinados durante a exploração didática; b) “compreensão”, segundo os quais “as crianças compreenderam perfeitamente a mensagem” (Qb, 29) transmitida e “aprendem estes conceitos até mais rápido que os adultos” (Qb, 47); e c) “não justifica”, por não ter justificado o porquê de considerar que não existiram dificuldades. Quando questionados se crianças com formação em PS ficam capacitadas para realizar procedimentos simples de PS, 87% dos bombeiros considera que sim, 9% considera que não e 4% respondeu que depende: a) de um diagnóstico correto; e b) da capacidade de realizar os procedimentos (Quadro 4).

Quadro 4 – Opinião dos bombeiros relativamente à capacitação das crianças para realizar procedimentos simples de primeiros socorros.

Categoria	Subcategoria	N	%
Realiza procedimentos de PS	Não justifica	1	2%
	Adequar à idade	3	6%
	Saber agir	31	66%
	Formação	6	13%
Não realiza procedimentos de PS	Não justifica	3	6%
	Incapacidade para realizar procedimentos básicos	1	2%
Realização de procedimentos de PS depende de fatores	Diagnóstico correto	1	2%
	Capacidade de realizar procedimentos	1	2%
Total de bombeiros		47	

Legenda: N - número de bombeiros que referiram determinado aspeto; % - em função do número total de bombeiros que responderam ao tópico em análise.

A capacidade para realizar procedimentos simples de PS está, segundo os bombeiros, relacionada com a adequação da formação à idade das crianças, a possibilidade que os alunos têm em identificar situações de emergência e realizar os procedimentos adequados para a sua resolução, nomeadamente, ligar para o 112. Assim, na sua opinião, a frequência de uma formação em PS irá permitir aos alunos realizar aprendizagens de intervenção. De entre o

conjunto de respostas dos bombeiros na categoria “não realiza procedimentos de PS” algumas não mencionam qualquer justificação (6%). As restantes respostas desta categoria centram-se na crença que crianças com aquela idade “não são capazes de realizar procedimentos básicos” (Qb, 16). Para outros bombeiros a capacidade de resposta dos alunos irá depender de certos fatores, relacionados com um a) “diagnóstico correto”, sendo prioritário fazer um diagnóstico adequado da situação perante a qual as crianças se poderão vir a encontrar; e b) a “capacidade de realizar procedimentos”.

De uma forma geral, os bombeiros concordam com a formação para professores do 1.º CEB de forma a estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência. As respostas dos bombeiros distribuem-se por quatro categorias: a) capacidade de intervenção; b) formação dos alunos; c) formação de cidadãos; e d) importância, conforme se pode ver no quadro 5. Para 40% dos bombeiros esta formação é necessária devido à capacidade com que os professores ficam para intervir em situações de emergência. Alguns respondentes (38%) apenas justificam a necessidade de formação nessa área pela importância da mesma. Para 13% dos participantes não só os professores devem possuir esta formação como todos os cidadãos e 9% dos profissionais realçaram a importância desta para poderem formar os seus alunos.

Quadro 5 – Opinião dos bombeiros quanto à necessidade dos professores de 1.º CEB terem formação.

Categoria	N	%
Capacidade de intervenção	19	40%
Importância	18	38%
Formação de cidadãos	6	13%
Formação dos alunos	4	9%
Total de bombeiros	47	

Legenda: N - número de bombeiros que referiram determinado aspeto; % - em função do número total de bombeiros que responderam ao tópico em análise.

Apresentam-se de seguida alguns excertos de respostas que foram classificados nas categorias acima referidas: “É importante porque as crianças são pessoas com um risco de doença maior, devido a estarem mais vulneráveis. Uma boa formação é importante para uma primeira assistência até à chegada dos bombeiros” (Qb, 39); “Acho que todas as pessoas deviam ter esse tipo de formação” (Qb, 21).

2.4.2. Fase 2 - Exploração didática em PS e SBV para o 3.º ano do 1.º CEB

2.4.2.1. Impacto da exploração didática de PS na turma (alunos e professoras)

As secções que se apresentam a seguir pretendem evidenciar o impacto que a exploração didática de PS teve na turma ao nível dos alunos e das professoras quanto às suas aprendizagens e motivação.

Aprendizagens dos alunos

De forma a avaliar as aprendizagens dos alunos depois das sessões de primeiros socorros, foi aplicado um questionário com várias perguntas, algumas das quais iguais ao primeiro questionário. Quando questionados sobre o que entendiam por primeiros socorros (Quadro 6) 47% dos alunos respondeu “tudo” (Q2a, 2), “são muito importantes” (Q2a, 5, 12, 14) e “são úteis” (Q2a, 9) não referindo uma definição concreta. Os alunos não conseguiram explicar de forma mais específica este conceito, conseqüentemente, as respostas foram integradas na categoria “não responde à pergunta”, por não revelar informações sobre o que se estava a perguntar. Para 40% dos alunos, os PS remetem para o salvamento de vidas enquanto que para 7% este conceito está associado à prestação de ajuda a alguém que precisa, como por exemplo, alguém doente. Finalmente, a mesma percentagem de respondentes explica a relevância deste tema em casos de acidentes. A análise do quadro 6 demonstra que não houve uma consolidação da aprendizagem do significado do conceito de PS, pois todas as respostas foram bastante imprecisas e incompletas.

Quadro 6 – Respostas dos alunos quando inquiridos sobre o que entendem por PS (Q2).

Categoria	N	%
Não responde à pergunta	7	47%
Salvar vidas	6	40%
Prestar ajuda	1	7%
Acidente	1	7%
Total de alunos	15	

Legenda: N - número de alunos que referiram determinado aspeto; % - em função do número total de alunos que responderam ao tópico em análise.

No que diz respeito a conteúdos mais específicos de PS, uma percentagem elevada de alunos (73%) mencionou corretamente que a primeira coisa a fazer quando se encontra uma pessoa é verificar se o local é seguro. Se compararmos com as respostas dadas no primeiro questionário, verifica-se uma melhoria de conhecimento expressa pelo aumento de respostas corretas. Existindo, contudo, ainda 13% dos alunos a responder que verificariam os sinais vitais, 7% pediria ajuda e igual percentagem abanava e gritava com a pessoa. Tal como no primeiro questionário, todos os alunos identificaram o número 112 como sendo o número para o qual se deve ligar em caso de emergência. A totalidade dos respondentes referiu, corretamente, que deviam abrir a boca e verificar se a pessoa em situação de obstrução das vias respiratórias tinha algum objeto estranho responsável pela obstrução das vias respiratórias. Foram obtidos os mesmos resultados a esta questão, na fase um do estudo. Curiosamente, verificou-se uma diminuição de respostas corretas, após a formação, na questão “o que se deve fazer para abrir as vias respiratórias de uma pessoa?”. Apesar de a maioria dos alunos (53%) ter respondido, corretamente, que se devia inclinar a cabeça para

trás com a mão na testa abrindo assim as vias aéreas, 40% dos alunos inclinaria a cabeça e baixava o queixo e 7% escolheu a opção de inclinar a cabeça e o queixo para a direita. A desatenção poderá constituir-se como uma explicação para esta situação associada, ainda, a alguns problemas de interpretação (problema identificado na leitura de textos).

Para verificar se uma pessoa está a respirar 60% dos alunos respondeu, corretamente, que verificava o movimento do tórax e 40% disse que verificava a ventilação através do nariz. Verificando, assim, uma melhoria relativamente ao primeiro questionário.

Cerca de metade dos respondentes (47%) refere, incorretamente, que devem ser realizadas compressões torácicas quando uma pessoa não respira e, somente, 33% iniciava, corretamente, ventilações. Embora tenha havido um aumento de respostas corretas relativamente ao 1.º questionário, uma percentagem considerável de alunos não assinalou a resposta correta. Para a maioria dos alunos (93%), as compressões torácicas devem ser realizadas no centro do tórax. A totalidade dos alunos mostrou saber o que fazer quando alguém apresenta uma crise asmática. Todos os alunos souberam responder: facilitar-lhe a respiração desapertando as roupas. Quando alguém sangra do nariz deve-se manter a cabeça direita apertando as narinas e aplicar frio no local, resposta selecionada por todo o grupo de crianças. Uma elevada percentagem de alunos (80%) evidenciou saber o que fazer quando se tem uma ferida pouco profunda ao responder que se deve colocar debaixo de água corrente e secá-la com uma compressa esterilizada com pequenos toques mas para 20% a ferida deve ser lavada dos bordos para o centro. Toda a turma respondeu que quando uma pessoa é picada por uma abelha se deve retirar o ferrão com auxílio de uma pinça, desinfetar e saber se a pessoa é alérgica. Verificou-se assim que nas respostas às questões específicas de situações de PS (onde realizar compressões torácicas, o que fazer em caso de crise asmática, de epistaxis, de ferida pouco profunda e de picada) houve um aumento de respostas corretas relativamente ao 1.º questionário.

De forma a avaliar a evolução dos alunos procedeu-se a uma pequena avaliação diagnóstica de cada aluno na primeira visita dos bombeiros. De acordo com Ponte e Serrazina (2000) a avaliação diagnóstica tem como objetivo “conhecer o que os alunos sabem acerca de um certo assunto” (p. 227). A escala utilizada é composta por valores numéricos de 1 a 3, respetivamente, não realiza os procedimentos de PS, realiza com ajuda procedimentos de PS e realiza os procedimentos de PS. Essa avaliação diagnóstica permitiu verificar que 2 crianças não conseguiam efetuar os procedimentos (nível 1), 8 alunos realizavam os exercícios com ajuda (nível 2), e 4 alunos conseguiam fazê-lo sem ajuda (nível 3).

Após ter frequentado as sessões de PS e, de modo a perceber as situações de emergência nas quais os alunos obtiveram melhores resultados, calculou-se a média das classificações obtidas em cada uma das situações praticadas pelos alunos. Através da

avaliação sumativa aferiu-se que 12 alunos tiveram uma classificação média de 3, ou seja, “realiza os procedimentos de PS” e 3 alunos tiveram uma classificação média de 2, isto é, “realiza com ajuda os procedimentos de PS”. Todos os alunos conseguiram realizar os procedimentos e a maioria realizou-os sem ajuda, o que permite verificar que os alunos sabiam o que fazer nas situações de emergência estudadas, constatando-se uma melhoria na execução prática de situações de PS comparativamente ao início das sessões. As situações de emergência onde as crianças obtiveram melhores resultados foram a “queimadura”, “chamada 112”, “mordedura/picada”, “hemorragia”, “SBV” e “entorse”, tendo média de 3. As situações em que as crianças obtiveram média de 2 foram “asma”, “hemorragia nasal”, “desmaio”, “PLS” e “obstrução da via aérea”, necessitando de ajuda para realizar os procedimentos de PS. De uma forma geral, é possível concluir que as crianças realizaram aprendizagens significativas não existindo a classificação 1 “não realiza” (anexo XV).

A atividade que envolveu a elaboração da letra de uma música (tarefa 5) permitiu também verificar os conhecimentos construídos pelos alunos. Durante a chuva de ideias com palavras ou expressões relativas ao tema, e sempre que um aluno apresentava uma situação de emergência, explicava os procedimentos a realizar, o que foi realizado com sucesso. O jogo de PS realizado (tarefa 6) foi outro momento de aferição das aprendizagens dos alunos, para além de identificar quais eram as situações de emergência que possuíam tinham de justificar a sua resposta recorrendo às imagens e à sua ordenação. Algumas situações eram imediatamente reconhecidas através de algumas imagens que retratavam tipicamente uma dada situação, no entanto, os alunos não tiraram partido disso, talvez por não estarem concentrados. Porém, depois de reconhecida a situação, as crianças conseguiam ordenar corretamente a maior parte das figuras e justificar porque as colocava por aquela ordem e, algumas vezes, ao justificarem apercebiam-se que estava alguma imagem fora de ordem e corrigiam.

Na atividade da elaboração de um cartaz (tarefa 7) com as situações de emergência exploradas durante as aulas, os alunos tiveram oportunidade de explicar e, posteriormente, registar os procedimentos a realizar. As interações promovidas deram informações quanto aos conhecimentos consolidados e aqueles onde poderiam permanecer dúvidas. Durante este processo, foi possível verificar que sabiam muito bem quais os principais cuidados a ter como, por exemplo, colocar as luvas e verificar as condições de segurança: “Depois de colocar o título no cartaz, comecei por referir: Aprendemos duas coisas muito importantes... ao que os alunos responderam prontamente: Verificar as condições de segurança e colocar as luvas!” (Notas de campo, 14 de janeiro de 2014).

Quanto às restantes situações de emergência, os alunos mostraram saber o que fazer, respondendo prontamente quando questionados e de uma forma entusiástica. As duas situações que levantaram mais dúvidas foram o SBV e a PLS pela quantidade de

procedimentos a escrever no cartaz, apesar de serem situações com bons níveis de desempenho a nível prático, o que leva a concluir que os alunos conseguem realizar os procedimentos, porém têm dificuldades em ordená-los e escrevê-los.

De uma forma geral, os alunos fizeram um balanço bastante positivo da formação recebida, registando essas ideias no cartaz. Reconheceram que esta iniciativa acabou por privilegiar este pequeno grupo de alunos e que os restantes alunos da escola deveriam também ter uma oportunidade igual de formação. Na sua opinião, a experiência vivenciada preparou-os para ajudar uma pessoa em situação de acidente, sabendo o que se deve fazer. Consideraram-se ainda capazes de ensinar conteúdos de PS a outras crianças, mostrando alguma confiança nos conhecimentos construídos: “Fomos privilegiados por termos esta formação” (A); “Foi mau os outros meninos não terem esta formação porque não sabem (como nós) o que fazer em caso de acidente” (B); “Agora podemos ensinar os outros meninos” (C).

Segundo a professora cooperante, as sessões dinamizadas contribuíram para a promoção de conhecimentos sobre PS nos alunos pois, realizaram uma “aprendizagem muito prática e proveitosa” (Ent2p, p. 136). Quanto às implicações que esta formação poderá ter no futuro destas crianças a professora valorizou os “conhecimentos que os alunos poderão aproveitar durante toda a sua vida”, Ent2p, p. 136).

Relativamente à formação proporcionada, o bombeiro formador B fez um balanço positivo da formação que dinamizou com o seu colega, por considerar ter atingido o principal objetivo estabelecido, concretamente, o de proporcionar conhecimentos teóricos e práticos sobre PS. Afirmou ainda que tudo o que foi abordado durante a formação foi aprendido pelos alunos uma vez que “foram praticando e aplicando o que aprenderam sem ajuda” (EntdbB, p. 141). O bombeiro A registou com muito agrado o envolvimento da turma, o seu interesse e a sua capacidade em aprender procedimentos de PS. No entanto, sublinha que só com uma avaliação posterior seria possível perceber se efetivamente, os alunos aprenderam com a formação. Não obstante esse reparo considerou que a formação poderá ter ajudado a promover valores de cidadania, nomeadamente o aprender a cuidar do outro e a olhar mais pelo outro: “Registei com muito agrado a elevada participação e interação das crianças, assim como a capacidade de aprender” (EntdbA, p. 139); “(...) quanto mais não seja conseguimos incutir valores de solidariedade humana (...) que estimulados nesta idade, garantem uma sociedade mais responsável e atenta aos outros” (EntdbA, p. 140).

Para ambos os formadores o tempo da formação não foi suficiente “para que se pudesse aprofundar mais os vários procedimentos” (EntdbB, p. 141) e para se poder praticar mais, pois “só simulando, repetindo e fazendo é que (...) se aprende verdadeiramente” (EntdbA, p. 139).

Os resultados atestam as ideias defendidas por muitos autores (Bollig et al., 2009) que realizaram estudos sobre o tema, verificando-se que os alunos do ensino básico,

especificamente, do 1.º CEB, são capazes de verificar o estado de consciência da vítima, ligar para o 112 e colocar a vítima em PLS. As aprendizagens podem ser desenvolvidas desde que os conteúdos sejam devidamente adaptados à sua faixa etária e nível de desenvolvimento (Lockey & Georgiou, 2013). Tal como Ribeiro e os seus colaboradores (2010) confirmaram no seu trabalho desenvolvido com alunos de 14 anos, também verifiquei com alunos de 8 e 9 anos que a formação promoveu uma melhoria de conhecimentos devido à comparação dos resultados obtidos antes e depois da formação através do questionário aplicado. À semelhança do trabalho desenvolvido por Connolly et al. (2007), também aqui os alunos mostraram ter construído conhecimentos relativamente à abordagem à vítima, em SBV e na PLS. Contrariamente aos resultados obtidos no estudo levado a cabo por Jones et al. (2007) com crianças entre os 11 e 12 anos, quase todos os alunos do presente estudo conseguiram realizar as compressões torácicas com a profundidade adequada, pois o manequim faz um “clique” quando a profundidade da compressão é adequada.

Motivação dos alunos

Todos os alunos afirmaram ter gostado da formação em PS. Quando inquiridos sobre o que gostaram mais e porquê as respostas dos alunos centraram-se em: a) aprender situações de emergência (41%); b) aplicar conhecimentos na prática (27%); c) tudo (20%); e d) recursos (13%) (Quadro 7).

Quadro 7 – O que os alunos gostaram mais das sessões de PS e porquê.

Categoria	Subcategoria	N	%
Aprender situações de emergência	SBV	2	13%
	PLS	1	7%
	Entorse	1	7%
	Queimaduras	1	7%
	Asma	1	7%
Aplicar conhecimentos na prática		4	27%
Tudo		3	20%
Recursos		2	13%
Total de alunos		15	

Legenda: N - número de alunos que referiram determinado aspeto; % - em função do número total de alunos que responderam ao tópico em análise.

O que mais gostaram de aprender foram as situações de emergência. As várias respostas dos alunos remeteram para alguns dos conteúdos trabalhados durante a exploração didática, nomeadamente, as situações de SBV (13%) por considerarem ser o conteúdo mais importante a saber. Referiram ainda a PLS, as queimaduras e a asma (todas com 7% de referências) por terem gostado de aprender como fazer nestas situações. Uma mais-valia

reconhecida pelos alunos foi a possibilidade de não ficarem pela teoria e passarem à prática, permitindo a aplicação dos seus conhecimentos. Na categoria “tudo” foram consideradas as respostas dos alunos que mencionaram ter gostado de tudo na formação. Finalmente, outro aspeto positivo da formação parece estar relacionado com o equipamento disponibilizado pelos bombeiros (13%). A existência destes recursos parece ter sido importante tanto na motivação dos alunos como na concretização de procedimentos que de outra forma não seriam possíveis, como é o caso das compressões no manequim.

Quando inquiridos sobre o que gostaram menos, 80% dos alunos referiu ter gostado de tudo e 20% dos alunos identificou algumas das situações de emergência abordadas como tendo sido o que gostaram menos de fazer. As suas respostas centraram-se na situação de entorse por ser desagradável e poder estar na origem de um osso partido, a situação de acidente devido ao medo desencadeado na abordagem deste conteúdo e o SBV pelo facto desses alunos não terem gostado de fazer as compressões ou por não estarem a conseguir fazer bem este procedimento. A análise das respostas dos alunos permitiu perceber que a avaliação por eles realizada não se centrou na forma como a formação foi dada mas relacionou-se com os conteúdos, pelo facto de lhes ter causado mais ou menos impressão ou pelo medo despertado pela situação de emergência. No entanto, a grande maioria dos alunos evidenciou, muita satisfação por ter participado nestas sessões de PS.

Foram poucos os alunos (7%) a responder não querer saber mais sobre o tema dos PS por achar já saber tudo. No entanto, uma percentagem elevada de alunos (93%) gostava de saber mais porque: a) desejaria saber tudo sobre o tema, dominando assim os conteúdos; b) tem curiosidade em relação a certas situações específicas de emergência, como o que se deve fazer quando uma pessoa cai de altura elevada; e c) consideram que poderiam aprender a salvar vidas de uma forma mais eficaz.

A totalidade da turma gostaria de participar em outras formações (100%). As justificações apresentadas focaram-se no interesse que tiveram pelo tema, pelo facto da intervenção realizada permitir aprender conteúdos de outra forma, dada a importância do tema trabalhado e outros especificaram ainda a possibilidade de poder vir a salvar vidas. De forma a melhor conhecer a opinião dos alunos quanto à formação frequentada e, especificamente, às atividades realizadas, foi solicitado que procedessem a uma avaliação recorrendo à seguinte escala: “nada interessantes, pouco interessantes, interessantes, muito interessantes”. Todos os alunos (100%) classificaram as atividades de “muito interessantes” e justificaram a sua escolha de acordo com as seguintes categorias: a) “interesse”, 47% dos alunos explica que o conjunto das sessões foi “muito interessante” (Q2A, 4); b) “importância”, para 27% dos alunos “é importante aprender tudo sobre primeiros socorros” (Q2A, 7); c) “salvar vidas”, em que 20% dos inquiridos explicitou a possibilidade de poder vir a “salvar muitas vidas” (Q2A, 15) após ter formação na área; e d) “orientação profissional”, considerada por 13% dos alunos cujas

respostas se centraram na atividade profissional dos bombeiros, sendo uma possível profissão a seguir e, nessa atividade profissional, poderão saber tudo sobre o tema - “sabemos tudo” (Q2A, 6).

Todas as atividades realizadas, anteriormente referidas, tiveram sempre bastante adesão por parte das crianças. A turma mostrou-se sempre motivada, participativa, atenta e interessada em partilhar as suas ideias e experiências. A professora cooperante avaliou estas sessões a nível motivacional nos alunos como “muito boas” (Ent2p, p. 136).

A conceção, implementação e avaliação de mais ações deste género poderá trazer bons resultados, quer na motivação dos alunos como nas aprendizagens que conseguem realizar, como ficou evidenciado pelos resultados obtidos no questionário 2, nos procedimentos de PS efetuados e pelas tarefas e produções realizadas pelos alunos nas sessões. O facto de os bombeiros se terem deslocado à escola também foi uma mais-valia a nível motivacional nos alunos, pois puderam ter contacto com um grupo de profissionais que atua diariamente no terreno, que pode esclarecer todas as suas dúvidas e exemplificar, recorrendo a equipamentos utilizados em situações reais.

A motivação dos alunos foi também imediatamente reconhecida pelos bombeiros formadores. À chegada à escola os bombeiros encontraram “um grupo de alunos muito motivado” (EntdbB, p. 141). Os formadores fizeram um balanço positivo da formação, realçando o interesse dos alunos e o facto de estes não terem mostrado dificuldades na aprendizagem das várias situações de emergência, sendo um grupo que mostrou “muito interesse durante as sessões de formação por este tema” (EntdbB, p. 141). Na opinião do bombeiro B, os alunos mostraram mais interesse no protocolo de SBV a realizar, considerando ser este o que correu melhor. Quanto ao bombeiro A, considerou interessante “as perguntas pertinentes que não se inibiram de colocar” (EntdbA, p. 140).

A motivação poderá ter tido reflexos na aprendizagem deste grupo de alunos, pois estando motivados vão estar mais atentos e mais predispostos para ouvirem e aprenderem o que se está a abordar, não se distraíndo.

Implicações nas Professoras da turma

A formação teve implicações na própria professora cooperante que refere ter desenvolvido e aprofundado competências de atuação em situações de emergência, sentindo ter “agora mais capacidade para lidar com qualquer situação de urgência ou emergência passível de acontecer” (Ent2p, p. 136) na sua turma e irá proceder “com calma e ponderação, prestando os primeiros socorros de acordo com a formação” (Ent2p, p. 137) que possui “encaminhando o caso para o organismo competente - INEM” (Ent2p, p. 137).

Relativamente à professora estagiária, e apesar de ter uma formação como bombeira e possuir alguns conhecimentos sobre os procedimentos a realizar em situações de emergência, considerou ter aprofundado mais esses conhecimentos. Por conseguinte, esta experiência de formação teve igualmente um contributo importante na sua formação, tanto no esclarecimento e atualização de procedimentos como na melhor forma de poder trabalhar estes conteúdos com alunos do 1.º CEB. Um aspeto que é essencial ao atuar numa situação de emergência é ter “calma”, assim tem-se mais discernimento sobre o que se está a fazer e consegue-se pensar melhor e mais rapidamente, uma vez que o estado da vítima pode alterar-se a qualquer momento e é necessário ir avaliando a vítima e agir de acordo com a situação.

Em relação à abordagem desta temática com as crianças, durante a segunda entrevista, a professora cooperante referiu sentir-se mais preparada e à vontade para o fazer. Enquanto professora estagiária considero que ao se ter conhecimentos na área a abordagem do tema é facilitada, prevalecendo um sentimento de confiança mesmo perante qualquer tipo de questões que os alunos possam colocar. A conceção, implementação e avaliação do conjunto de tarefas no âmbito desta temática permitiram à professora estagiária confrontar-se com situações de ensino e de aprendizagem fundamentais para a sua futura prática profissional. Como é disso exemplo o seguinte extrato das notas de campo:

Percebi que a componente prática da formação teve um impacto muito importante nas aprendizagens dos alunos, sendo que esta deve fazer parte das sessões de PS que se possam querer implementar. Com esta componente prática os alunos tiveram oportunidade de praticar e clarificar os procedimentos a realizar em cada situação de emergência estudada. As atividades contextualizadoras foram, igualmente, importantes porque permitiram um maior envolvimento dos alunos uma vez que podiam partilhar as suas experiências pessoais e conhecimentos prévios, ajudando-me assim a melhor orientar as atividades e a saber onde deveria apostar mais para favorecer a construção de aprendizagens cientificamente corretas. Tive também oportunidade de perceber quais as melhores formas de avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos, sendo importante combinar a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Uma maior duração da formação em PS teria permitido consolidar aprendizagens e diversificar estratégias de ensino-aprendizagem (Notas de campo, 17 de janeiro de 2014).

Na opinião do bombeiro B a formação dinamizada terá ajudado a esclarecer as professoras da turma quanto à forma como podem trabalhar estes conteúdos de maneira mais prática, pois segundo ele:

(...) as professoras ficaram elucidadas de como fazer a abordagem deste tema a nível prático, uma vez que a nível teórico é relativamente fácil, pois realizando alguma pesquisa sobre (em fontes fiáveis) consegue-se abordar o tema com os alunos. (EntdbB, p. 141).

Como as professoras tiveram oportunidade de acompanhar e participar ativamente nas sessões práticas, o mesmo profissional concluiu que estas podem abordar o tema com mais segurança e confiança. O bombeiro A realçou ainda as mais-valias da formação no que respeita a uma maior sensibilização e reconhecimento das vantagens da abordagem deste

tema com os alunos, referindo que “ficaram todos mais sensíveis para a proficiência destes temas” (EntdbA, p. 139).

2.5. Considerações Finais

Os resultados evidenciam o enriquecimento dos conhecimentos dos alunos depois de terem participado na exploração didática sobre PS. Foi possível aferir um aumento do número de respostas corretas no último questionário relativamente ao primeiro, apesar de existirem 2 questões nas quais não se verificaram alterações entre os dois questionários e uma questão em que o número de respostas corretas diminuiu comparativamente com o primeiro questionário. Assim, pode-se concluir que a exploração didática dinamizada foi uma mais-valia para as crianças. Aquando da aplicação de ambos os questionários constatou-se que os alunos tiveram dificuldades na compreensão das perguntas. Muito provavelmente, este problema poderá ter estado na origem das incorreções verificadas nas respostas dadas em algumas questões. Para além das dificuldades de interpretação dos inquiridos, outros fatores poderão ter originado estas incorreções, nomeadamente, a desatenção, a ansiedade para ir brincar respondendo rápida e descuidadamente ao questionário. As razões aqui apresentadas tiveram em consideração as características da turma, tipicamente agitada e desconcentrada bem como os dados obtidos através de outras técnicas de recolha (como a análise documental realizada à grelha de avaliação final e observação participante), onde a turma teve um bom desempenho e não evidenciou incorreções ou dificuldades em executar ou resolver as tarefas solicitadas.

Na primeira fase do estudo, avaliou-se a necessidade de ações de PS no meio escolar através da identificação das perceções da professora cooperante, dos alunos e dos bombeiros. A professora cooperante considerou muito importante este tipo de formação e apesar de abordar estes conteúdos em sala de aula, limitava-se aos conteúdos abordados no manual por não se sentir à vontade com a temática. Os alunos não sabiam o que eram os PS associando esta ideia aos profissionais como, por exemplo, os bombeiros. Algumas conceções dos alunos estavam incorretas, revelando estarem associadas a conceções também evidenciadas pelos pais. Na opinião da maior parte dos bombeiros inquiridos é importante que os professores e os alunos de 1.º CEB tenham formação de PS dada a hipótese de se depararem com situações de emergência no seu quotidiano.

Na segunda fase do estudo, a avaliação diagnóstica realizada permitiu aferir que um número muito reduzido de alunos conseguia realizar procedimentos de PS, sendo que os restantes alunos necessitavam de ajuda ou não os realizavam. Após participarem nas sessões práticas dinamizadas pelos bombeiros, os alunos foram novamente avaliados. As classificações obtidas pelos alunos na avaliação sumativa demonstraram uma evolução considerável. Neste caso, não houve nenhum aluno incapaz de realizar os procedimentos de

PS e a maioria conseguia efetuar os procedimentos sozinhos. Desta forma, observou-se uma melhoria quanto à execução prática das aprendizagens teóricas. Tal como defende Colquhoun (2012), a componente prática da formação foi muito importante para as aprendizagens dos alunos. A exploração didática teve igualmente impacto na motivação dos alunos. A turma mostrou-se sempre muito entusiasmada e recetiva às propostas de trabalho apresentadas.

Também a participação e análise das respostas dos alunos durante a realização de outras atividades, como a ordenação das figuras do jogo, cartaz, redação da letra da música revelou o desenvolvimento de competências nos alunos. Sempre que solicitado aos alunos conseguiam explicar o porquê de se realizar determinado procedimento bem como descrever o que fazer perante determinada situação.

Neste estudo, à semelhança de outros (Bollig et al., 2009) são mostrados resultados positivos ao nível da promoção de aprendizagens de PS no 1.º CEB, o que vem sustentar e justificar a pertinência da abordagem do tema neste nível de escolaridade. Apesar de um estudo de caso não se poder generalizar, pode refletir os resultados de uma formação em PS no 1.º CEB. Se estes alunos do 3.º ano aprenderam a realizar procedimentos de PS outros alunos também poderão aprender. Esta investigação permite ainda alertar para a necessidade de formar os professores de modo a que estes consigam formar os seus alunos, para que todos possam estar preparados para atuar, caso seja necessário. Apesar de as escolas não terem equipamentos específicos para abordar esta temática, é sempre possível recorrer aos profissionais que trabalham nesta área e conseguir a sua colaboração. É importante começar a desenvolver-se uma cultura de preocupação com os outros e de entreajuda, e assim caminhar-se para uma sociedade melhor, mais solidária e preocupada com o bem-estar dos seus cidadãos. O facto de existir uma proposta de lei para o ensino de PS no 3.º ciclo do ensino básico já é uma tentativa de mudança de mentalidades no nosso país, mas penso que podemos ir mais além e, já que queremos ser iguais em tantas outras coisas a países mais desenvolvidos, porque não tentarmos fazer o mesmo a nível da educação, nomeadamente a educação em PS?

Parte III - Reflexão final

Os estágios realizados foram momentos muito importantes no meu percurso académico, pois foram marcados por uma aprendizagem e uma reflexão crítica constantes das situações pedagógicas com as quais me deparei e pela relação estabelecida com os respetivos profissionais nas valências onde tive oportunidade de intervir. A PES durante o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi sempre uma fonte de aprendizagens, embora por vezes, tenham surgido algumas dificuldades com as quais também aprendi e cresci.

Entre o conjunto de aprendizagens realizadas, destaco a capacidade de: planificar para um grupo de crianças em idade pré-escolar atendendo ao currículo e aos interesses das crianças, organizar o ambiente educativo e desenvolver atividades e projetos promovendo aprendizagens nas crianças. Consegui ainda estabelecer uma relação de confiança com as crianças de todas as valências nas quais tive oportunidade de intervir e com a comunidade educativa. Procurei valorizar os trabalhos de grupo atendendo à sua relevância na formação e no desenvolvimento de qualquer criança, nomeadamente nas relações interpessoais e no trabalho colaborativo. Em ambos os contextos de intervenção (pré-escolar e 1.º ciclo), procurei seguir o modelo globalizante, com uma abordagem integrada das diferentes áreas. Sempre que possível, estimei as crianças a serem autónomas tentando resolver os seus problemas sozinhos, mas ficando atenta para o caso de ser necessária a minha intervenção. No 1.º CEB procurei sempre fazer a ponte entre os conteúdos abordados em sala de aula com a realidade do quotidiano das crianças, para que as aprendizagens não fossem vistas de forma descontextualizada.

Na PES pude aplicar muitos dos conhecimentos teóricos que fui consolidando ao longo de todo o meu percurso formativo. O suporte teórico acabou por ser importante para sustentar e orientar a minha prática. A PES permitiu-me ainda participar em reuniões de pais, com as quais nunca tinha tido contacto e desenvolver projetos em contexto real.

Uma das maiores dificuldades sentida ao longo dos estágios prendeu-se com a avaliação, uma vez que poderia ter adotado outros instrumentos de avaliação e, a maioria das vezes, acabei por utilizar os mesmos. Considero que esta seja uma área onde devo continuar a apostar ao longo da minha vida profissional de forma a superar esta limitação. A gestão do grupo foi igualmente um grande desafio ao qual fui conseguindo responder durante a prática, aprendendo a regular comportamentos. Para tal, apostei, entre outras abordagens, em atividades práticas e parti dos conhecimentos prévios do grupo.

Uma ideia que foi debatida ao longo de toda a minha formação foi a do professor reflexivo. No início da formação, este conceito não me fazia muito sentido, pois estávamos a falar de uma ideia da qual não tinha conhecimento e que só consegui compreender,

efetivamente, quando tive oportunidade de aplicar este conceito no meu dia a dia, durante a PES. Só agora, que chego a esta meta e faço uma retrospectiva, é que consigo compreender verdadeiramente como é fundamental um professor ser reflexivo, pois só assim pode olhar para atrás e analisar a sua prática (Oliveira & Serrazina, 2002). A relevância de um processo reflexivo sistemático é explicada pela “imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (Gómez, 1997, p. 103). O professor deve ter uma atitude crítica relativamente à sua prática e investigar, evoluindo como profissional (Herdeiro & Silva, 2008).

A pesquisa realizada para a investigação fez-me perceber que não existiam estudos nacionais sobre o tema. Perante esta constatação e porque acreditava que alunos do 1.º CEB conseguiam aprender e realizar PS, resolvi iniciar este estudo de caso. Nalguns países os PS e o SBV são parte integrante do currículo e há entidades que defendem a inclusão destes no currículo por iniciativa do governo (Bollig et al., 2009; Lockey & Georgiou, 2013; Mendes, 2010; Ribeiro et al., 2010). Reconhecendo a relevância deste tema na formação de crianças e jovens, defende-se a inclusão deste tema no currículo. Concomitantemente, verificou-se que os alunos de 1.º CEB conseguem aprender e realizar procedimentos de PS. Assim, esta investigação pode ser um contributo para o nosso currículo, especificamente, no nível de escolaridade em que esta se desenvolveu (1.º CEB). Pela sua natureza inovadora e pelos resultados apresentados em termos de aprendizagens promovidas nos alunos e nas suas respetivas professoras, e em consonância com Mendes (2010), a inclusão do SBV nos currículos de escolaridade obrigatória deveria tornar-se uma prioridade. Esta investigação poderá ajudar a consciencializar da relevância deste tema e da sua abordagem no ensino básico de forma mais consistente e explícita. É manifestamente importante possibilitar a todas as pessoas terem formação em PS: “Qualquer pessoa pode e deve ter formação em primeiros socorros” (Reis, 2010, p. 5).

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (2012). *Plano de Turma da turma de 2.º ano T3- 2012/2013*. EB1/JI Combatentes: Santarém.
- Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (2013). *Plano de Turma da turma de 2.º/3.º anos Turma 3- 2013/2014*. EB1 Combatentes: Santarém.
- Araújo, C., Pinto, E. M. F., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). Estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Baptista, N. (2012). *Manual de Primeiros Socorros*. Sintra: Escola Nacional de Bombeiros.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção Geral da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bollig, G., Wahl, H. A., & Svendsen, M. V. (2009). Primary school children are able to perform basic life-saving first aid measures. *Resuscitation*, 80, 689-692.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática - um estudo no 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Bourdieu, P. (1978). *Classement, déclassement, reclassement*. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 24, novembre 1978. Le déclassement. pp. 2-22. Recuperado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1978_num_24_1_2613
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção Geral da Educação.
- Campanario, J. M. (2001). ¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales. *Enseñanza de las Ciencias*, 19, (3), 351-364.
- Colquhoun, M. (2012). Learning CPR at school – Everyone should do it. *Resuscitation*, 83, 543-544.
- Comissão Europeia (2009). *Eficácia dos professores prejudicada pela falta de incentivos e pelo mau comportamento na sala de aula*. Bruxelas: Comissão Europeia. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-926_pt.htm?locale=fr.

- Connolly, M., Toner, P., Connolly, D., & McCluskey, D.R. (2007). The 'ABC for life' programme - Teaching basic life support in schools. *Resuscitation*, 72, 270-279.
- Costa, A. C., & Curado, A. P. (1995). *Projetos educativos de escola: concepções subjacentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Damião, H., & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República, I Série, n.º 29, de 3 de fevereiro de 1989. Regime jurídico de autonomia da escola.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, I Série, n.º 38, de 22 de fevereiro de 2007. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Esteve, J. M., & Fracchia, A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*. 84, 45-56.
- Ferraz, M. J.; Carvalho, A.; Dantas, C.; Cavaco, H.; Barbosa, J.; Tourais, L., & Neves, N. (1994). Da avaliação formativa à aprendizagem reflexiva. In I.I.E. (Ed.). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (org.) (1996). *A educação pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomés, A. P. (1997). O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: I.I.E./ Publicações D. Quixote.
- Gomes, L., Santos, C., Vieira, M., & Barbosa, T. (2011). *Cadernos de Ciência e Saúde*, 1, (1), 57-64.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Porto Alegre: Penso.
- Grupo Parlamentar CDS-PP (2013). *Projecto de Resolução N.º: 590/XII/2.ª*. Lisboa: Assembleia da República.
- Hadji, C. (1993). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos.

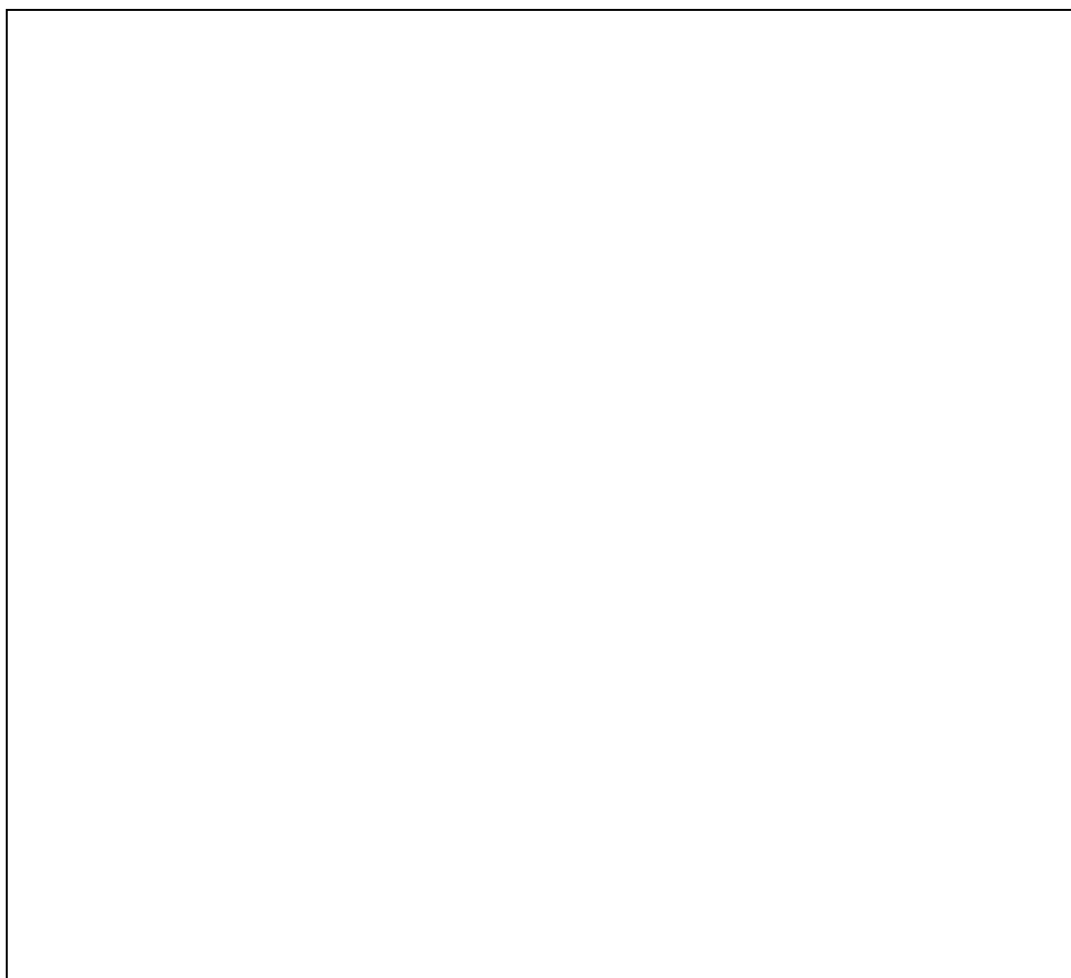
- 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente.
- INEM & Ministério da Saúde (2005). *Primeiros Socorros*, Coleção Guias de Saúde. Sintra: Impala Editores.
- Jesus, P. (2011). *Contributos da Prática de Ensino Supervisionada na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo - Conceções de professores supervisores e professores cooperantes*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Jones, I., Whitfield, R., Colquhoun, M., Chamberlain, D., Vetter, N., & Newcombe, R. (2007). At what age can schoolchildren provide effective chest compressions? An observational study from the Heartstart UK schools training programme. *BMJ*, 334, 1201-1203. Recuperado de <http://www.bmj.com/content/334/7605/1201>.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Formosinho, *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora
- Laranjeiro, R. (2013). *Representações pictóricas nos manuais escolares de Ciências Naturais do 7.º ano: Terra - Um planeta com vida e Dinâmica interna da terra*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Terra e Departamento de Ciências da Vida, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, I Série, n.º 237, de 14 de outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 34, de 10 de fevereiro de 1997. Lei quadro da educação pré-escolar.
- Lima, J. M. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação. Sociedade & Cultura*, 6, 47-72.
- Lockey, A. S., & Georgiou, M. (2013). Children can save lives. *Resuscitation*, 84, 399-400.
- Lubrano, R., Romero, S., Scoppi, P., Cocchi, G., Baroncini, S., Elli, M., Turbacci, M., Scateni, S., Travasso, E., Benedetti, R., Cristaldi, S., & Moscatelli, R. (2005). How to become an under 11 rescuer: a practical method to teach first aid to primary schoolchildren. *Resuscitation*, 64, 303-307.
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Explorando - Educação em ciências e ensino experimental - Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1998). *A Família e o Sucesso Escolar - Guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.

- ME – DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- ME - DEB (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- ME - DEB (2006). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. 5.ª Edição.
- ME-DGIDC (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de inovação e desenvolvimento curricular.
- Mendes, V. R. O. (2010) *Relatório de Estágio em Emergência Médica*. Faculdade de Medicina, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ministério da Saúde - DGSDSE (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Ministério da Saúde - Direcção Geral da Saúde e Divisão de Saúde Escolar.
- Montês, A. R., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Interações*, 15, 41-54.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.). *Refletir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, F., Araujo-Jorge, T., & Trajano, V. (2012). *Avaliação sobre o uso do programa PowerPoint em sala de aula por estudantes da educação básica na rede pública*. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 5 (1), 39-53.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M., & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, I. (2010). *Manual de Primeiros Socorros: Situações de Urgência nas Escolas, Jardins de Infância e Campos de Férias*. Lisboa: ME - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. Actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- 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.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, H. (2008). Avaliar “Competência(s)”. Como e Porquê? In *III Fórum Internacional de Educação de Infância*. Recuperado de http://hen2.no.sapo.pt/avaliar-competencias_joane.pdf.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1990) Experiência Precoce. In N. A. Sprinthall & R. C. Sprinthall (Orgs.) *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: Mc Graw-Hill.
- Toner, P., Connolly, M., Laverty, L., McGrath, P., Connolly, D., & McCluskey, D.R. (2007). Teaching basic life support to school children using medical students and teachers in a ‘peer-training’ model - Results of the ‘ABC for life’ programme. *Resuscitation*, 75, 169-175.
- Tourrette, C., & Guidetti, M. (2002). *Introduction à la Psychologie du développement*. Paris: Armand Colin.
- United Nations Children’S Fund (UNICEF) (2010). *Facts for Life*. 4ª edição. New York: UNICEF, Janeiro 2010. Recuperado de www.factsforlifeglobal.org.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O Processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- WHO (2008). *European Report on Child Injury Prevention*. Dinamarca: Regional Office for Europe of the World Health Organization.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo I - Folha de registo para o herbário



Local da colheita: _____

Nome/espécie _____















Descrição: _____

Data: _____

Anexo II - Ficha de trabalho dos sólidos geométricos

Nome: _____ Data: _____

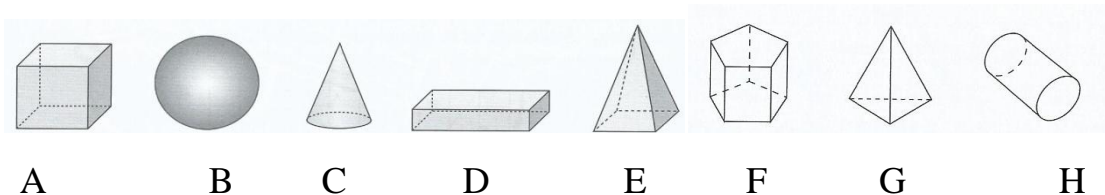
1- Liga as imagens aos sólidos geométricos com forma semelhante e estes aos respetivos nomes.

	•	•		•	•	<input type="text" value="Cone"/>
	•	•		•	•	<input type="text" value="Cubo"/>
	•	•		•	•	<input type="text" value="Paralelepípedo"/>
	•	•		•	•	<input type="text" value="Esfera"/>
	•	•		•	•	<input type="text" value="Prisma"/>
	•	•		•	•	<input type="text" value="Cilindro"/>
	•	•		•	•	<input type="text" value="Pirâmide"/>

2- Assinala as afirmações com V (Verdadeira) ou F (Falsa).

- A esfera tem a superfície curva. _____
- Os poliedros rolam. _____
- A pirâmide é um poliedro porque só tem superfícies planas. _____
- O cone e o cilindro são poliedros. _____
- Se contornar uma superfície do paralelepípedo obtenho um retângulo. _____
- Se contornar uma superfície do cubo obtenho um quadrado. _____

3- Pinta de vermelho os sólidos que são poliedros e de azul os sólidos que são não poliedros.



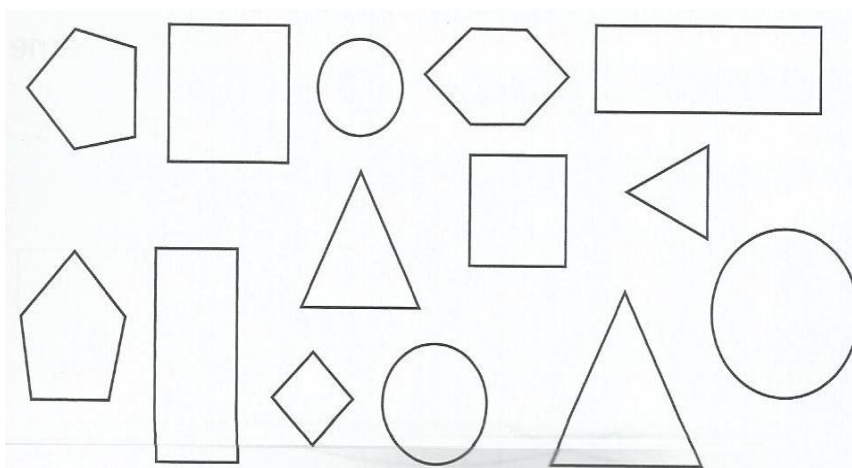
3.1- Utilizando as letras, indica os sólidos geométricos que correspondem a cada uma das seguintes características.

Com 6 faces	
A base é um círculo	
Tem vértices	
A base é um pentágono	
Tem 6 faces	
Com 8 arestas	

4- Desenha e escreve o nome das figuras geométricas que podes obter por contorno dos seguintes sólidos geométricos, como no exemplo.

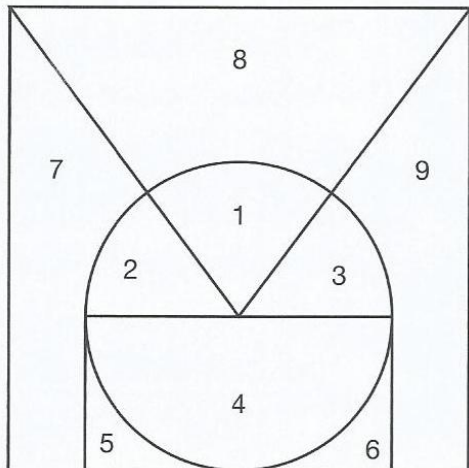
Retângulo

5- Pinta as figuras geométricas segundo o código.



Círculo - Azul
Triângulo - Vermelho
Quadrilátero - Verde
Pentágono- Amarelo
Hexágono - Castanho

6- Observa a figura e completa.



- O número ___ está no quadrado, no círculo e no triângulo.

- O número ___ está no quadrado, no círculo e no retângulo.

- Os números ___ e ___ só estão no quadrado.

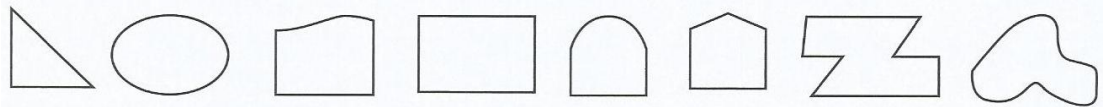
- A soma dos números existentes no triângulo é ___.

- A soma dos números existentes no círculo é ___.

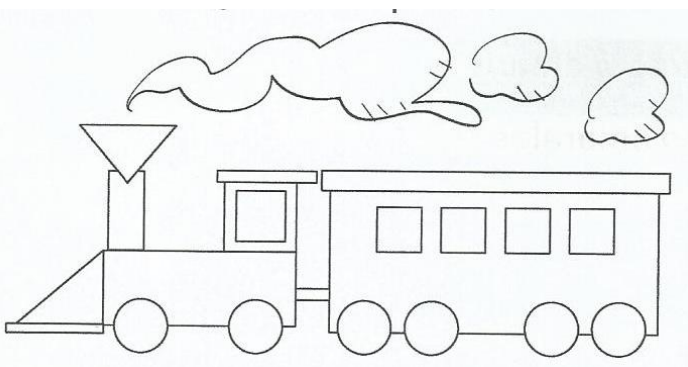
- A soma dos números existentes no retângulo é ___.

- A soma dos números existentes no quadrado é ___.

7- Pinta de vermelho os polígonos e de azul os não polígonos.



8- Observa a imagem e responde.



Na figura há:

___ Quadrados

___ Círculo

___ Retângulos

___ Triângulos

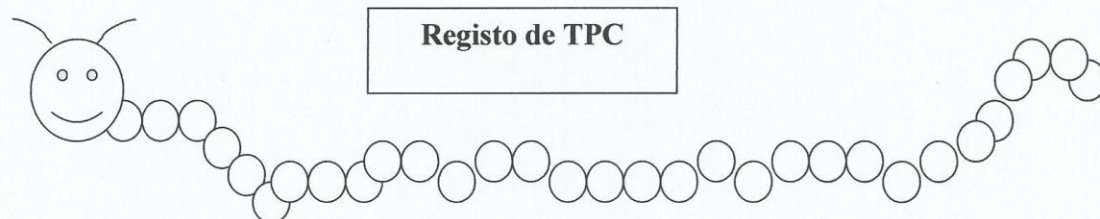
Anexo III - Lagarta do comportamento

Nome: _____

Mês _____



**Registo de
comportamento**



Registo de TPC

Observações

Data: ___/___/___

A Professora: _____

O Enc. de Educação _____

Anexo IV - Notícias de Primeiros Socorros e Guião de análise das notícias

Menina consegue ressuscitar o pai vítima de paragem cardíaca

Uma menina britânica de 11 anos conseguiu ressuscitar o seu pai após este sofrer uma paragem cardíaca em casa.

A pequena Maria Rowe colocou em prática o que aprendeu nas aulas nos últimos quatro anos, num programa de ensino de práticas de primeiros socorros do serviço médico local destinado a crianças.

Quando percebeu que o seu pai estava a sofrer uma paragem cardíaca, Maria ligou para o 112 (número de emergência médica) e, instruída pelo telefone por um paramédico, executou um conjunto de procedimentos conhecido como ressuscitação cardiopulmonar (RCP).

No terceiro ciclo da reanimação, John Rowe, de 64 anos, voltou a respirar, antes da chegada da ambulância.

Ele foi hospitalizado no hospital Royal Cornwall, no sudoeste de Inglaterra, e está bem de saúde. Lá, os médicos constataram que o pai da menina havia sofrido uma paragem cardíaca.

A mãe de Maria, Saras, disse: «O que Maria fez foi absolutamente incrível. Ela ficou calma e manteve o controlo da situação todo o tempo. Eu nem sei o que faria num momento desses».

«Eu e John estamos muito orgulhosos do que Maria fez e estaremos eternamente gratos pela aprendizagem de primeiros socorros que ela recebeu», acrescentou a mãe.

Dave Christophers, um dos responsáveis pelo programa, afirmou: «Não acho que Maria perceba a importância do que fez». «Ela foi calmamente para a escola na manhã seguinte como se nada tivesse acontecido», acrescentou.

Adaptado de:

http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=580931#.T_asY1Q43sY.facebook

Nome: _____ Data: _____

Análise da notícia - “Menina consegue ressuscitar o pai vítima de paragem cardíaca”

Quem salvou a vida do senhor?

O que estava a acontecer com o pai da menina?

O que fez Maria Rowe quando percebeu que o pai se estava a sentir mal?

Como reagiu a menina perante a situação de emergência?

Crianças aprendem a salvar vidas na Póvoa de Varzim

Uma centena de alunos da Escola do Desterro participou, ontem, na iniciativa “Crianças salvam Vidas”, promovida pelo Grupo de Emergência Médica (GEM) do Centro Hospitalar da Póvoa de Varzim e Vila do Conde.

Isabel Malafaya, Coordenadora do GEM, explicou que o Conselho Europeu de Ressuscitação instituiu 16 de outubro como o Dia Europeu da Ressuscitação, comemorado pela primeira vez este ano, e tendo as crianças como mote: “As crianças não são apenas os adultos de amanhã, são também os reanimadores, os salva vidas, de hoje e amanhã”. Aliás, há já muitos casos relatados de que as crianças ajudam a salvar vidas aos pais, professores, treinadores e aos próprios amigos.

As crianças têm uma apetência para aprender fantástica e este pode ser um meio de transmitirem a sua aprendizagem aos pais e familiares.

“Criar consciência e educação de emergência em toda a gente” é o grande objetivo do GEM, garantiu a Coordenadora.

Alguns profissionais deslocaram-se à escola com o objetivo de chamar a atenção dos cidadãos para a relevância da “Cadeia de Sobrevivência”, para a importância do Suporte Básico de Vida e desfibrilhação precoce e para a necessidade de todas as crianças deverem receber formação em ressuscitação.

(..) O GEM está a fazer uma sensibilização junto das crianças dos 3º e 4º anos, o que é muito importante, para que, quando confrontadas com casos destes, possam responder afirmativamente. Está a ser ensinado como devem tratar quando se deparam com alguém inanimado ou engasgado, esclareceu Luís Diamantino.

O Vereador da Educação considera que são princípios básicos muito importantes não só para os alunos mas também para os pais. Trata-se de uma primeira abordagem que eles jamais esquecerão pela vida fora, transmitiu.

Maria Figueiredo, Coordenadora da Escola do Desterro, revelou que os alunos ficaram “animadíssimos” ao saberem que iriam participar na ação, mostrando-se bastante interessados pelo tema.

Adaptado de: <http://local.pt/criancas-aprendem-a-salvar-vidas-na-povoa-de-varzim/>

Nome: _____ Data: _____

Análise da notícia - “Crianças aprendem a salvar vidas na Póvoa de Varzim”

Em que dia se comemora o Dia Europeu de Ressuscitação?

Porque é que é importante as crianças aprenderem Suporte Básico de Vida?

Qual é o objetivo do Grupo de Emergência Médica (GEM)?

Anexo V - PowerPoint sobre Primeiros Socorros



Um acidente! E agora???

O que vamos fazer?

Verificar se há perigo para nós.

Verificar se as pessoas estão acordadas ou a falar.

Pedir ajuda ligando 112.



O que vamos dizer quando ligamos 112?

-Nome e idade.

-Dizer onde estamos.

-Explicar o que aconteceu e quantas pessoas precisam de ajuda.

- Dizer se as pessoas estão a falar ou acordadas.

Dificuldade Respiratória - Asma

O que é?

É uma inflamação dos brônquios. Há dificuldade em respirar. A vítima tem uma respiração ruidosa, tosse, dificuldade em falar, entre outros.



Porque acontece?

Devido a reações alérgicas ou depois de cansaço excessivo.

O que fazer?

Usar a bomba de inalação (para aumentar o volume dos brônquios).

Sentar a vítima.

Incitar a vítima a respirar fundo e longamente.



EM CASO DE EMERGÊNCIA
LIGUE 112

Ferida e/ou Hemorragia

O que é?

É o rompimento de vasos sanguíneos e da pele.



O que fazer?

Pressionar com uma ou mais compressas esterilizadas a área afetada.

Aplicar uma ligadura sobre as compressas para as segurar e continuar a pressionar.

Elevar o membro.

Aplicar gelo para reduzir a perda de sangue.



Se a hemorragia parar:

Lavar a zona à volta área afetada com água e aplicar um penso.

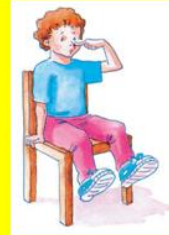
Se a hemorragia não parar:

Ligar 112 e continuar a pressionar a área afetada.

EM CASO DE EMERGÊNCIA
LIGUE 112

www.inem.pt/PageGen.aspx?WCM_PaginaId=29685&galeriaId=44977

Hemorragia Nasal



O que é?

É o rompimento de vasos sanguíneos no nariz.

Porque acontece?

Devido a pancadas, mesmo que muito leves.

O que fazer?

Colocar a cabeça direita.

Apertar as narinas.

Aplicar gelo.



Se a hemorragia não parar:

Ligar 112.

EM CASO
DE EMERGÊNCIA
LIGUE 112

Desmaio



O que é?

É a perda de consciência da vítima por alguns momentos. Isto acontece porque o cérebro fica sem oxigénio.

Porque acontece?

Devido a uma dor muito forte, muito cansaço, muito tempo sem comer ou a emoções muito fortes.

O que fazer?

Acalmar a vítima se esta recuperar.

Desapertar as roupas na zona do pescoço.

Deitar a vítima de costas e levantar-lhe as pernas.



EM CASO
DE EMERGÊNCIA
LIGUE 112

www.inem.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=29685&galeriaId=44977



Queimadura

O que é?

É uma lesão da pele que resulta do contacto com qualquer substância quente (sol, fogo, frio).

EM CASO DE EMERGÊNCIA
LIGUE 112

O que fazer?

Afastar a vítima do que está a provocar a queimadura.

Ligar 112.

Lavar bem a zona queimada colocando água corrente e em abundância.

Esperar que chegue a equipa de socorro.



Entorse

O que é?

É a lesão nos tecidos moles que rodeiam as articulações.

A vítima tem dor, não consegue mover a articulação, tem inchaço e fica com coloração azulada na zona da lesão.

O que fazer?

Não deixar a vítima mexer-se muito.

Colocar o membro afetado em repouso.

Colocar uma ligadura na zona da lesão, não muito apertada.

Aplicar gelo para diminuir a dor e o inchaço.

Porque acontece?

Devido a uma torção brusca.

EM CASO DE EMERGÊNCIA
LIGUE 112





Picada

Porque acontece?

Devido a um animal ou a um objeto cortante ou pontiagudo.

O que fazer?

Imobilizar a zona picada, se possível.

Lavar e desinfetar o local da picada.

Retirar o ferrão, se estiver visível.

Colocar coisas quentes se for a picada de um peixe-aranha.

Colocar gelo se for a picada de outros animais.

Contactar Centro de Informação Antivenenos (CIAV) para esclarecer dúvidas e, se necessário, transportar ao hospital.



EM CASO DE INTOXICAÇÃO

LIGUE

808 250 143



Mordedura

Porque acontece?

Devido a um animal.

O que fazer?

Imobilizar a zona mordida.

Lavar e desinfetar a área afetada.

Saber se o animal está vacinado (no caso de ser um cão, gato...).

Se existir ferida e/ou hemorragia, tratar a ferida e controlar a hemorragia.

Contactar Centro de Informação Antivenenos (CIAV) para esclarecer dúvidas, sobretudo se for mordeduras de cobras ou aranhas.

Transportar ao hospital.

EM CASO DE EMERGÊNCIA
LIGUE 112



Obstrução da Via Aérea

O que é?

É a obstrução das vias aéreas por um corpo estranho (bocado de alimento ou qualquer outro objeto). A vítima está consciente e tem dificuldade em respirar, tossir e falar.

O que fazer?

Se a vítima está consciente:

Pedir para tossir.
Inclinar a vítima para a frente e dar 5 fortes palmadas entre as omoplatas.
Verificar se a obstrução saiu.



Obstrução não saiu:

Colocas-te atrás da vítima com um dos braços à volta da cintura e com a mão fechada acima do umbigo. O polegar vai comprimir a vítima num gesto brusco para dentro e para cima. Repetir 3 vezes.

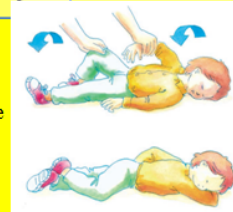


www.inem.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=29685&galeriaId=44977

Posição Lateral de Segurança

O que é?

É a posição em que se coloca a vítima quando esta está inconsciente mas respira. Coloca-se a vítima nesta posição para que esta não fique com as vias aéreas obstruídas por sangue, vómito ou pela sua própria língua (músculo).



O que fazer?

Com a vítima deitada, rodar a cabeça da vítima para o lado onde estamos.
Colocar o braço da vítima dobrado ao nível do cotovelo, em ângulo reto.
Encostar as costas da outra mão da vítima na bochecha dela.
Com a nossa outra mão (a que não está a ser utilizada), segurar o joelho do lado oposto ao que estamos e fletir a perna, colocando o pé no chão.
Puxar a vítima suavemente para nós.

<http://videos.sapo.pt/Ml28zLTZArWzPfhVwGL>

Reanimação

O que é?

É um conjunto de procedimentos que se fazem sem recorrer a algum equipamento. Tem como objetivo a manutenção da vida e o ganho de tempo, até à chegada de ajuda diferenciada

O que fazer?

Verificar condições de segurança.

Avaliar a vítima: se está consciente perguntar o que se passou e pedir ajuda se necessário; se não está consciente pedir ajuda.

Ajoelhar ao pé da vítima e verificar se há objetos a obstruir as vias aéreas.

Colocar a cabeça da vítima para trás e durante 10 segundos: **V**er

Ouvir

Sentir

Se respira colocar em Posição Lateral de Segurança e ligar 112. Se não respira ligar 112 e iniciar compressões torácicas: 30 compressões e 2 ventilações.



www.inem.pt/PageGen.aspx?WCMC_Paginald=29685&galeriad=44977

Anexo VI - Descrição das Situações de Emergência abordadas na exploração didática

A cadeia de sobrevivência inicia-se com a chamada de emergência recorrendo ao número europeu de socorro (112). Quando se liga para este número deve-se dar o máximo de informação possível (identificar-se, dizer o local onde se encontra, explicar o que aconteceu e quantas pessoas precisam de ajuda, responder às questões realizadas pelos profissionais) (Baptista, 2012). É importante saber o que fazer quando uma pessoa se sente mal. Numa situação de dificuldade respiratória (asma) que é uma reação das vias respiratórias a uma exposição a vários tipos de estímulos que provocam a contração dos músculos dos brônquios e aumenta as secreções mucosas provocando uma obstrução à passagem do ar, para ajudar a vítima deve-se acalmá-la, sentá-la, incitá-la a respirar fundo e longamente e ligar para o 112 (INEM & MS, 2005; Meira, Valente & Catarino, 2012).

A ocorrência de feridas e hemorragias é muito comum em crianças. Uma ferida é o rompimento da pele e uma hemorragia é o rompimento dos vasos sanguíneos podendo ser interna (são de difícil identificação, pois não é visível a saída de sangue) ou externa (são facilmente identificadas, pois é visível a saída de sangue). Para controlar uma hemorragia externa deve-se pressionar na zona com compressas esterilizadas até esta parar. Se as compressas ficarem saturadas de sangue deve-se colocar outras em cima, sem nunca retirar as primeiras. Deve-se elevar o membro e aplicar frio para reduzir a perda de sangue (Baptista, 2012; INEM & MS, 2005; McNab, 2002; Meira et al., 2012; Reis, 2010). Perante uma hemorragia nasal, que ocorre quando se dá o rompimento dos vasos sanguíneos da mucosa do nariz, deve-se colocar a cabeça direita, apertar as narinas e aplicar frio se necessário (Reis, 2010).

Outra situação de emergência, o desmaio, consiste na perda de consciência da vítima por alguns momentos. As causas associadas ao desmaio podem ser diversas: dor muito forte, cansaço, falta de alimentos, emoções muito fortes, situações de stress, entre outras. Se a vítima estiver consciente, há que a acalmar e sentá-la. No entanto, se a vítima já estiver inconsciente deve-se deitar de costas com a cabeça de lado e elevar-lhe os membros inferiores fazendo com que o sangue vá para os órgãos vitais, desapertando ainda as roupas na zona do pescoço (INEM & MS, 2005; McNab, 2002; Reis, 2010).

As queimaduras são outra situação que pode ocorrer no dia a dia. A queimadura é uma lesão na pele e/ou tecidos subjacentes que resulta do contacto com coisas quentes ou frias, substâncias químicas, eletricidade ou radiações. Ao avaliar a queimadura deve-se ter em atenção a sua causa, a extensão e profundidade (1.º grau, 2.º grau ou 3.º grau). Em primeiro lugar deve-se afastar a fonte da queimadura e de seguida lavar a zona com água corrente e em abundância e proteger com compressas esterilizadas. Não se deve retirar a roupa que está

agarrada à queimadura (Baptista, 2012; INEM & MS, 2005; McNab, 2002; Meira et al., 2012; Reis, 2010).

Enquanto as crianças brincam podem facilmente fazer uma entorse devido a uma torção brusca. A entorse é uma lesão nos tecidos moles que rodeiam as articulações. Neste caso, deve-se imobilizar a zona afetada evitando o agravamento das lesões, elevar o membro afetado e aplicar frio (INEM & MS, 2005; Meira et al., 2012; Reis, 2010).

As crianças têm uma grande curiosidade pelo meio ambiente e, em especial, pelos animais. Alguns objetos e animais podem picar. A picada pode ser devida a um animal ou a um objeto cortante ou pontiagudo. Quando tal acontece, deve-se imobilizar a zona, se possível, desinfetar o local da picada e aplicar gelo. No caso da picada do peixe-aranha deve-se aplicar calor no local (INEM & MS, 2005; Meira et al., 2012; Reis, 2010). Perante a mordedura de um animal deve-se também imobilizar a zona, desinfetar o local da mordedura, saber se o animal está vacinado, controlar a hemorragia caso exista e ligar para o Centro de Informação Antivenenos (CIAV) através do 808 250 143 se for necessário (INEM & MS, 2005; Reis 2010).

As pessoas podem ficar com as vias aéreas obstruídas por um corpo estranho (porção de alimento ou outro objeto). Se a vítima está consciente e a obstrução é parcial (a vítima tosse, chora e fala) solicita-se para que esta tussa vigorosamente. Contudo, se a obstrução for total (a vítima não tosse, não fala e não emite qualquer som) deve colocar-se atrás da vítima e efetuar 5 pancadas com a base da mão entre as omoplatas da vítima. Se não resultar coloca-se os braços à volta a vítima ao nível da cintura; fecha-se uma das mãos, em punho, e coloca-se a mão com o polegar encostado ao abdómen da vítima (entre a extremidade do externo e o umbigo), acima do umbigo; com a outra mão, agarra-se o punho da mão colocada anteriormente e puxa-se, com um movimento rápido e vigoroso, para dentro e para cima e pode repetir-se até 5 vezes (Baptista, 2012; INEM & MS, 2005; INEM, 2012; Reis, 2010).

Quando uma pessoa está inconsciente ou prostrada e ventila deve colocada em posição lateral de segurança. Com a vítima deitada de costas devem alinhar-se as pernas e os braços. Posteriormente, colocar o braço do lado em que o socorrista está dobrado ao nível do cotovelo, em ângulo reto com o corpo da vítima e a palma da mão virada para cima. As costas da outra mão da vítima devem ser encostadas na face dela, do lado do socorrista e segurá-la nessa posição. O socorrista, com a outra mão, flete a perna da vítima, do lado oposto ao que se encontra, mantendo o pé no chão, de forma a dobrar a perna ao nível do joelho. Enquanto uma mão apoia a cabeça a outra puxa a perna do lado oposto rolando a vítima para o seu lado. Depois de ter rodado a vítima, colocar a cabeça para que a via aérea fique livre de obstrução. Estabilizar a perna para que a anca e joelho formem ângulos retos (Baptista, 2012; INEM & MS, 2005; INEM, 2012; Reis, 2010).

Quando a vítima deixa de ventilar vai entrar em paragem respiratória e, conseqüentemente, cardíaca. Neste caso, deve-se iniciar o Suporte Básico de Vida, ou seja,

um conjunto de manobras que se realizam sem recorrer a equipamento específico. Essas manobras têm mais eficácia quanto mais cedo forem iniciadas e têm como objetivo a manutenção da vida. Ao socorrer a vítima deve-se ter em atenção e verificar as condições de segurança do local, pois se não estiverem reunidas todas as condições de segurança não se atua. Se existirem condições de segurança, avalia-se o estado de consciência da vítima (chamar pela vítima), grita-se por ajuda, permeabiliza-se a via aérea e verificam-se os sinais vitais da vítima (durante 10 segundos - Ver, Ouvir e Sentir). Para realizar as manobras de SBV fazem-se 30 compressões e 2 insuflações. As compressões são realizadas no centro do tórax da vítima e o socorrista tem os braços esticados e sem fletir os cotovelos faz compressões que fazem com que o esterno da vítima baixe cerca de 5 centímetros. As manobras só são interrompidas por ordens médicas, em caso de o socorrista estar perto de entrar em exaustão e se a vítima recuperar. Os procedimentos descritos constituem o algoritmo de SBV adulto (Baptista, 2012; INEM & MS, 2005; INEM, 2012; Reis, 2010).

Referências bibliográficas consultadas:

INEM (2012). *O Tripulante de Ambulância - Manual TAT*. Lisboa: INEM.

McNab, C. (2002). *Manual de Primeiros Socorros*. Lisboa: Editorial Estampa.

Meira, L.; Valente, M., & Catarino, R. (Coords.) (2012). *O Tripulante de Ambulância - TAT*. Lisboa: INEM.

Anexo VII - Questionário dos bombeiros

Inquérito sobre Primeiros Socorros

Este inquérito visa aferir as concepções dos Bombeiros sobre o ensino de Primeiros Socorros no Ensino Básico bem como a sua fiabilidade/pertinência.

As respostas a este questionário serão anónimas e todos os dados que fornecer ao longo do questionário serão confidenciais.

Este estudo é de grande importância para a minha formação enquanto futura professora, assim, peço a sua colaboração no preenchimento do presente questionário, sendo o mais rigorosa(o) possível.

Apresento os mais sinceros agradecimentos pela sua disponibilidade.

Dados Pessoais

1. Corpo de Bombeiros a que pertence: _____

2. Tempo de serviço na carreira de bombeiro: _____

3. Classe: _____

4. Tipo de curso (ex.: TAS, TAE...): _____

5. Género: ___ Masculino ___ Feminino

6. Idade: _____

7. Habilitações Literárias:

___ 2.º Ciclo (6.º ano)

___ 3.º Ciclo (9.º ano)

___ Ensino Secundário

___ Bacharelato

___ Licenciatura

___ Mestrado

___ Doutoramento

___ Outras: _____

Percepções quanto à abordagem dos Primeiros Socorros no 1.º Ciclo do Ensino Básico

8. Qual a sua opinião relativamente à necessidade dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?

9. Como encara a abordagem dos aspetos ligados aos Primeiros Socorros para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

- Importante.
 Pouco importante.
 Desapropriado.

9.1 Explique a sua resposta.

9.2 Considera que as crianças conseguem aprender e realizar Primeiros Socorros?

- Sim. Não.

9.2.1 Se sim, a partir de que idade?

9.3 Que procedimentos devem aprender os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Afogamento | <input type="checkbox"/> Obstrução da via aérea | <input type="checkbox"/> Desmaio |
| <input type="checkbox"/> Eletrocussão (choque elétrico) | <input type="checkbox"/> Entorse | |
| <input type="checkbox"/> Envenenamento | <input type="checkbox"/> Hemorragia nasal | |
| <input type="checkbox"/> Choque | <input type="checkbox"/> Feridas | <input type="checkbox"/> Fraturas |
| <input type="checkbox"/> Golpe de calor | <input type="checkbox"/> Golpe de frio | <input type="checkbox"/> Hemorragias |
| <input type="checkbox"/> Mordeduras | <input type="checkbox"/> Picadas | <input type="checkbox"/> Politraumatizados |
| <input type="checkbox"/> Queimaduras | <input type="checkbox"/> Posição Lateral de Segurança (PLS) | |
| <input type="checkbox"/> Convulsão | <input type="checkbox"/> Reanimação (Suporte Básico de Vida) | |
| <input type="checkbox"/> Doença crónica | <input type="checkbox"/> Hipoglicemia/Hiperglicemia | |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade respiratória | | |

10. Considera que as crianças que têm formação em Primeiros Socorros ficam capacitadas para realizar procedimentos simples de Primeiros Socorros? Se sim, de que forma?

11. Já deu formação em Primeiros Socorros a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim. Não.

11.1 Se sim, a que anos de escolaridade?

11.2 Que procedimentos foram abordados nessa formação?

Afogamento Obstrução da via aérea Desmaio

Eletrocussão (choque elétrico) Entorse

Envenenamento Hemorragia nasal

Choque Feridas Fraturas

Golpe de calor Golpe de frio Hemorragias

Mordeduras Picadas Politraumatizados

Queimaduras Posição Lateral de Segurança (PLS)

Convulsão Reanimação (Suporte Básico de Vida)

Doença crónica Hipoglicemia/Hiperglicemia

Dificuldade respiratória

11.3 Considera que os professores tiveram dificuldades nessa formação?

Se Sim, quais?

12. Já deu formação em Primeiros Socorros a crianças?

Sim. Não.

12.1 Se sim, a que anos de escolaridade?

12.2 Que procedimentos foram abordados nessa formação?

- Afogamento Obstrução da via aérea Desmaio
 Eletrocussão (choque elétrico) Entorse
 Envenenamento Hemorragia nasal
 Choque Feridas Fraturas
 Golpe de calor Golpe de frio Hemorragias
 Mordeduras Picadas Politraumatizados
 Queimaduras Posição Lateral de Segurança (PLS)
 Convulsão Reanimação (Suporte Básico de Vida)
 Doença crónica Hipoglicemia/Hiperglicemia
 Dificuldade respiratória Outra: _____

12.3 Considera que as crianças tiveram dificuldades nessa formação? Se Sim, quais?

13. O que acha que se pode fazer para que todas as pessoas tenham formação de Suporte Básico de Vida/Primeiros Socorros?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Análise das respostas dadas pelos participantes (bombeiros)

Os 47 bombeiros voluntários de Pernes que participaram no estudo tinham idades compreendidas entre os 20 e os 56 anos, tendo entre 2 e 31 anos de carreira e responderam desde estagiários até ao 2.º comandante (figura 1).

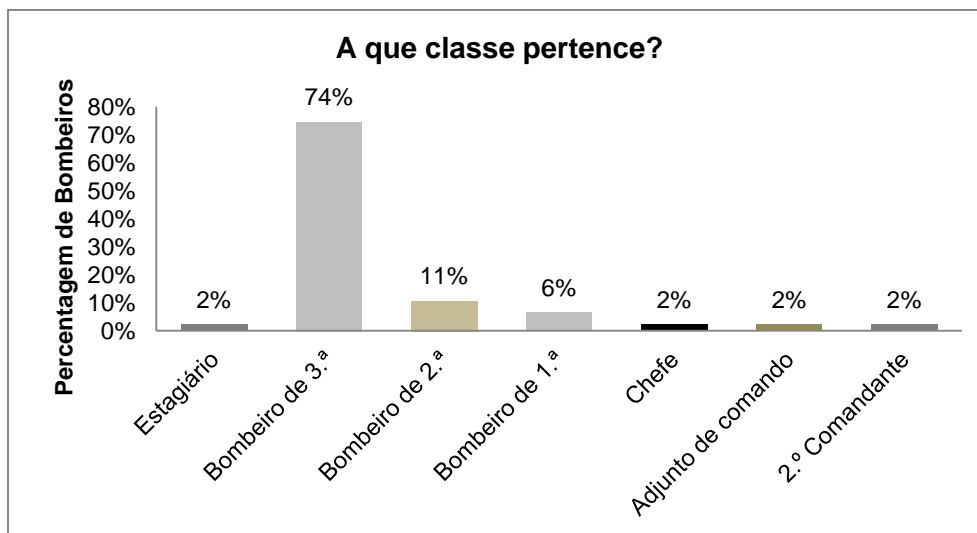


Figura 1 - Classe a que pertencem os bombeiros inquiridos.

Relativamente ao curso, 31 profissionais têm o curso de Tripulante de Ambulância de Transporte (TAT) (66%), 9 inquiridos (19%) responderam possuir o curso de Técnicas de Socorrismo (TS), 6 bombeiros têm o curso de Tripulante de Ambulância de Socorro (TAS) (13%) e há um bombeiro que não possui qualquer tipo de curso (2%) (figura 2).

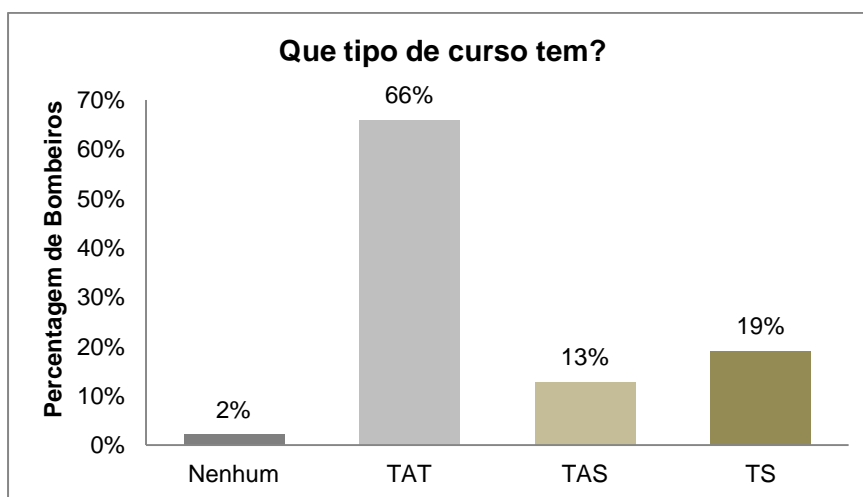


Figura 2 - Tipo de curso que cada bombeiro possui.

A maioria dos bombeiros inquiridos (34 bombeiros) era do género masculino (72%) e 28% eram do género feminino (13 bombeiras) (figura 3).

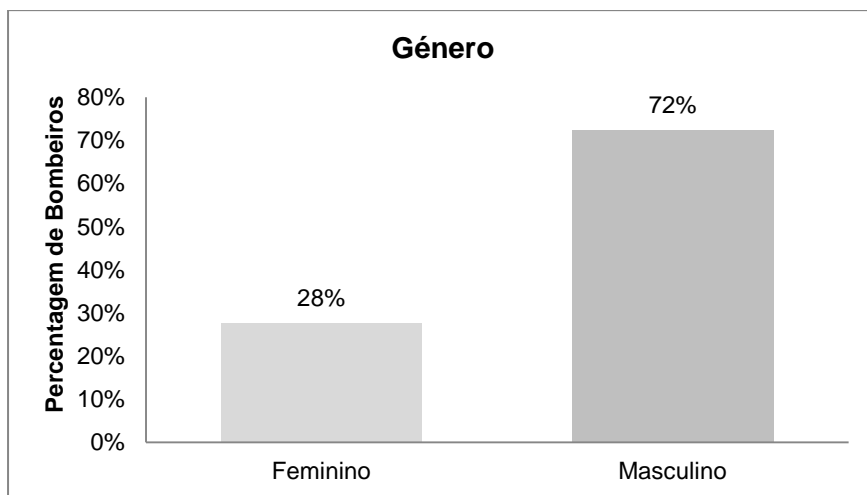


Figura 3 - Género dos bombeiros inquiridos.

Relativamente às habilitações literárias dos bombeiros que responderam ao questionário, 28 possuem o ensino secundário (60%), 11 profissionais frequentaram o 3.º CEB (23%), 3 bombeiros possuem uma licenciatura (6%), 2 elementos possuem o 2.º CEB (4%), 1 inquirido possui o 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB (2%), 1 respondente o 1.º CEB (2%) e 1 bombeiro tem o 7.º ano de escolaridade do EB (figura 4).

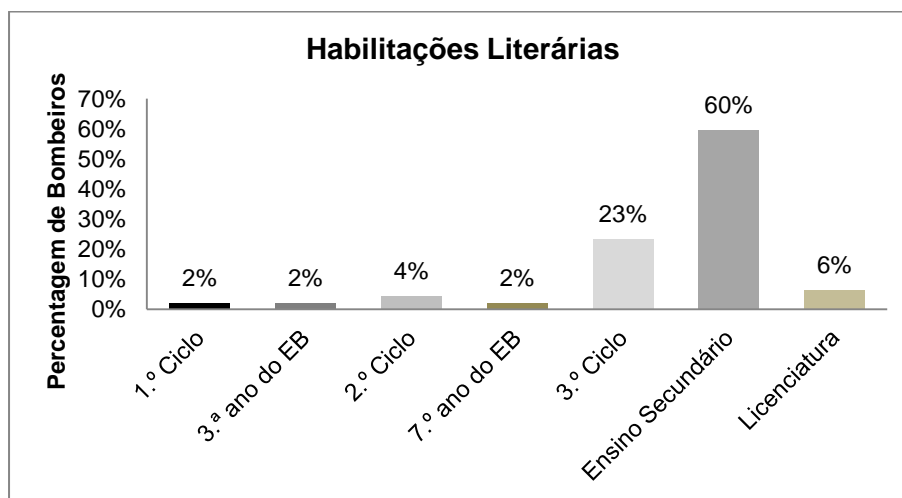


Figura 4 - Habilitações literárias dos bombeiros participantes no estudo.

Quando inquiridos quanto à sua opinião sobre a necessidade dos professores do 1.º CEB terem formação em PS para estarem preparados em situações de emergência, 19 bombeiros referiram ser necessária devido à capacidade com que ficam para intervir (40%), 18 inquiridos justificaram pela importância da mesma (38%), 6 participantes referiram que os professores devem possuir esta formação para poderem formar os cidadãos nesta temática (13%) e 4 profissionais realçaram a importância desta para que os professores possam formar os seus alunos (9%) (figura 5).

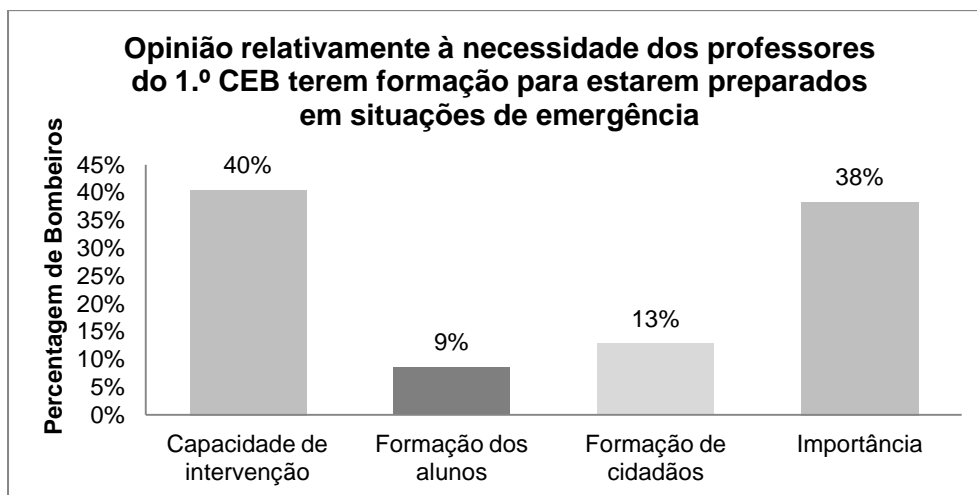


Figura 5 - Opinião dos bombeiros quanto à necessidade dos professores de 1.º CEB terem formação em PS para estarem devidamente preparados em situações de emergência.

Quanto à opinião dos bombeiros relativamente à abordagem dos PS para crianças do 1.º CEB 44 consideram importante (94%), 2 consideram pouco importante (4%) e 1 considerou desapropriado (2%) (figura 6).

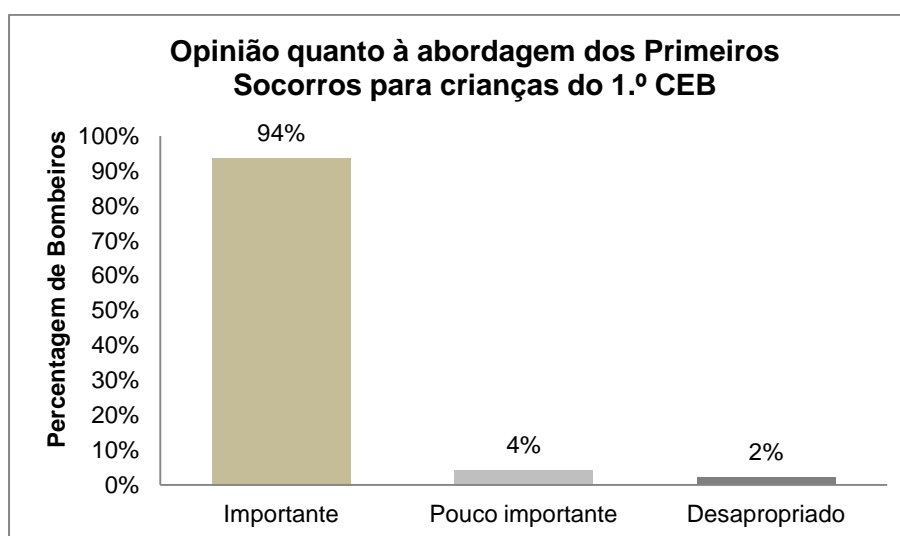


Figura 6 - Opinião dos bombeiros face à abordagem de PS para crianças do 1.º CEB.

De forma a justificar as respostas anteriormente dadas, 23 bombeiros valorizaram a formação pelas competências com que os alunos ficam para saber como ajudar (49%) e 21 justificaram pela importância que esta tem (45%) e os 3 bombeiros que desvalorizaram a formação para crianças do 1.º CEB justificam-no pela imaturidade dos alunos (6%) (figura 7).

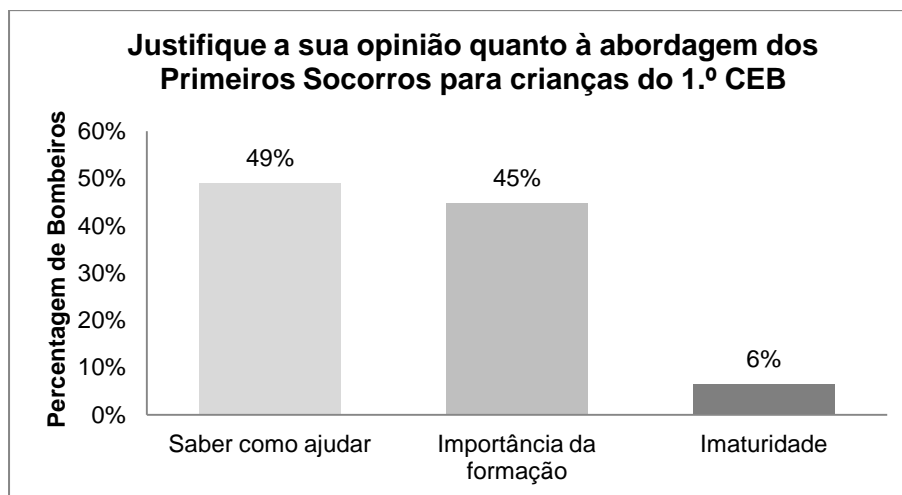


Figura 7 - Justificação da opinião dos bombeiros face à abordagem de PS para crianças do 1.º CEB.

À questão “Considera que as crianças conseguem aprender e realizar Primeiros Socorros?” 45 bombeiros responderam afirmativamente (96%) e 2 responderam negativamente (4%) (figura 8).

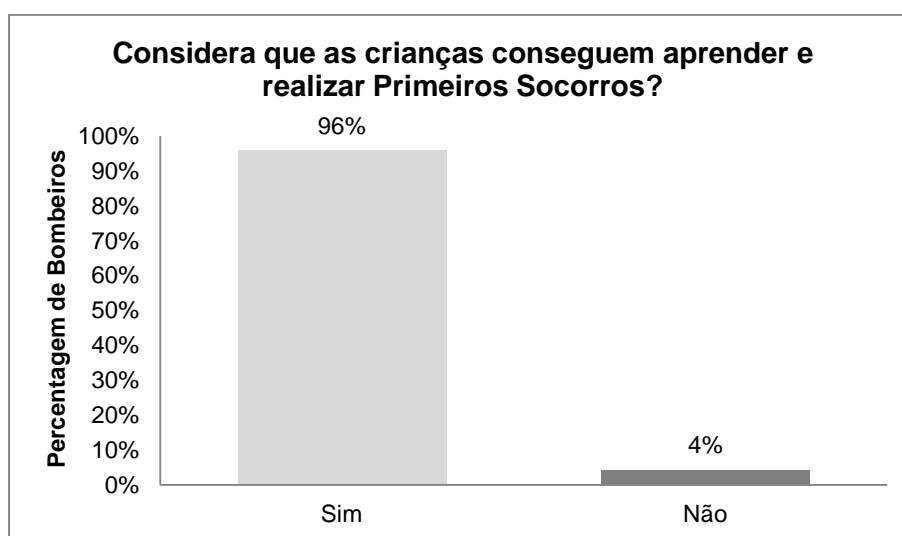


Figura 8 - Opinião dos bombeiros relativamente à aprendizagem e realização de PS por parte das crianças.

Quando questionados sobre a partir de que idade é que consideram que as crianças conseguem aprender e realizar PS obteve-se um leque variado de respostas, desde os 4 anos de idade até aos 18 anos de idade.

Os procedimentos que os bombeiros acharam que os alunos do 1.º CEB devem aprender foram os seguintes por ordem decrescente: PLS (87%); feridas (60%); obstrução da via aérea e hemorragia nasal (49% cada); desmaio (45%); picadas (34%); hemorragias e mordeduras (28% cada); dificuldade respiratória (26%); fraturas, queimaduras e SBV (19% cada); entorse (17%); golpe de frio (15%); afogamento (13%); golpe de calor (11%); hipoglicemia/hiperglicemia (9%); eletrocussão e convulsão (6% cada); choque (4%); e envenenamento e politraumatizados (2% cada) (figura 9).

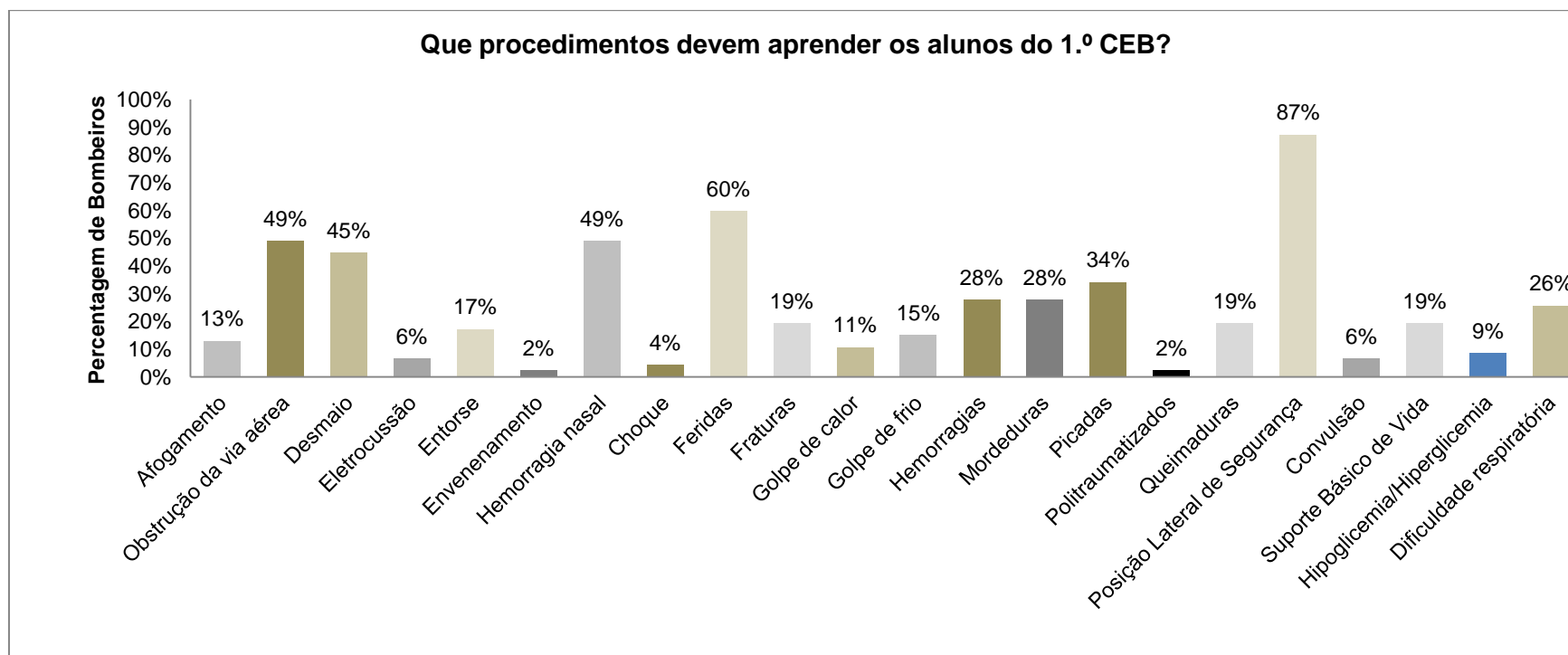


Figura 9 - Procedimentos que os bombeiros consideram que deviam ser aprendidos pelos alunos do 1.º CEB.

A opinião dos bombeiros dividia-se quanto à capacitação ou não das crianças para realizarem procedimentos simples de PS depois de terem formação. Um número considerável de profissionais (41 bombeiros), consideraram que as crianças ficam capacitadas para realizar procedimentos simples de PS, sendo que para 31 profissionais, depois da formação as crianças ficam a saber agir (66%), 6 inquiridos consideraram que as crianças ficam capacitadas para tal depois de receberem formação (13%), para 3 bombeiros a formação tem de ser adequada à idade das crianças (6%) e 1 bombeiro não justificou a sua resposta (2%). Foram poucos os bombeiros (4) que não concordaram com o facto de ser possível capacitar das crianças para aplicar as aprendizagens de PS, sendo que 3 não justificaram a sua resposta (6%) e 1 justificou com a incapacidade de realizar procedimentos simples de PS (2%). Há ainda 2 inquiridos que afirmaram que esta capacitação por parte das criança dependia de alguns fatores: de um diagnóstico correto (2%) e da capacidade de realizar procedimentos (2%) (figura 10).



Figura 10 - Opinião dos inquiridos relativamente à capacitação ou não das crianças para realizarem procedimentos simples de PS depois da formação em PS.

Dos 47 bombeiros inquiridos, há 43 que não deram formação em PS a professores de 1.º CEB e 4 indivíduos (9%) que já deram esse tipo de formação (91%) (figura 11).

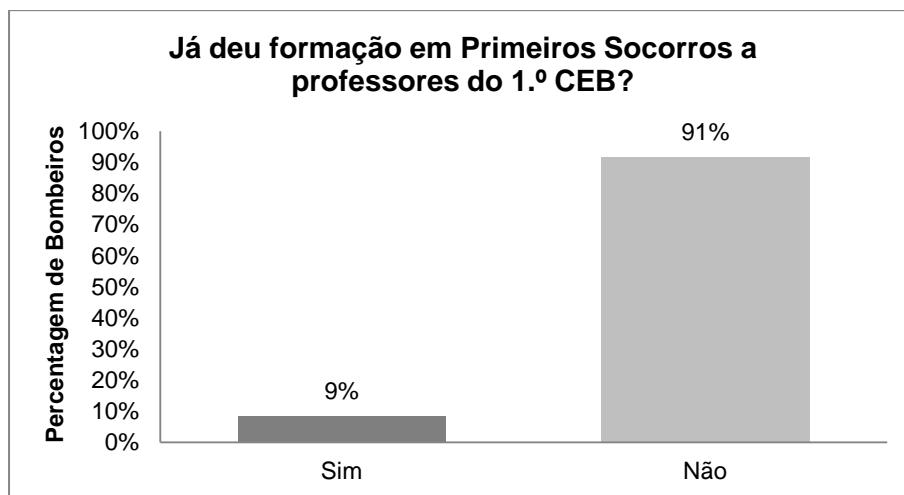


Figura 11 - Bombeiros que já deram formação em PS a professores de 1.º CEB.

Estes 4 formadores dinamizaram sessões de formação para profissionais que se encontravam a lecionar no jardim de infância (2%), 1.º CEB (4%), ensino secundário (2%) e um formador (2%) não se recordava qual o nível de ensino ministrado (figura 12).

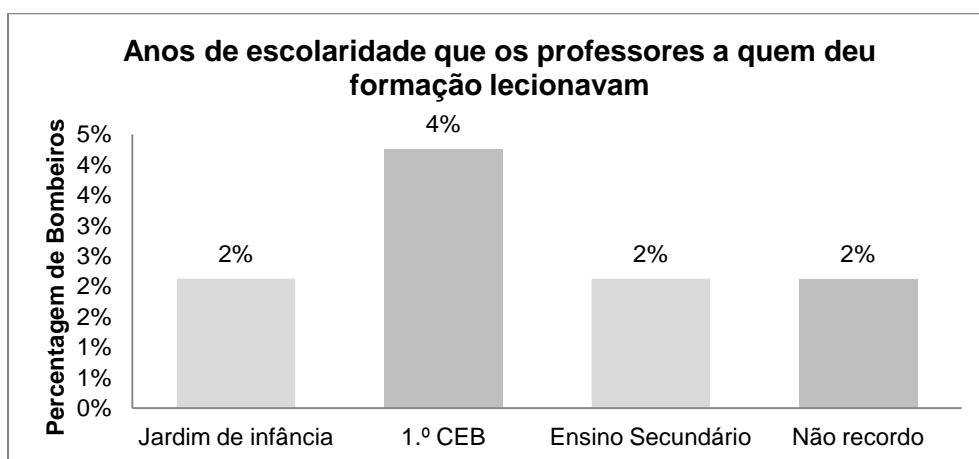


Figura 12 - Anos de escolaridade que os professores a quem os bombeiros deram formação em PS lecionavam.

Os procedimentos que os bombeiros abordaram nas formações que dinamizaram com os professores são os seguintes por ordem decrescente: obstrução da via aérea, hemorragias e SBV (9% cada); desmaio, feridas, fraturas e PLS (6% cada); entorse, hemorragia nasal, queimaduras, convulsão, hipoglicemia/hiperglicemia e dificuldade respiratória (4% cada) e afogamento, envenenamento e choque (2% cada) (figura 13).

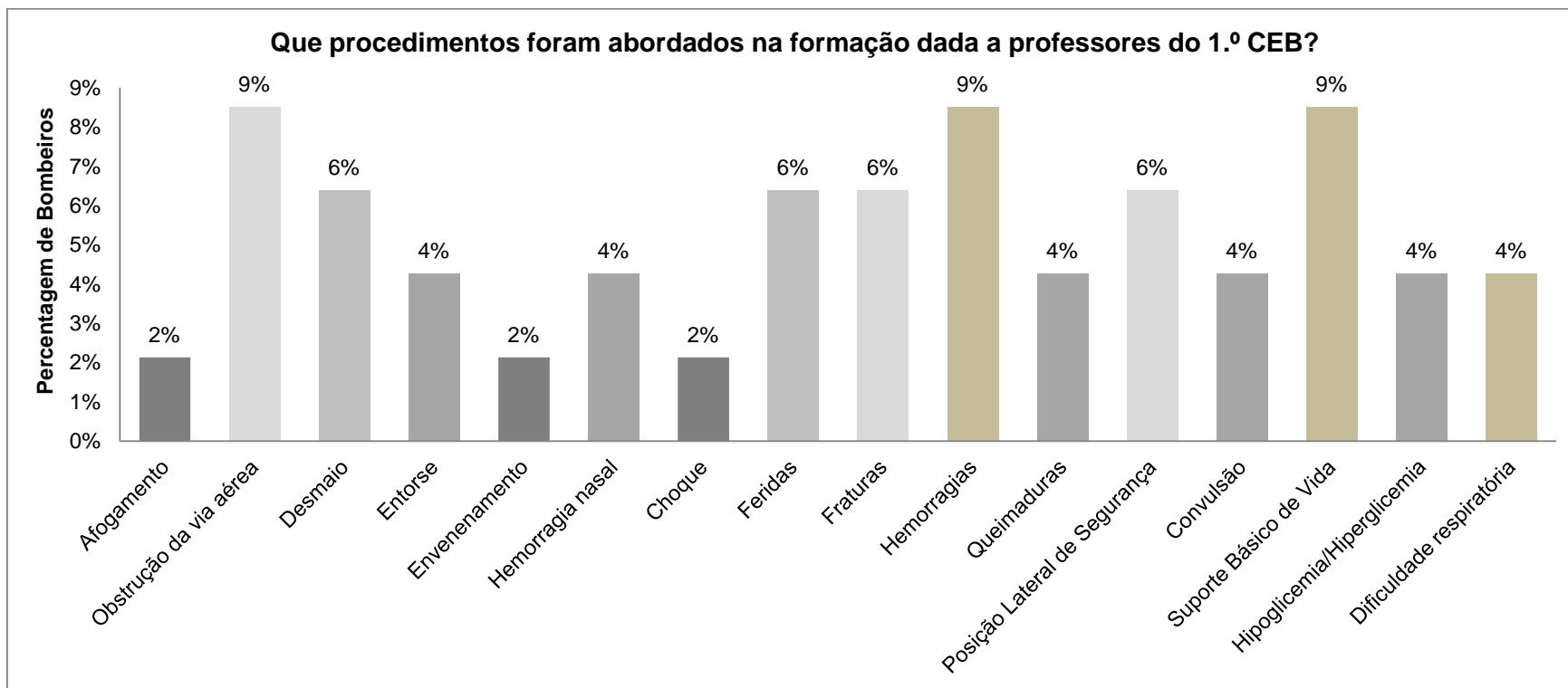


Figura 13 - Procedimentos que os bombeiros abordaram na formação com professores do 1.º CEB.

À questão “Considera que os professores tiveram dificuldades nessa formação? Se sim, quais?” 2 bombeiros (4%) responderam afirmativamente indicando dificuldades em aplicar os procedimentos aprendidos e recordar o protocolo e 2 outros bombeiros (4%) responderam que os professores não tiveram dificuldades na formação (figura 14).

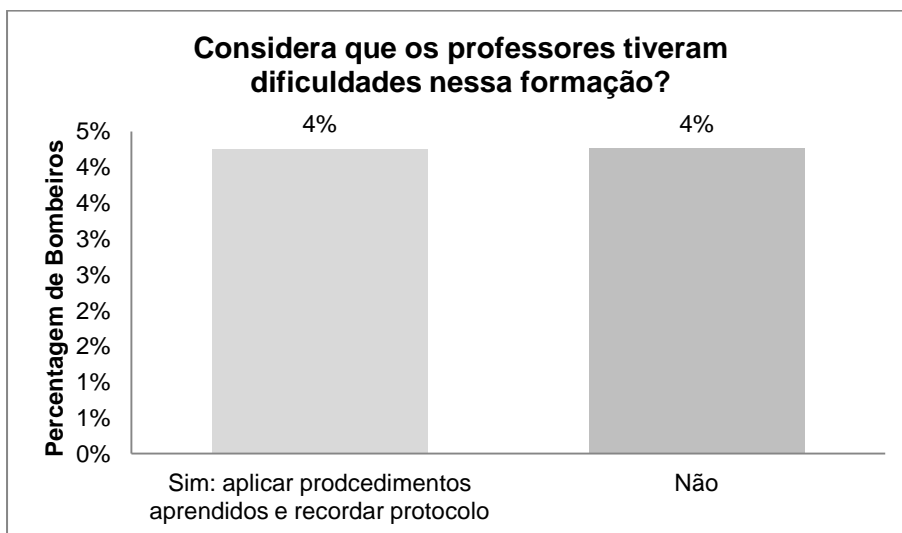


Figura 14 - Opinião dos bombeiros quanto às dificuldades dos professores na formação em PS.

Quando inquiridos se já deram formação em PS a crianças, 36 bombeiros (77%) responderam negativamente e 11 bombeiros (23%) responderam afirmativamente (figura 15).

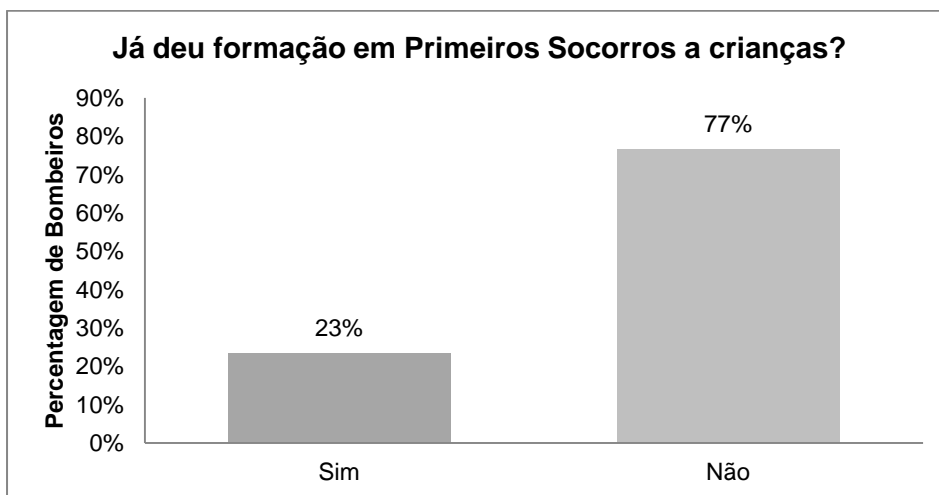


Figura 15 - Bombeiros que já deram formação de PS a crianças.

Dos 11 bombeiros que afirmaram ter dinamizado formações de PS para crianças, os vários níveis de escolaridade referidos foram: 1.º CEB (15%), 2.º CEB (4%), Ensino Secundário (2%), várias idades (2%) e ensino básico (2%) (figura 16).

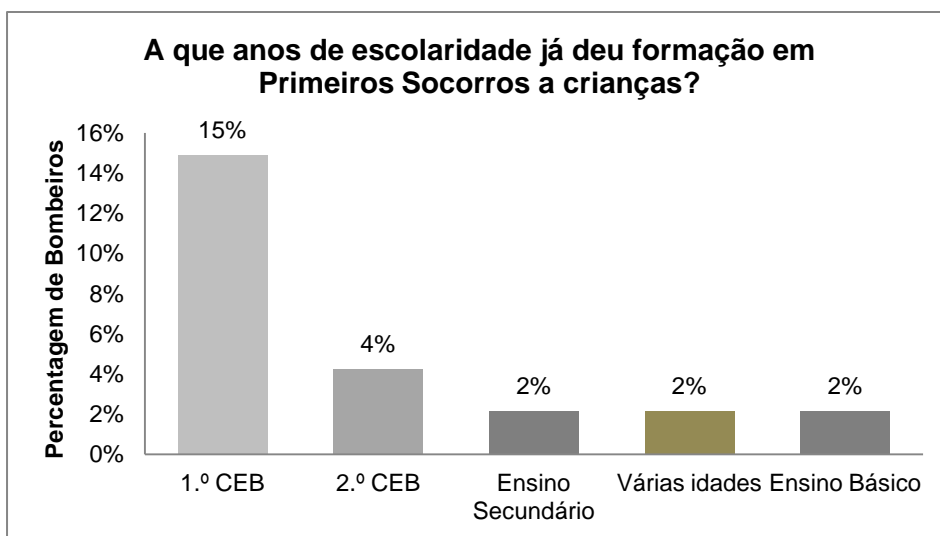


Figura 16 - Anos de escolaridade que as crianças a que os bombeiros deram formação frequentavam.

Os procedimentos que os bombeiros abordaram nas formações que dinamizaram com as crianças são os seguintes por ordem decrescente: hemorragias e PLS (19% cada); desmaio e SBV (17% cada); entorse e feridas (15% cada); obstrução da via aérea e fraturas (13% cada); hemorragia nasal (11%); queimaduras e dificuldade respiratória (9% cada); golpe de calor (6%); afogamento, choque, golpe de frio, mordeduras, picadas, politraumatizados, convulsão e hipoglicemia/hiperglicemia (4% cada) e eletrocussão e envenenamento (2% cada) (figura 17).

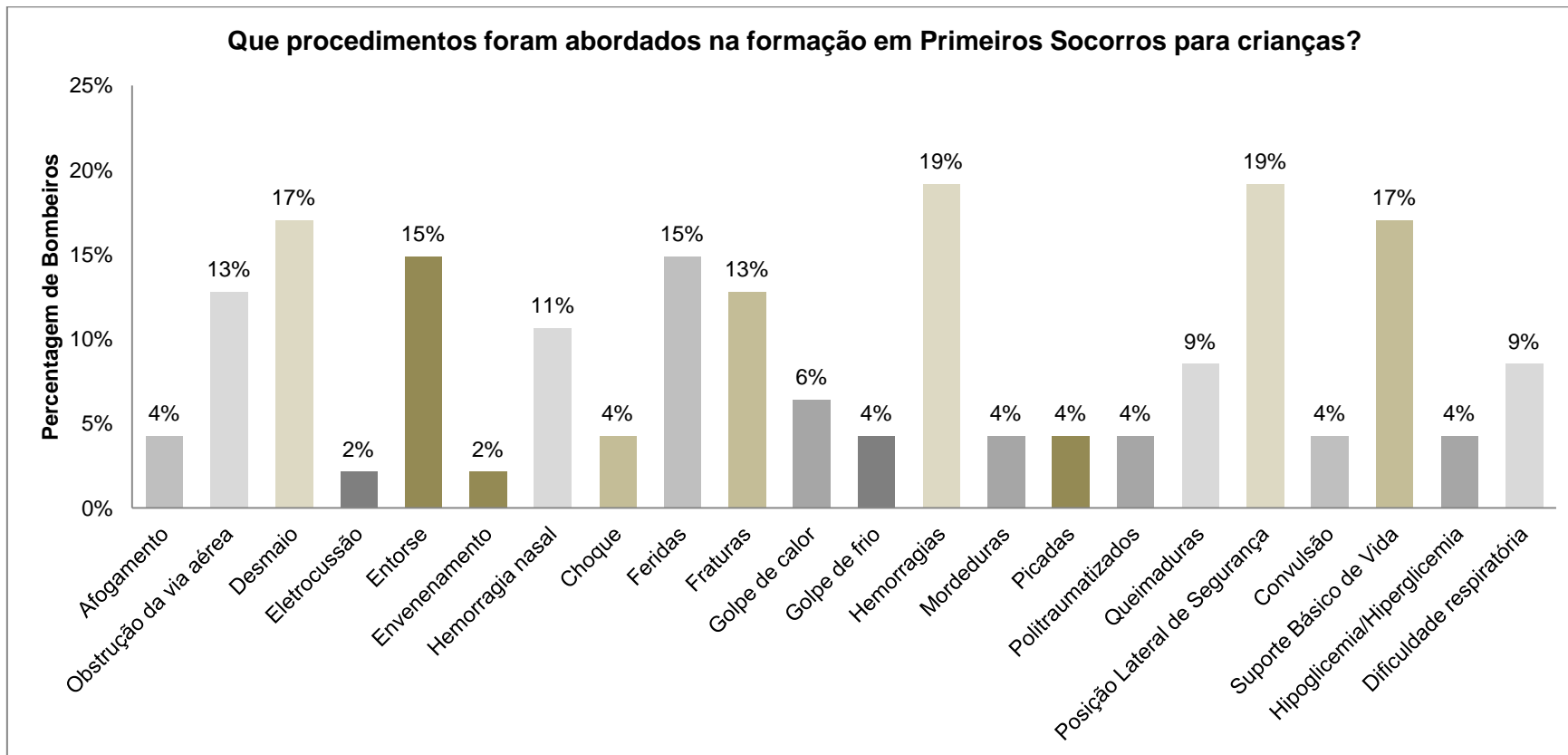


Figura 17 - Procedimentos abordados pelos bombeiros na formação em PS que dinamizaram para crianças.

Nessa formação, 6 formadores (13%) consideraram que as crianças tiveram dificuldades na realização de procedimentos devido à falta de prática (6%), na compreensão dos procedimentos a realizar devido a ser a primeira vez que ouviam falar dos mesmos (4%) e devido aos nomes técnicos utilizados (2%). Para 5 formadores (11%) as crianças não tiveram dificuldades durante a formação devido ao interesse que demonstraram (4%) e pela compreensão demonstrada relativamente aos conceitos abordados (4%) e um formador não justifica a sua resposta (2%) (figura 18).

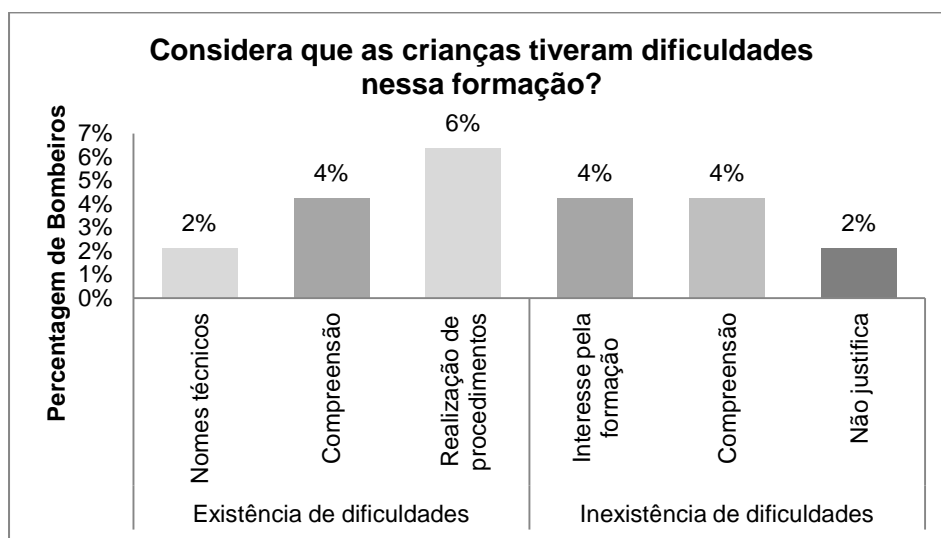


Figura 18 - Opinião dos bombeiros quanto às dificuldades das crianças nessa formação.

Os bombeiros consideraram que para todas as pessoas terem formação de SBV/PS pode-se agir em vários campos. Cerca de metade dos respondentes (51%) afirmou que as formações são uma boa estratégia a adotar nesse sentido, 15 bombeiros (32%) pensam que deveria existir esta temática no currículo e 9 bombeiros consideraram que se deve apostar na divulgação e sensibilização (17%) (figura 19).

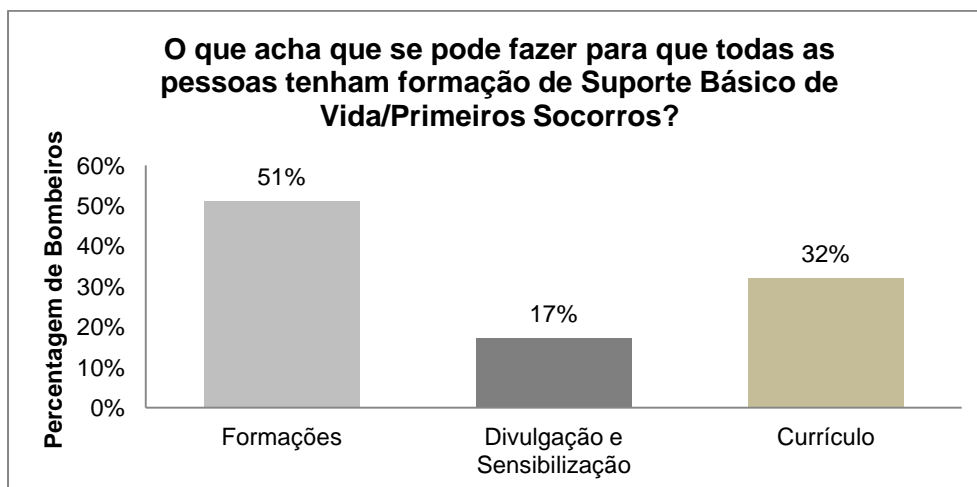


Figura 19 - Opinião dos bombeiros quanto ao que se pode fazer para que todas as pessoas tenham formação de SBV/PS.

Anexo VIII - Primeiro questionário dos alunos

Inquérito sobre Primeiros Socorros

Este inquérito serve para saber quais são os teus conhecimentos sobre primeiros socorros e quais são as tuas perceções sobre este tema.

As respostas a este questionário serão anónimas e todos os dados que forneceres ao longo do questionário serão confidenciais.

Este estudo é muito importante para a mim enquanto futura professora, assim, peço a tua colaboração no preenchimento deste questionário.

Agradeço-te a tua participação.

1. Género: ___ Masculino ___ Feminino

2. Idade: _____

3. Ano que frequentas: _____

4. O que entendes por Primeiros Socorros?

5. Tens algum conhecimento sobre Primeiros Socorros?

___ Sim ___ Não

5.1 Se sim, essa informação provém:

___ Pais ___ Professores ___ Família/amigos

___ Revistas e livros ___ Televisão ___ Internet

___ Outra: _____

6. Na escola já trabalhaste este tema?

___ Sim ___ Não

6.1 Se sim, o que fizeste?

___ Ficha de trabalho ___ Treino para agir em situação real

___ Visualização de vídeos ___ Manual escolar

___ Formação com bombeiros ___ Simulações em sala de aula

___ Outra situação: _____

6.2 Aprendeste como proceder nas seguintes situações (assinala as opções que se adequam à tua situação):

___ Afogamento ___ Dificuldade respiratória ___ Desmaio

___ Eletrocussão (choque elétrico) ___ Entorse

___ Envenenamento ___ Hemorragia nasal ___ Choque

___ Feridas ___ Fraturas ___ Golpe de calor

___ Golpe de frio ___ Hemorragias ___ Mordeduras

___ Picadas ___ Queimaduras

___ Posição Lateral de Segurança (PLS) ___ Crise asmática

___ Reanimação (Suporte Básico de Vida)

___ Crise de baixa de açúcar no sangue (hipoglicémia)

7. Gostavas de saber um pouco mais sobre Primeiros Socorros?

Sim Não

7.1 Porquê? _____

7.2 O que gostavas de saber mais?

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

Abanar e gritar com a pessoa.

Verificar se o local é seguro.

Pedir ajuda.

Verificar os sinais vitais.

9. Quando se quer chamar uma ambulância que número se deve marcar?

112.

117.

119.

10. Quando não se consegue respirar bem porque as vias respiratórias (vias que transportam o ar aos pulmões, por exemplo, faringe) têm um objeto estranho deve-se:

Abandonar a pessoa que está com dificuldades em respirar.

Abrir a boca e verificar se tem algum objeto estranho que está a provocar o problema.

Abrir a boca e empurrar o objeto estranho para que seja engolido.

11. O que se deve fazer para abrir as vias respiratórias de uma pessoa?

Inclinar a cabeça para trás com a mão na testa abrindo assim as vias aéreas.

Inclinar a cabeça e baixar o queixo.

Inclinar a cabeça e o queixo para a direita.

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

O movimento do tórax (peito).

O movimento dos olhos.

A ventilação através do nariz.

13. Se a pessoa não respirar o que se deve fazer?

- Ventilações.
- Colocar em posição de recuperação.
- Iniciar compressões torácicas.

14. No peito, onde se deve pressionar para fazer compressões torácicas?

- No centro do tórax (peito).
- No lado direito do tórax (peito).
- No lado esquerdo do tórax (peito).

15. O que se deve fazer quando alguém apresenta uma crise asmática?

- Tapar-lhe as vias respiratórias.
- Facilitar-lhe a respiração desapertando roupas.
- Abanar a vítima.

16. 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.
- Assoar.

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

- Colocar a ferida debaixo de água corrente, secá-la com uma compressa esterilizada com pequenos toques.
- Soprar para a ferida.
- Lavar a ferida dos bordos para o centro.

18. O que se deve fazer quando uma pessoa é picada por uma abelha?

- Chupar o ferrão.
- Retirar o ferrão com auxílio de uma pinça e desinfetar. Saber se é alérgico.
- Colocar uma moeda sobre o ferrão.

19. Achas importante saber manobras de Suporte Básico de Vida e Primeiros Socorros?

- Sim
- Não

19.1 Se sim, porquê?

Muito obrigada pela tua colaboração.

Análise das respostas dadas pelos participantes (alunos - antes da exploração didática)

Os alunos participantes neste estudo frequentavam o 3.º ano, sendo o grupo formado por rapazes (60%) e raparigas (40%), com idades entre os 7 e os 8 anos de idade. Quando inquiridos quanto ao que consideravam ser Primeiros Socorros os alunos responderam: a) prestar ajuda (53%); b) salvar vidas (27%); c) curativos (13%) e d) profissionais (7%) como é possível verificar no gráfico abaixo (figura 20).



Figura 20 - Concepções das crianças sobre Primeiros Socorros.

À pergunta "Tens algum conhecimento sobre Primeiros Socorros?" 47% afirmaram que sim e 53% afirmaram que não (figura 21).

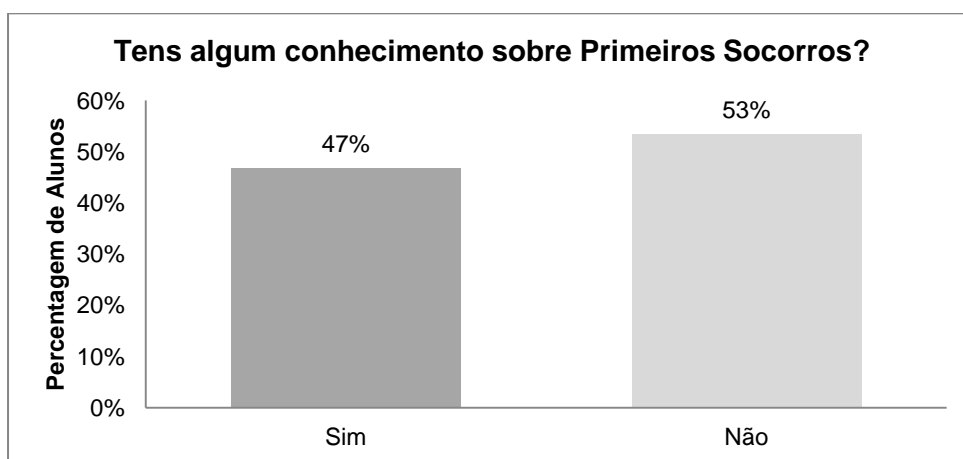


Figura 21 - Conhecimentos das crianças sobre Primeiros Socorros.

Dos 47% dos alunos que afirmaram ter conhecimentos sobre PS, para alguns que afirmam que esses conhecimentos provêm da família/amigos (6 alunos), da internet (4 alunos), dos pais (3 alunos), das revistas e livros (3 alunos), dos professores (2 alunos) e da experiência pessoal que tiveram ao verem pessoas a salvar outras pessoas (1 aluno).

Uma percentagem considerável (67%) afirmou não ter trabalhado o tema e 33% dos alunos responderam afirmativamente quando inquiridos se já tinham trabalhado este tema na escola (figura 22). Porém, os alunos foram sempre da mesma turma desde o 1.º ano, assim, não foi possível apenas 5 alunos terem trabalhado este tema e 10 não o terem feito. As crianças que afirmaram terem trabalhado o tema na escola referem ter realizado fichas de trabalho (1 aluno), treino para agir em situação real (4 alunos), visualização de vídeos (2 alunos), formação com bombeiros (3 alunos), simulações em sala de aula (2 alunos). Estas crianças afirmaram terem aprendido como proceder nas seguintes situações: dificuldade respiratória (1 aluno), desmaio (1 aluno), hemorragia nasal (1 aluno), feridas (5 alunos), fraturas (2 alunos), golpe de calor (1 aluno), golpe de frio (1 aluno), hemorragias (2 alunos), picadas (4 alunos), queimaduras (4 alunos) e PLS (1 aluno).

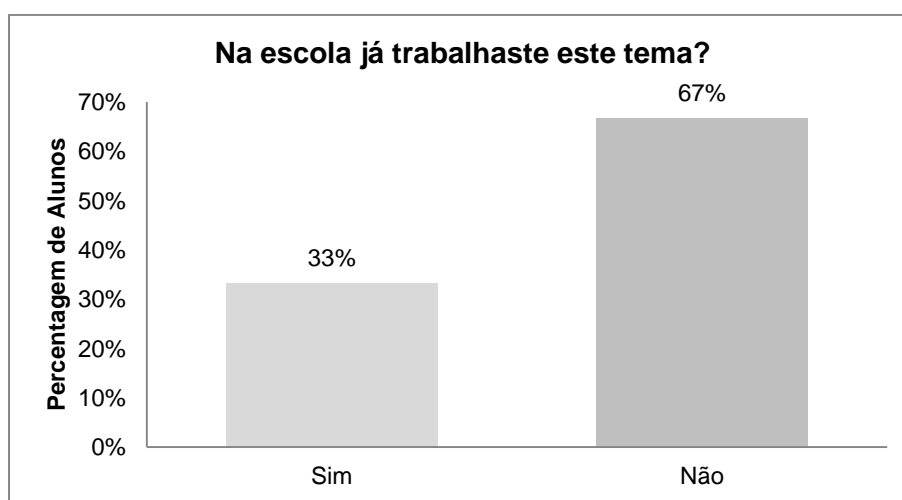


Figura 22 - Alunos que já trabalharam o tema na escola.

À questão “Gostavas de saber um pouco mais sobre Primeiros Socorros?” 100% dos alunos responderam que gostavam de saber mais. As razões apontadas centram-se na possibilidade de “ajudar as pessoas” (27%), 27% dos respondentes gostava de aprender mais para “saber o que fazer em algumas situações”, 20% considera este tema “divertido” e “giro”, 13% dos alunos acha que “os primeiros socorros são importantes” e 13% dos inquiridos afirmou que queria salvar vidas (figura 23).



Figura 23 - Justificação dos alunos para quererem saber mais.

Quando questionados sobre o que gostavam de saber mais, 47% dos alunos gostava de aprender o que fazer em situações de emergência, 20% dos inquiridos afirmou que gostava de aprender tudo, 13% respondeu querer aprender PS pela sua utilidade e aplicação, nomeadamente, “para que servem e como se usam os primeiros socorros”, 7% dos respondentes gostava de aprender a “cuidar das pessoas e de ajudar”, 7% gostava de “saber mais e salvar pessoas”, 7% dos alunos não respondeu à pergunta (figura 24).

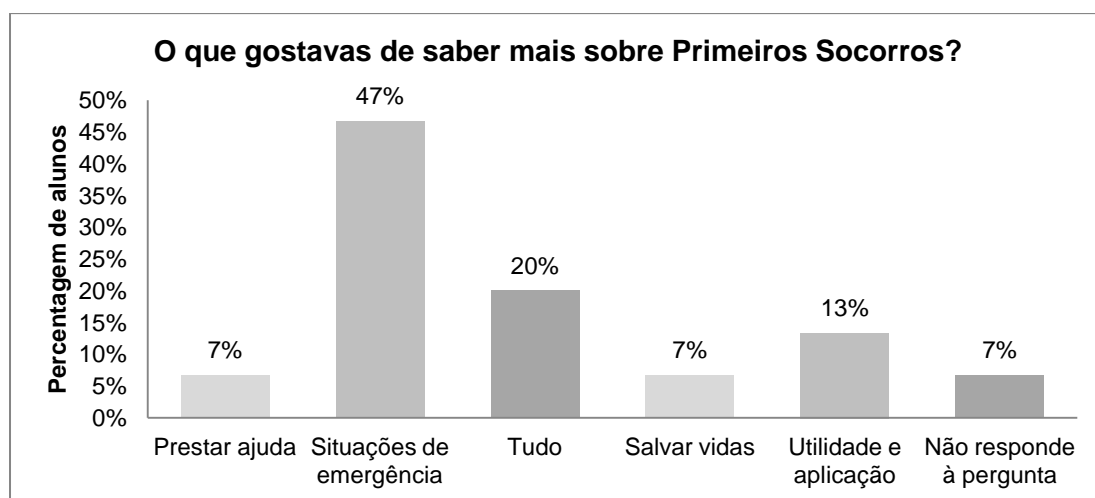


Figura 24 - O que os alunos gostavam de aprender sobre Primeiros Socorros.

As questões que se seguiram remetiam os alunos para situações de PS. À pergunta sobre o que faziam em primeiro lugar quando se encontra uma pessoa caída 93% dos alunos responderam que pediam ajuda e 7% dos alunos responderam que verificavam os sinais vitais (figura 25).



Figura 25 - O que os alunos consideram que se deve fazer em primeiro lugar quando se encontra uma pessoa caída.

Todos os alunos identificaram o número 112 como sendo o número que se deve ligar em caso de emergência. Todos (100%) os alunos referiram, corretamente, que deviam abrir a boca e verificar se tem algum objeto estranho que está a provocar o problema quando há obstrução das vias respiratórias.

Na questão “o que se deve fazer para abrir as vias respiratórias de uma pessoa?” 67% dos alunos respondeu, corretamente, que se devia inclinar a cabeça para trás com a mão na testa abrindo assim as vias aéreas, 20% escolheu a opção de inclinar a cabeça e o queixo para a direita e 13% dos alunos inclinaria a cabeça e baixava o queixo (figura 26).



Figura 26 - O que os alunos consideram que se deve fazer para abrir as vias respiratórias de uma pessoa.

Ao responderem à questão “para verificar se uma pessoa está a respirar que sinal se deve procurar?” 67% dos alunos disse que verificava a ventilação através do nariz e 33% dos alunos referiu, corretamente, que verificava o movimento do tórax (figura 27).

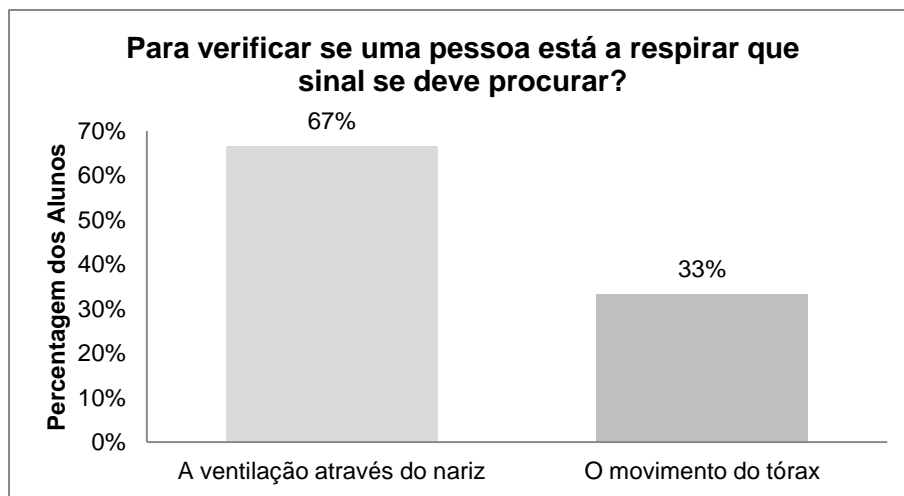


Figura 27 - O que os alunos consideram ser o sinal a procurar para verificar se uma pessoa está a respirar.

Quanto à pergunta “se a pessoa não respirar o que se deve fazer?”, 47% dos alunos respondeu que se devia iniciar compressões torácicas, 33% dos alunos respondeu que se devia colocar a vítima em posição de recuperação e a minoria dos alunos (20%) respondeu corretamente que se devia fazer ventilações (figura 28).

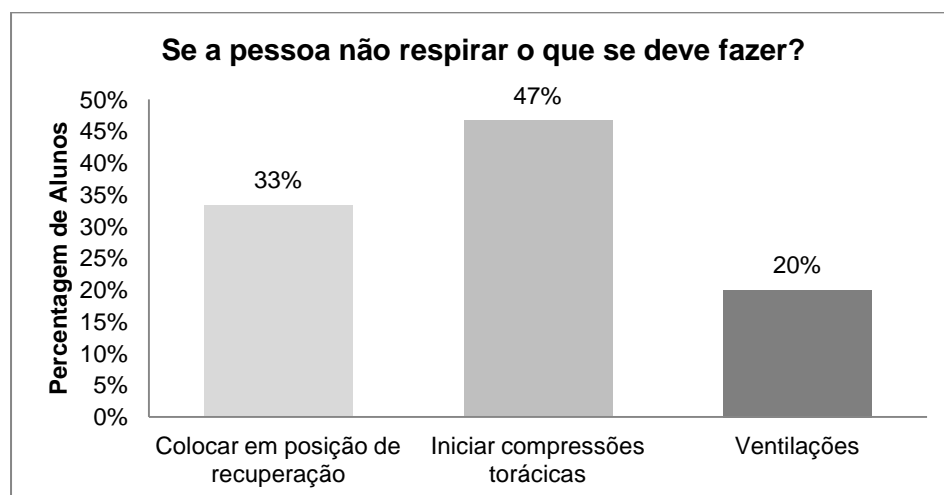


Figura 28 - O que os alunos consideram que se deve fazer se a pessoa não respirar.

A maioria dos alunos (67%) respondeu corretamente que é no centro do tórax que se deve pressionar para fazer compressões torácicas, enquanto que 27% dos alunos considera que é no lado esquerdo do tórax e 7% dos alunos considera ser do lado direito (figura 29).

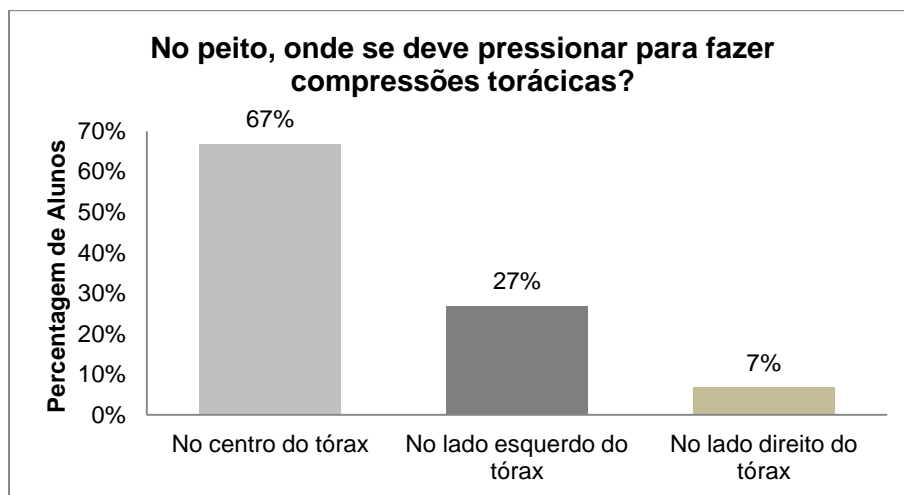


Figura 29 - Onde os alunos consideram que se deve pressionar para fazer compressões torácicas.

A maioria dos alunos (87%) respondeu acertadamente à questão sobre crise asmática, referindo que se deve facilitar a respiração desapertando as roupas e 13% considerou que se deve abanar a vítima (figura 30).



Figura 30 - O que os alunos consideram que se deve fazer quando alguém tem uma crise asmática.

Quanto ao que se deve fazer quando uma pessoa tem uma hemorragia nasal, 47% do grupo de crianças considerou que se deve assoar, 27% pensa que se deve colocar a cabeça para trás e 27% respondeu corretamente que se deve manter a cabeça direita apertando as narinas e aplicar frio no local (figura 31).

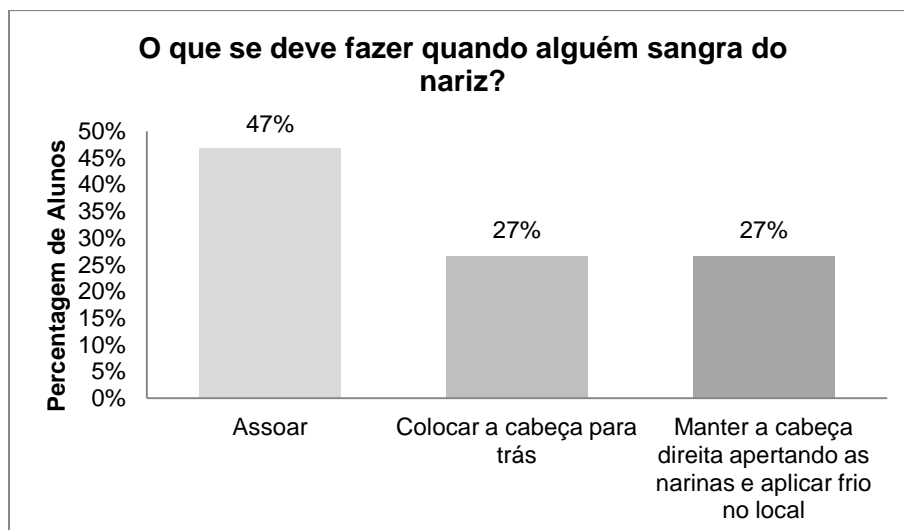


Figura 31 - O que os alunos consideram que se deve fazer quando alguém tem uma epistaxis.

Quando uma pessoa tem uma ferida pouco profunda 73% dos alunos considerou que se deve colocar a ferida debaixo de água corrente, secá-la com uma compressa esterilizada com pequenos toques (resposta correta), 20% considerou que se deve lavar a ferida dos bordos para o centro e para 7% deve-se soprar para a ferida (figura 32).



Figura 32 - O que os alunos consideram que se deve fazer quando alguém tem uma ferida pouco profunda.

Quando uma pessoa é picada por uma abelha deve-se retirar o ferrão com auxílio de uma pinça, desinfetar e saber se a pessoa é alérgica. Esta opção foi seleccionada por 47% dos alunos. 47% dos alunos. A mesma percentagem de alunos considerou que se deve colocar uma moeda sobre o ferrão e 7% dos alunos pensa que se deve chupar o ferrão (figura 33).



Figura 33 - O que os alunos consideram que se deve fazer quando uma pessoa é picada por uma abelha.

Quanto à importância da formação na área de PS, 100% da turma considerou importante saber manobras de SBV e PS, sendo que para 60% dos alunos “se alguma pessoa está em perigo nós temos de a ajudar”, 27% acham importante saber SBV e PS “para conseguirmos salvar as pessoas”, 7% dos inquiridos pensa que se deve “saber mais” e 7% dos alunos acha “que as manobras são importantes e os socorros também” (figura 34).

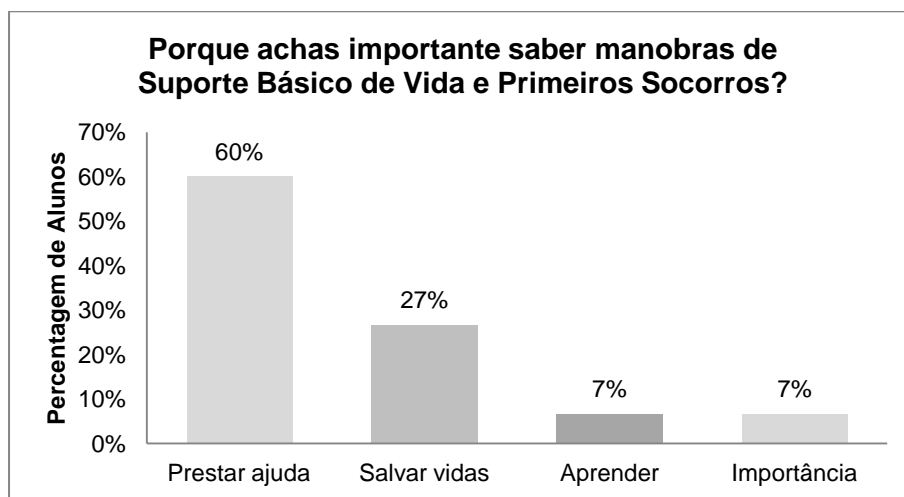


Figura 34 - Justificação da importância de saber manobras de SBV e PS.

Anexo IX - Primeira entrevista à professora cooperante (guião e transcrição)

Guião de entrevista

Objetivos	Categoria	Questões
<p>Contextualizar a participante sobre o objetivo do estudo, a duração da entrevista. Esclarecer a entrevistada relativamente à confidencialidade dos dados sendo que estes apenas visam ser utilizados no âmbito do presente trabalho. Agradecer a sua participação na entrevista que irá ser gravada com recurso a um registo áudio.</p>		
<p>Conhecer o percurso profissional da participante.</p> <p>Compreender o que pode influenciar a sua prática.</p>	<p>Caracterização Pessoal</p>	<p>1 – Qual a sua formação académica?</p> <p>2 - Qual o seu tempo de serviço?</p> <p>3 - Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros?</p> <p>3.1 - Se sim onde adquiriu essa formação?</p> <p>4 - Como avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros? Porquê?</p> <p>5 - Quais são as principais fontes para os conhecimentos que possui de Primeiros Socorros?</p> <p>6 - Considera-se capacitado para intervir numa situação de emergência, ou seja, a prestar atendimento a uma pessoa portadora de doença súbita ou vítima de acidente? Justifique.</p>
<p>As questões que agora se seguem remetem-nos para situações de Primeiros Socorros, para as quais gostaria de saber o que faria:</p>		
<p>Compreender o que a participante sabe na realidade sobre situações específicas de Primeiros Socorros.</p>	<p>Situações de Primeiros Socorros</p>	<p>7 - Se encontrar uma pessoa caída o que faz em primeiro lugar?</p> <p>8 - No caso de a vítima não responder o que faz?</p> <p>9 - Se a vítima não respirar o que faz?</p> <p>10 - O que faria para abrir as vias aéreas de uma pessoa?</p> <p>11 - Para verificar se uma pessoa está a respirar que sinal deve procurar?</p> <p>12 - No peito, onde deve pressionar para fazer compressões torácicas?</p> <p>13 - O que fazer quando um aluno apresenta uma crise asmática?</p> <p>14 - O que fazer quando um aluno sangra do nariz?</p>

		<p>15 - O que fazer quando um aluno faz uma ferida pouco profunda?</p> <p>16 - O que fazer quando um aluno é picado por uma abelha?</p>
<p>Compreender quais as situações de Primeiros Socorros que já ocorreram a nível escolar.</p>	<p>Experiência pessoal em situações de Primeiros Socorros a nível escolar</p>	<p>17 - Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar?</p> <p>17.1 - Se sim, que situação de emergência ocorreu?</p> <p>17.2 - Que procedimentos realizou para dar resposta a essa situação?</p> <p>18 - Quais os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na sua escola? (no ano letivo 2012/2013)</p>
<p>Conhecer a opinião da professora em relação à importância desta temática.</p>	<p>Importância da formação na área de Primeiros Socorros</p>	<p>19 - Qual a sua opinião relativamente à necessidade dos professores do 1.º CEB terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?</p> <p>20 - Como encara a abordagem dos aspetos ligados aos Primeiros Socorros no 1.º CEB? Justifique.</p>
<p>Compreender o que é e como é trabalhado com os alunos os Primeiros Socorros. Identificar dificuldades e facilidades na realização de atividades nesta área.</p>	<p>Atividades realizadas sobre Primeiros Socorros.</p>	<p>21 - Aborda esta temática em sala com as crianças?</p> <p>21.1 - Se sim, quanto tempo lhe dedica?</p> <p>22 - Como se sente ao abordar esta temática? Porquê?</p> <p>23 - O que pensa de existir obrigatoriedade de abordar esta temática no currículo?</p> <p>24 - Dispõe de material didático para a exploração deste tema com as crianças?</p> <p>24.1 - Se sim, pode referir quais são esses materiais/recursos e como são? Foram construídos por si?</p> <p>24.2 - Considera o material adequado?</p> <p>25 - Pode descrever-me uma atividade que tenha realizado para abordar este tema (como iniciou, desenvolveu e concluiu), atendendo ainda aos recursos utilizados e aprendizagens proporcionadas?</p> <p>26 - Quais as maiores dificuldades que considera existirem na abordagem dos Primeiros Socorros com</p>

		esta turma? Como considera que se poderiam superar? Considera importante estes conteúdos serem abordados com a turma, porquê?
	Questão aberta	15 - Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?
Terminar agradecendo a sua participação e contribuição para a investigação que me encontro a realizar.		

Transcrição da entrevista

Caracterização Pessoal

Estagiária (E): Qual é a sua formação académica?

Professora Cooperante (PC): Eu sou professora de 1.º ciclo, tirei a formação inicial em 1.º ciclo, bacharelato, e depois fiz uma licenciatura em orientação e especialização em orientação educativa.

E: Qual é o seu tempo de serviço?

PC: Tenho 22 anos de tempo de serviço.

E: Possui alguma formação sobre Primeiros Socorros?

PC: Não.

E: Como é que avalia os seus conhecimentos relativamente a noções de Primeiros Socorros?

PC: Os meus conhecimentos são fracos relativamente às necessidades que nós temos no dia a dia na nossa vida.

E: E esses conhecimentos vêm de que fontes principais?

PC: Os poucos que tenho vêm de autoformação, de livros, algumas coisas que vejo na internet e situações que me surgem na minha vida profissional e que eu sou obrigada a investigar e tentar resolver algumas situações.

E: E sendo assim, considera-se capacitada para intervir numa situação de emergência?

PC: Claro que não.

Situações de Primeiros Socorros

E: Se encontrar uma pessoa caída o que faz em primeiro lugar?

PC: Chamo 112.

E: No caso de a vítima não responder o que é que faz?

PC: Chamo o 112, posso tentar ver se a pessoa entretanto consegue dar algum sinal, mas imediatamente chamo o 112 e depois, claro, não abandono a vítima e espero que chegue socorro.

E: E se a vítima não respirar o que é que faz?

PC: Eu chamo o 112. Eu sei que há determinadas coisas que se podem fazer, como seja compressão torácica, etc.. Só que essas coisas não se experimentam com uma vítima. Essas coisas têm de se experimentar primeiro num cenário de formação e não com uma pessoa que está naquele momento numa situação de emergência. E portanto, eu acho que ainda que eu tenha algumas noções do que é que se pode fazer, eu não vou praticar nada com uma pessoa que esteja acidentada, por exemplo.

E: O que é que faria para abrir as vias aéreas de uma pessoa?

PC: Não sei.

E: Para verificar se uma pessoa está a respirar que sinal é que deve procurar?

PC: Vejo pelo ar que sai do nariz.

E: No peito, onde deve pressionar para fazer compressões torácicas?

PC: Eu sei que é no centro do peito, mas não sei como é que se faz, não exatamente que tipo de exercício é que se pode exercer, como é que se faz. Eu sei que se pode fazer, não sei é como, nem com que pressão ... Não sei como é que na prática isso se faz.

E: O que é que deve fazer quando um aluno apresenta uma crise asmática?

PC: É desapertá-lo. E muitas vezes os alunos asmáticos... Nós já sabemos à partida, que eles são asmáticos e nessa altura dizem quais são os passos que temos que seguir. Muitas vezes eles têm bombas, não é? E evidentemente logo de seguida chamamos/telefonamos aos pais e eles dão-nos imediatamente os processos que temos de tomar.

E: O que é que faz quando um aluno sangra do nariz?

PC: Quando um aluno sangra do nariz, fazemos pressão sobre a parte superior do nariz, a cana do nariz, limpamos o nariz da criança e esperamos que deixe de correr.

E: O que é que faz quando um aluno faz uma ferida pouco profunda?

PC: Uma ferida pouco profunda é desinfetar e limpar de dentro para fora. Imagine que a criança faz uma ferida no recreio, tem areia... Claro que nós não vamos limpar de fora para dentro porque vai contaminar mais a ferida, não é? E pomos um penso, um penso rápido, ou se for um bocadinho maior, uma ligadura, uma compressa. Mas, de uma forma geral é o que se faz. É o mais básico.

E: O que é que faz quando um aluno é picado por uma abelha?

PC: Pois, pomos "fenistil".

Experiência pessoal em situações de Primeiros Socorros a nível escolar

E: Alguma vez passou por situações de emergência no ambiente escolar?

PC: Já. Já.

E: Que situação de emergência é que ocorreu ou quais?

PC: Uma criança que caiu do 1.º andar. E estava imóvel no chão, foi um aluno meu. Eu imediatamente fui ter com a criança, mas já a telefonar para o 112. Portanto eu desci a escada já a telefonar para o 112. E pedi que viessem com muita urgência, porque para além de tudo, apesar de a criança não ter ficado tão mal como eu espera, porque foi muito aparatoso... Eu entretanto tentei ver se ele falava, tentei ver se ele respirava, e não o deixei mexer porque poderia haver ali qualquer fratura, qualquer coisa, mas foi uma situação muito aflitiva.

E: Quais são os acidentes/situações de Primeiros Socorros mais frequentes na escola, no ano letivo 2012/2013?

PC: Olhe, cortes, hematomas, umas cabeças partidas... Foram os principais sinistros que houve aqui na escola.

Importância da formação na área de Primeiros Socorros

E: Qual é a sua opinião relativamente à necessidade dos professores do 1.º CEB terem formação para estarem devidamente preparados para intervir em situações de emergência?

PC: Acho que é essencial. Mas uma formação bem feita, uma formação que tenha uma componente teórica, uma componente prática, eu acho que é essencial. Aliás, devia ser mesmo obrigatória. É claro que eu tirei o curso na ESE e eu tive algumas noções de primeiros socorros, mas foi tudo muito teórico. Na altura, já foi há uma série de anos, foi tudo muito teórico e essa cadeira era dada por um médico, uma pessoa espetacular, falou-se muito em doenças infantis e uma serie de situações, mas essas aulas foram muito pouco práticas.

E: Como encara a abordagem dos aspetos ligados aos Primeiros Socorros no 1.º CEB?

PC: Acho que é extremamente importante. Porque a todo o momento surge uma situação de emergência e nós de facto temos que intervir. Muitas vezes não temos qualquer intervenção, é porque a nossa formação é tão pouca que muitas vezes podemos até criar uma situação mais complicada do que aquela que já se esta a verificar.

Atividades realizadas sobre Primeiros Socorros

E: E aborda esta temática em sala com as crianças?

PC: Sim.

E: Quanto tempo é que lhe dedica, mais ou menos?

PC: Depende, mas de uma forma geral, por ano, uma semana, uma semana e meia.

E: E como se sente ao abordar esta temática?

PC: Dentro daquilo que o programa pede não é muito difícil fazer a abordagem desse tema. O que é mais difícil, às vezes, são as perguntas que surgem. Perguntas em que nós nem sempre estamos preparados para responder.

E: E o que é que pensa de existir obrigatoriedade de abordar esta temática no currículo?

PC: Não, é importante. É muito importante. Agora também era importante nós termos outro tipo de formação.

E: E dispõe de material didático para a exploração deste tema com as crianças?

PC: Não. Não tenho.

E: E pode descrever-me uma atividade que tenha realizado para abordar este tema (como é que iniciou, como é que desenvolveu e como é que concluiu), atendendo aos recursos, se é que utilizou?

PC: O ano passado, eu não sei se posso falar no que, no que foi feito o ano passado relativamente a primeiros socorros... Nós participamos num projeto, que era o projeto “Crescer em segurança” da Proteção Civil e dos Bombeiros Municipais, penso que eram municipais. E então fizemos uma série de simulacros... Na altura, houve um simulacro em que estiveram de facto presentes os bombeiros e teve presente a Proteção Civil. Entretanto fizemos uma serie de simulacros anteriormente e, houve uma série de coisas que nós descobrimos que poderiam correr muito mal se fosse de facto a sério. Mas houve muita coisa que passou a correr bem porque entretanto houve esses simulacros e mesmo assim, no fim, houve coisas que correram mal.

E: E considera que esses simulacros foram úteis para os alunos, em termos de aprendizagens?

PC: Foram. Foram, extremamente úteis. E este ano vamos ter que continuar, porque, entretanto, eles vão-se esquecendo de determinadas normas que têm de sempre, sempre, sempre de estar a ser revistas.

E: Quais as maiores dificuldades que considera existirem na abordagem dos Primeiros Socorros com esta turma?

PC: Sabe que às vezes é a desconcentração das crianças... É o mesmo problema que eu noto relativamente à abordagem de outras matérias. Mas eles de uma forma geral manifestam interesse e isso já é um ponto a favor. Até porque são conteúdos práticos que eles preferem aos conteúdos mais teóricos, mais abstratos. É uma turma em que se nós estendermos muito um determinado assunto, eles começam a manifestar desinteresse. Não tem acontecido neste tema, mas de uma forma geral eles depois começam a manifestar desinteresse.

E: Então e como considera que se podia ultrapassar estas dificuldades?

PC: Principalmente, com conteúdos práticos. Em que eles próprios possam fazer determinadas experiências. Acho que aí eles aderem muito melhor.

E: E considera importante estes conteúdos serem abordados com a turma?

PC: Muito.

E: Porquê?

PC: Qualquer turma... Não e com os meus, é com qualquer turma. Porque, tal como eu me estou a queixar de falta de formação não quero que eles se queixem do mesmo. Portanto, hoje posso ser eu chamada a intervir numa situação de emergência, amanhã poderão ser eles. E, se desde os primeiros anos eles começarem a ser sensibilizados para estes tido de abordagens eles vão considerar sempre que é muito importante e não acontece o que tem acontecido, muitas vezes, as pessoas ficarem sem reação numa situação de emergência, porque não sabem o que é que hão-de fazer.

Questão aberta

E: Gostava de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto desta entrevista?

PC: Não.

E: Obrigada.

Anexo X - Segundo questionário dos alunos

Inquérito sobre Primeiros Socorros

Este inquérito serve para saber quais são os teus conhecimentos sobre primeiros socorros e quais são as tuas perceções sobre este tema após a formação que tiveste.

As respostas a este questionário serão anónimas e todos os dados que forneceres ao longo do questionário serão confidenciais.

Este estudo é muito importante para a mim enquanto futura professora, assim, peço a tua colaboração no preenchimento deste questionário.

Agradeço a tua participação.

1. Género: ___ Masculino ___ Feminino

2. Idade: _____

3. Ano que frequentas: _____

4. O que entendes por Primeiros Socorros?

5. Gostaste das sessões de Primeiros Socorros que tiveste?

___ Sim ___ Não

5.1. O que gostaste mais? Porquê?

5.2. O que gostaste menos? Porquê?

6. O que aprendeste com estas sessões de Primeiros Socorros?

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

___ Abanar e gritar com a pessoa.

___ Verificar se o local é seguro.

___ Pedir ajuda.

___ Verificar os sinais vitais.

8. Quando se quer chamar uma ambulância que número se deve marcar?

___ 112.

___ 117.

___ 119.

9. Quando não se consegue respirar bem porque as vias respiratórias (vias que transportam o ar aos pulmões, por exemplo, faringe) têm um objeto estranho deve-se:

Abandonar a pessoa que está com dificuldades em respirar.

Abrir a boca e verificar se tem algum objeto estranho que está a provocar o problema.

Abrir a boca e empurrar o objeto estranho para que seja engolido.

10. O que se deve fazer para abrir as vias respiratórias de uma pessoa?

Inclinar a cabeça para trás com a mão na testa abrindo assim as vias aéreas.

Inclinar a cabeça e baixar o queixo.

Inclinar a cabeça e o queixo para a direita.

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

O movimento do tórax (peito).

O movimento dos olhos.

A ventilação através do nariz.

12. Se a pessoa não respirar o que se deve fazer?

Ventilações.

Colocar em posição de recuperação.

Iniciar compressões torácicas.

13. No peito, onde se deve pressionar para fazer compressões torácicas?

No centro do tórax (peito).

No lado direito do tórax (peito).

No lado esquerdo do tórax (peito).

14. O que se deve fazer quando alguém apresenta uma crise asmática?

Tapar-lhe as vias respiratórias.

Facilitar-lhe a respiração desapertando roupas.

Abanar a vítima.

15. 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.

Assoar.

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

___ Colocar a ferida debaixo de água corrente, secá-la com uma compressa esterilizada com pequenos toques.

___ Soprar para a ferida.

___ Lavar a ferida dos bordos para o centro.

17. O que se deve fazer quando uma pessoa é picada por uma abelha?

___ Chupar o ferrão.

___ Retirar o ferrão com auxílio de uma pinça e desinfetar. Saber se é alérgico.

___ Colocar uma moeda sobre o ferrão.

18. Achas importante saber manobras de Suporte Básico de Vida e Primeiros Socorros?

___ Sim ___ Não

18.1. Se sim, porquê?

18.2. Se não, explica a razão da tua resposta.

19. Gostavas de saber mais sobre Primeiros Socorros para além do que foi abordado nas aulas?

___ Sim ___ Não

19.1. Se sim, o que gostavas de saber mais?

19.2. Se não, explica a razão da tua resposta.

20. Gostavas de participar noutras sessões/atividades sobre este tema? Porquê?

21. Como classificas as sessões que foram dinamizadas sobre Primeiros Socorros?

(Assinala com um X a opção que corresponde à tua opinião)

Nada interessantes	Pouco interessantes	Interessantes	Muito interessantes
___	___	___	___

21.1. Justifica a tua resposta.

Muito obrigada pela tua colaboração.

Análise das respostas dadas pelos participantes (alunos - depois da exploração didática)

Os inquiridos foram os alunos do 3.º ano, existindo participantes do género masculino (60%) e do género feminino (40%), com idades entre os 8 e os 9 anos.

A definição de primeiros socorros por parte dos alunos não foi consensual, a maioria (47%) não respondeu ao que era questionado, 40% dos inquiridos referiram que serviam para “salvar vidas”, 1 aluno (7%) encara os PS como o que se pode “fazer quando uma pessoa tem uma doença” e outro aluno (7%) considera os PS “muito importantes porque um dia uma pessoa pode ter um acidente (figura 35).

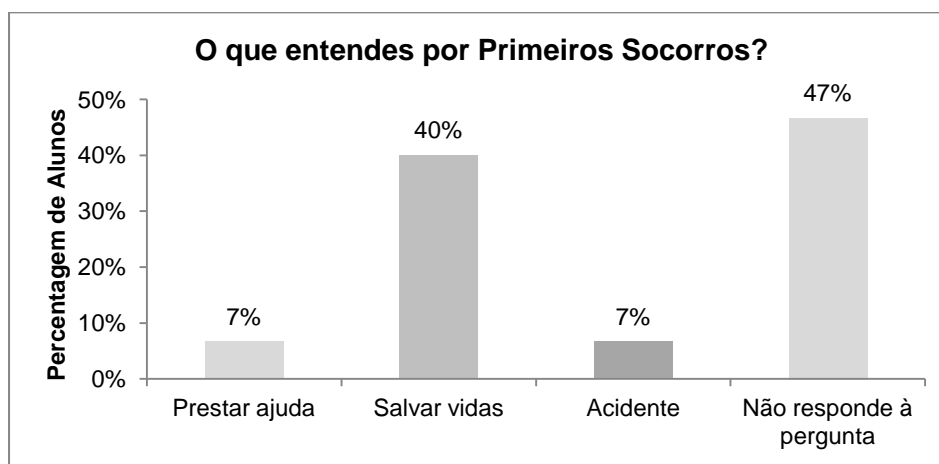


Figura 35 - Concepções das crianças sobre Primeiros Socorros.

Todos os alunos (100%) gostaram das sessões de PS que foram dinamizadas e o que mais gostaram foi das situações de emergência (40%): a) SBV (13%); b) PLS (7%); c) Entorse (7%); d) Queimaduras (7%) e e) asma (7%). Gostaram ainda de aplicar os conhecimentos na prática (27%), de tudo (20%) e dos recursos (13%) (figura 36).

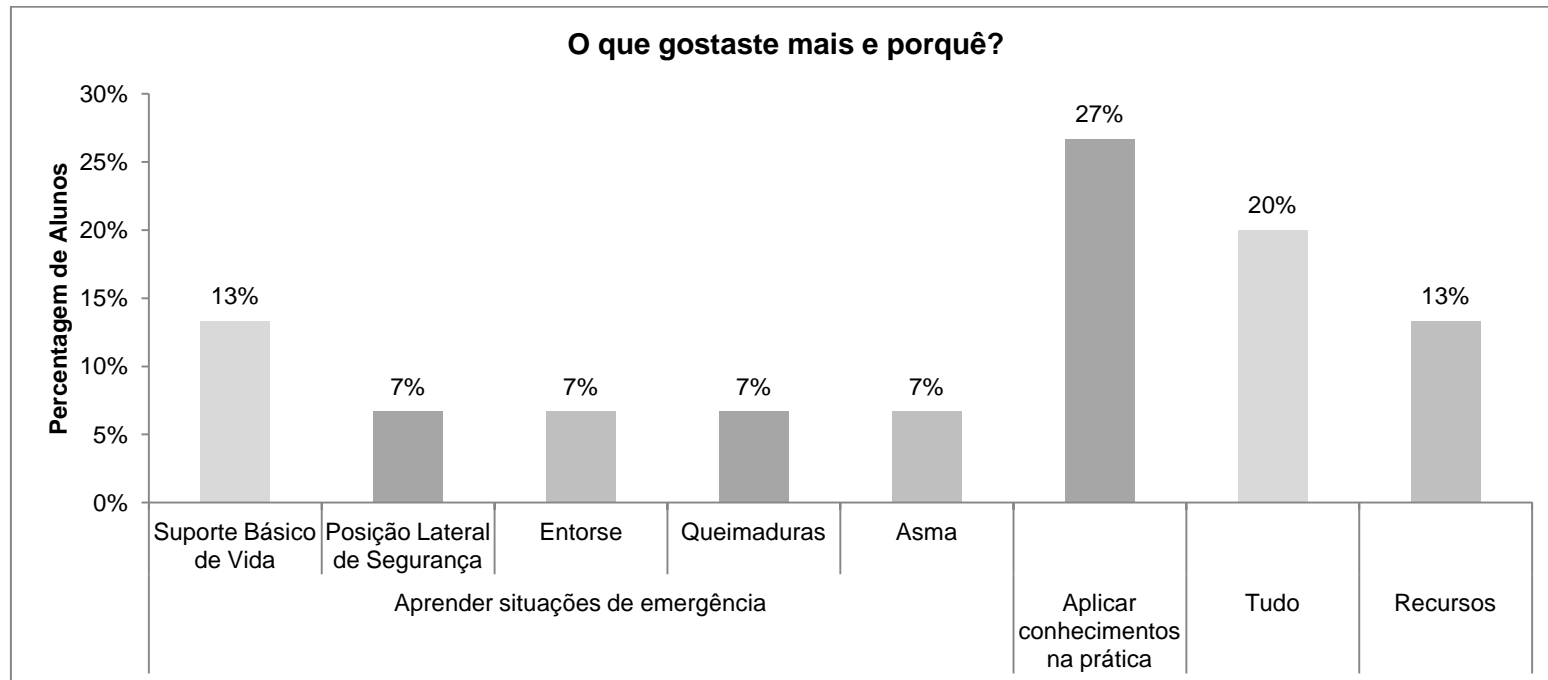


Figura 36 - O que os alunos gostaram mais das sessões de formação de PS e porquê.

Quando inquiridos sobre o que gostaram menos, a maioria dos alunos (80%) respondeu que gostaram de tudo e 20% dos alunos referiu que o que gostaram menos foram algumas situações de emergência: a) entorse (7%); b) acidente (7%); e c) SBV (7%) (Figura 37).

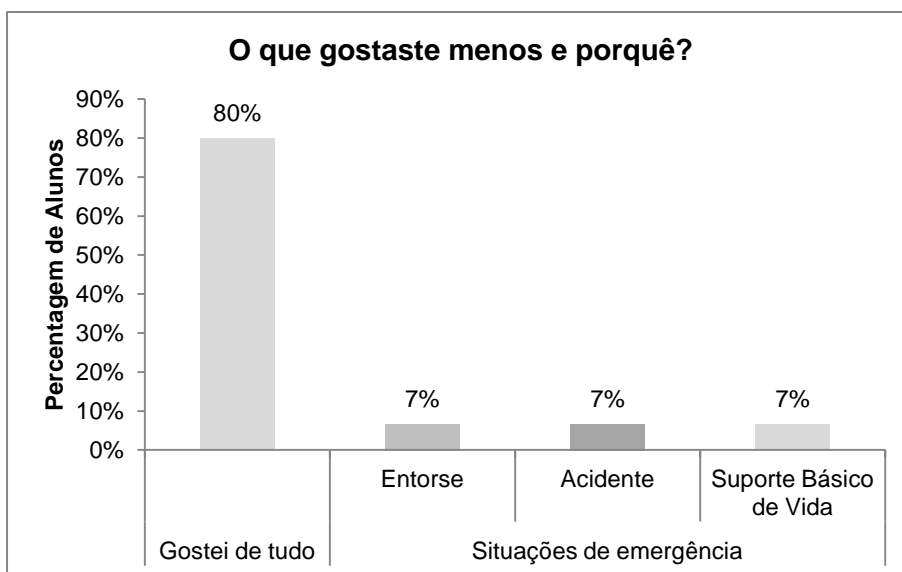


Figura 37 - O que os alunos gostaram menos das sessões de formação de PS e porquê.

À questão “O que aprendeste com estas sessões de Primeiros Socorros?” os alunos responderam ter aprendido a agir nas situações de emergência (47%), a salvar vidas (27%) e a importância destes (13%). As respostas de 2 alunos (13%) não tinham conteúdo (figura 38).

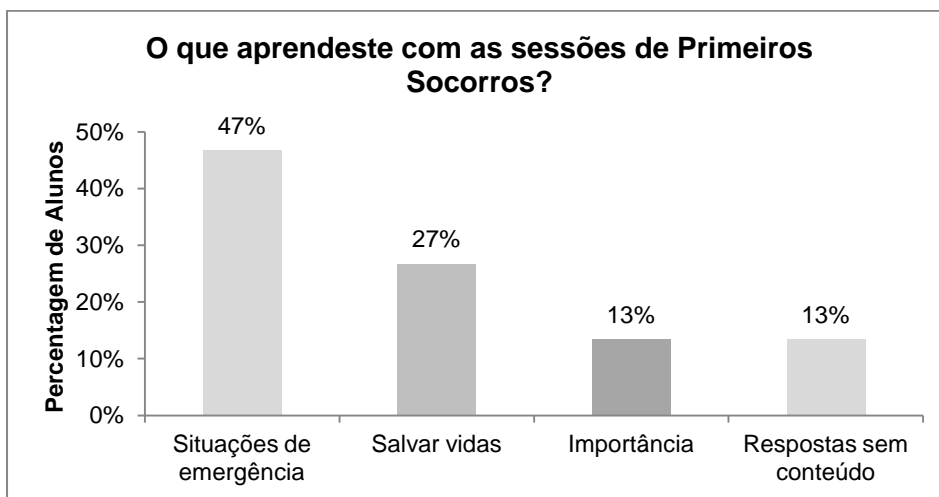


Figura 38 - O que os alunos aprenderam com as sessões de PS.

As questões que se seguiram remetiam os alunos para situações de PS. À pergunta sobre o que faziam em primeiro lugar quando se encontra uma pessoa caída, 73% dos alunos respondeu acertadamente que verificavam se o local era seguro, 13% dos alunos respondeu que verificavam os sinais vitais, 7% abanava e gritava com a pessoa e 7% pedia ajuda (Figura 39).

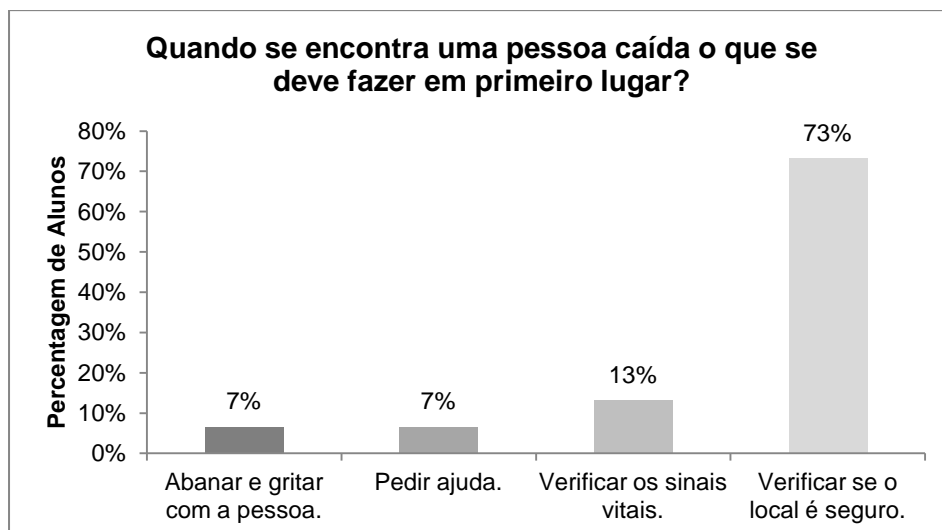


Figura 39 - O que os alunos consideram que se deve fazer em primeiro lugar quando se encontra uma pessoa caída.

Todos os alunos identificaram o número 112 como sendo o número que se deve ligar em caso de emergência. A totalidade dos participantes referiu corretamente que deviam abrir a boca e verificar se tem algum objeto estranho que está a provocar o problema quando há obstrução das vias respiratórias. Na questão “o que se deve fazer para abrir as vias respiratórias de uma pessoa?” 53% dos alunos respondeu, acertadamente, que se devia inclinar a cabeça para trás com a mão na testa abrindo assim as vias aéreas, 40% dos alunos inclinaria a cabeça e baixava o queixo e 7% escolheu a opção de inclinar a cabeça e o queixo para a direita (figura 40).

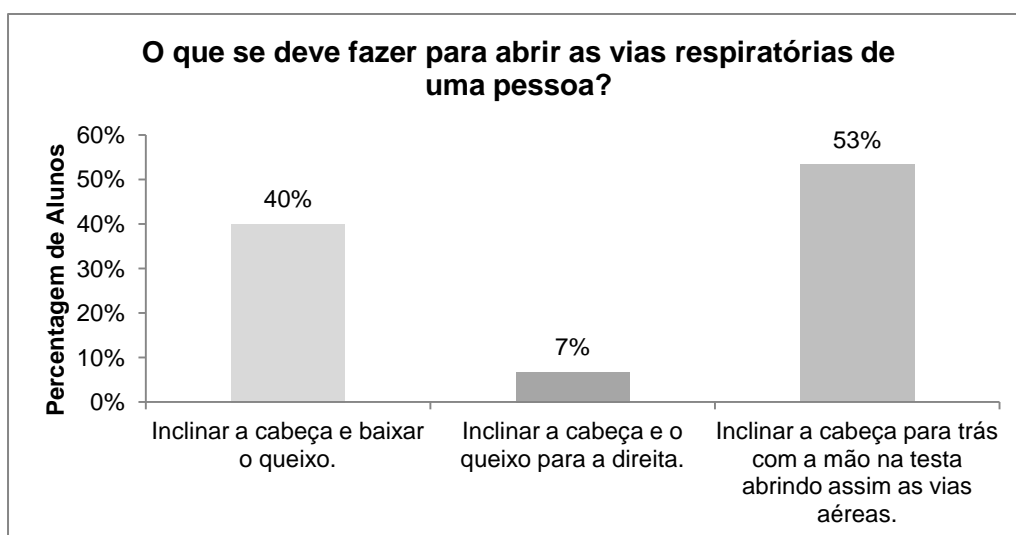


Figura 40 - O que os alunos consideram que devem fazer para abrir as vias respiratórias de uma pessoa.

Ao responderem à questão “para verificar se uma pessoa está a respirar que sinal se deve procurar?” 60% dos alunos disse, corretamente, que verificava o movimento do tórax e 40% dos alunos disse que verificava a ventilação através do nariz (figura 41).



Figura 41 - O sinal que os alunos devem procurar para verificar se uma pessoa está a respirar.

Quanto à pergunta “se a pessoa não respirar o que se deve fazer?” 47% dos alunos escolheu a opção correta, iniciar compressões torácicas, 33% dos alunos respondeu que se devia fazer ventilações e 20% dos alunos respondeu que se devia colocar a vítima em posição de recuperação (figura 42).

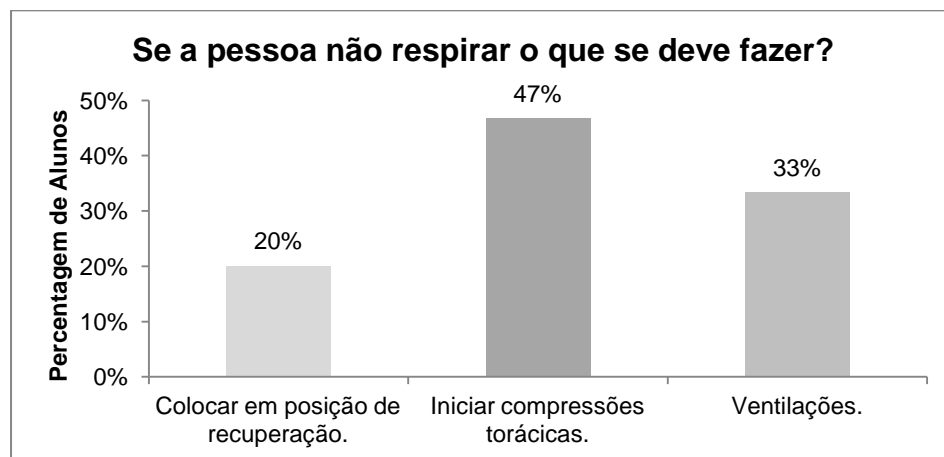


Figura 42 - O que os alunos consideram que se deve fazer se a pessoa não respirar.

A maioria dos alunos (93%) respondeu, corretamente, que é no centro do tórax que se pressiona para fazer compressões torácicas, enquanto que 7% dos alunos considera que é no lado direito do tórax (figura 43).

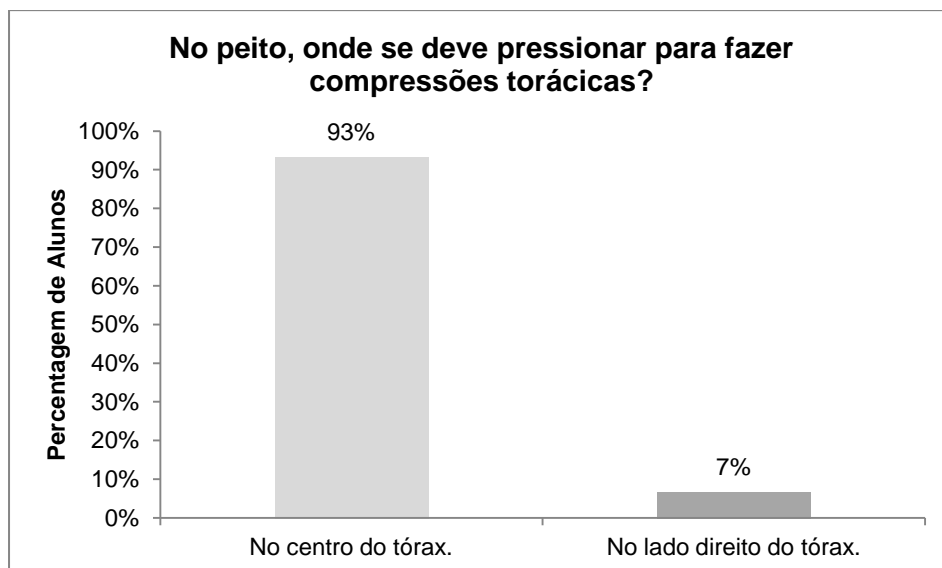


Figura 43 - Onde os alunos consideram que se deve pressionar para fazer compressões torácicas.

Toda a turma (100%) sabe o que fazer quando uma pessoa tem uma crise asmática (facilitar-lhe a respiração desapertando as roupas) e uma hemorragia nasal (manter a cabeça direita apertando as narinas e aplicar frio no local).

Quando uma pessoa tem uma ferida pouco profunda, 80% dos alunos sabe atuar corretamente, colocando a ferida debaixo de água corrente, secá-la com uma compressa esterilizada com pequenos toques e 20% considera que se deve lavar a ferida dos bordos para o centro (figura 44).

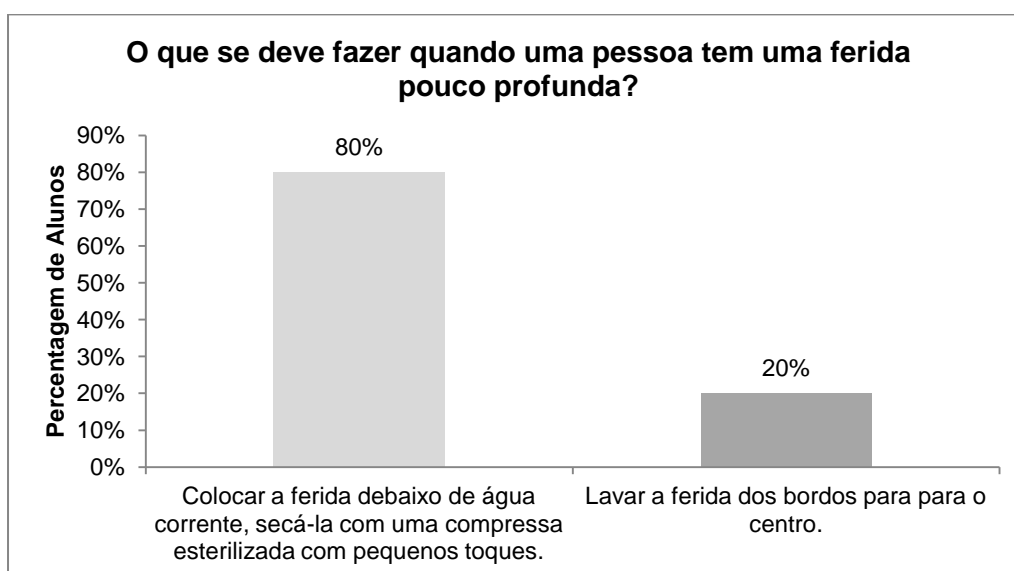


Figura 44 - As concepções dos alunos sobre o que se deve fazer quando uma pessoa tem uma ferida pouco profunda.

Todos os inquiridos (100%) afirmaram que quando uma pessoa é picada por uma abelha deve-se retirar ferrão com o auxílio de uma pinça, desinfetar e saber se é alérgico, mostrando assim saber agir perante esta situação de emergência.

Quanto à importância de saber PS e SBV, todos os alunos consideram ser importante este conhecimento para salvar vidas (47%), devido à sua importância (20%), para poderem prestar ajuda (13%) e para possuírem esse conhecimento (13%). Houve 2 alunos (7%) que não responderam à pergunta (figura 45).

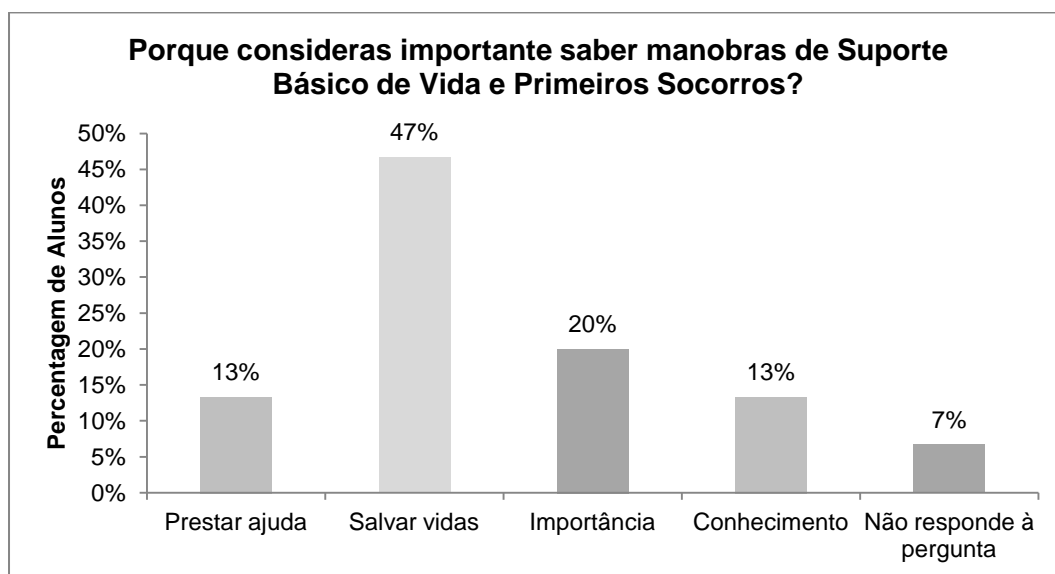


Figura 45 - Porque os alunos consideram importante saber manobras de SBV e PS.

A maioria dos alunos (93%) gostava de saber mais sobre PS para ficar a saber tudo (20%), para saber agir em situações de emergência (20%) e para salvar vidas (13%). Uma percentagem considerável de alunos (40%) afirmou que gostaria de saber mais sobre a temática, porém não justifica. Porém, há 1 aluno que não gostava de saber mais sobre o tema pois “penso que já aprendi tudo” (figura 46).

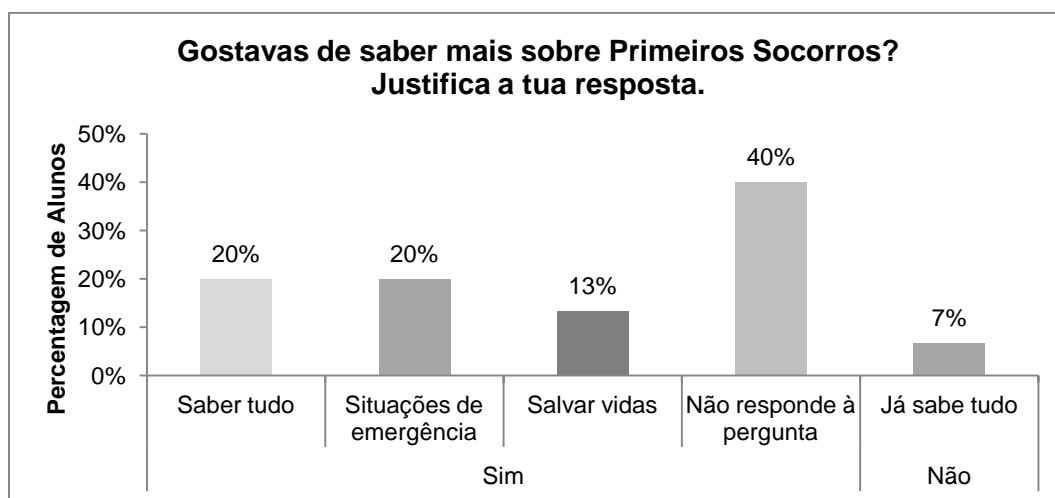


Figura 46 - Justificação dos alunos pelo gosto ou não de saber mais sobre PS.

Todos os alunos (100%) gostavam de participar noutras formações de PS. As justificações apontadas centraram-se no interesse pelo tema (47%), 27% pelo gosto de aprender, 20% pela importância que este tema tem e 7% para poder salvar vidas (figura 47).

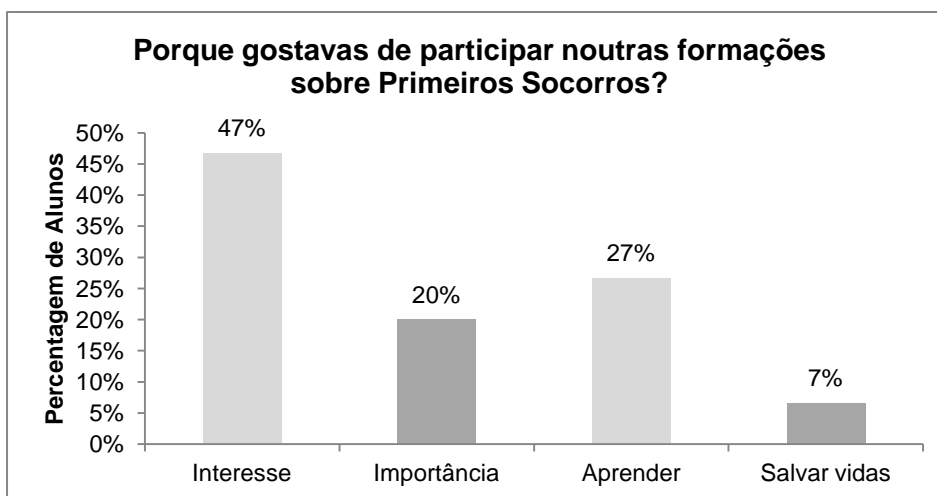


Figura 47 - Justificação dos alunos pelo gosto de participar noutras formações sobre PS.

Para terminar este questionário, os alunos (100%) classificaram as sessões dinamizadas sobre PS de "muito interessantes". Cerca de metade dos alunos (47%) justificou a sua classificação por: as formações terem sido interessantes, 27% pela importância que o tema tem, 20% para poderem salvar vidas e 13% pela possibilidade de seguirem uma profissão na área da saúde e o que aprenderam durante as sessões ser útil nessa profissão (figura 48).

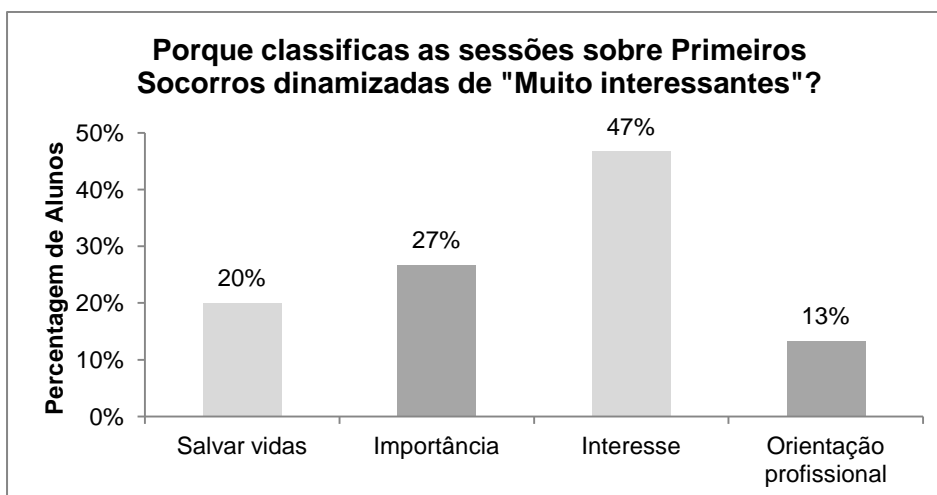


Figura 48 - Justificação dos alunos pela classificação atribuída às sessões dinamizadas sobre PS.

Anexo XI - Segunda entrevista da professora cooperante (guião e transcrição)

Guião de entrevista

Objetivos	Categoria	Questões
Contextualizar a participante sobre o objetivo do estudo, a duração da entrevista. Esclarecer a entrevistada relativamente à confidencialidade dos dados sendo que estes apenas visam ser utilizados no âmbito do presente trabalho. Agradecer a sua participação na entrevista que irá ser gravada com recurso a um registo áudio.		
-Compreender se as sessões de formação contribuíram para a promoção de conhecimentos sobre primeiros socorros. -Compreender qual a pertinência e adequação das sessões planificadas e dinamizadas	Avaliação da intervenção da professora estagiária	1 - Qual a sua opinião relativamente às sessões que organizei sobre Primeiros Socorros? 2 - O PowerPoint foi adequado à faixa etária das crianças? O que acha quanto à forma como foi explorado com a turma? 3 - Como qualificaria as situações de Primeiros Socorros abordadas quanto à sua pertinência? 4 - O que pensa quanto ao grau de adequação dos recursos utilizados? Terão sido suficientes? 5 - O que acha da última atividade por mim dinamizada, quanto à sua capacidade para aferir os conhecimentos dos alunos? 6 - O que acha que podia ser melhorado nas sessões que dinamizei e organizei? 7 - Que balanço faz das aulas onde foram promovidas atividades relacionadas com o tema dos primeiros socorros?
As questões que agora se seguem remetem-nos para a formação de Primeiros Socorros dinamizada pelos Bombeiros:		
-Compreender se as sessões de formação dinamizadas pelos bombeiros contribuíram para a promoção e aquisição de	Avaliação da intervenção dos bombeiros	8 - Qual a sua opinião relativamente às sessões que foram dinamizadas pelos bombeiros? 9 - Que vantagens e desvantagens considera que possam existir na condução destas sessões pelos bombeiros e não pelo professor? 10 - Considera que as sessões de formação contribuíram para a promoção de conhecimentos sobre primeiros socorros nos alunos? 11 - Qual a sua opinião quanto aos recursos que os bombeiros disponibilizaram durante as sessões?

<p>competências de atuação em situações de primeiros socorros nos alunos.</p> <p>-Reconhecer vantagens e desvantagens relacionadas com as intervenções dos bombeiros.</p>		
<p>-Perceber se as sessões proporcionaram situação de ensino-aprendizagem promotoras de aprendizagens e de motivação nos alunos.</p>	<p>Aprendizagens e interesse para os alunos</p>	<p>12 - As sessões de formação (em todo o seu conjunto) promoveram aprendizagens significativas nos alunos? Que tipos de aprendizagens considera terem sido alcançados?</p> <p>13 - Como classifica as sessões de formação de primeiros socorros quanto à motivação proporcionada nos alunos?</p>
<p>-Compreender as implicações da formação no futuro dos alunos e da professora titular de turma.</p>	<p>Perspetivar as implicações da formação no futuro (para os alunos e professora titular de turma)</p>	<p>14 - Quais são as implicações que esta formação poderá ter no futuro para estas crianças?</p> <p>15 - As sessões que foram dinamizadas, na sua sala, pelos bombeiros, contribuíram de alguma maneira para promover as suas competências de atuação em situações de emergência? O que considera ter aprendido?</p> <p>16 - Depois destas atividades considera-se mais preparada e à vontade para abordar esta temática com as crianças?</p> <p>17 - Se tivesse de intervir numa situação de emergência sentir-se-ia capaz disso? Como procederia (em caso de resposta afirmativa)?/Porquê (em caso de resposta</p>

		negativa)?
	Questão aberta	16 - Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?
Terminar agradecendo a sua participação e contribuição para a investigação que me encontro a realizar.		

Transcrição da segunda entrevista da professora cooperante

Avaliação da intervenção da professora estagiária

Estagiária (E): Qual a sua opinião relativamente às sessões que organizei sobre Primeiros Socorros?

Professora cooperante (PC): Foram bem organizadas, com uma sequência lógica interessante e muito explícitas para as crianças com linguagem acessível.

E: O PowerPoint foi adequado à faixa etária das crianças? O que acha quanto à forma como foi explorado com a turma?

PC: Sim. Foi explorado de forma organizada, acessível e apelativa.

E: Como qualificaria as situações de Primeiros Socorros abordadas quanto à sua pertinência?

PC: Extremamente pertinentes.

E: O que pensa quanto ao grau de adequação dos recursos utilizados? Terão sido suficientes?

PC: Foram muito adequados e perfeitamente suficientes.

E: O que acha da última atividade por mim dinamizada, quanto à sua capacidade para aferir os conhecimentos dos alunos?

PC: A atividade foi bem dinamizada e adequada aos alunos, os instrumentos de avaliação foram adequados.

E: O que acha que podia ser melhorado nas sessões que dinamizei e organizei?

PC: Não vejo necessidade de apresentar melhorias, pois considero que as sessões foram bem encaminhadas.

E: Que balanço faz das aulas onde foram promovidas atividades relacionadas com o tema dos primeiros socorros?

PC: Muito positivo.

Avaliação da intervenção dos bombeiros

E: Qual a sua opinião relativamente às sessões que foram dinamizadas pelos bombeiros?

PC: Muito boa, a presença dos Bombeiros motivou os alunos e teve uma componente prática essencial.

E: Que vantagens e desvantagens considera que possam existir na condução destas sessões pelos bombeiros e não pelo professor?

PC: A presença dos bombeiros deu às sessões uma componente realista, dado ao conhecimento de campo destes profissionais. Não vejo qualquer desvantagem.

E: Considera que as sessões de formação contribuíram para a promoção de conhecimentos sobre primeiros socorros nos alunos?

PC: Completamente.

E: Qual a sua opinião quanto aos recursos que os bombeiros disponibilizaram durante as sessões?

PC: Foram disponibilizados inúmeros recursos de enorme pertinência.

Aprendizagens e interesse para os alunos

E: As sessões de formação (em todo o seu conjunto) promoveram aprendizagens significativas nos alunos? Que tipos de aprendizagens considera terem sido alcançados?

PC: Bastante, porque os resultados notaram-se na aferição de conhecimentos. Alcançou-se uma aprendizagem muito prática e proveitosa.

E: Como classifica as sessões de formação de primeiros socorros quanto à motivação proporcionada nos alunos?

PC: Muito boas.

Perspetivar as implicações da formação no futuro (para os alunos e professora titular de turma)

E: Quais são as implicações que esta formação poderá ter no futuro para estas crianças?

PC: Esta formação proporcionou conhecimentos que os alunos poderão aproveitar durante toda a sua vida.

E: As sessões que foram dinamizadas, na sua sala, pelos bombeiros, contribuíram de alguma maneira para promover as suas competências de atuação em situações de emergência? O que considera ter aprendido?

PC: Muito. Considero ter aprofundado os meus conhecimentos na medida em que tenho agora mais capacidade para lidar com qualquer situação de urgência ou emergência passível de acontecer numa turma da faixa etária que leciono.

E: Depois destas atividades considera-se mais preparada e à vontade para abordar esta temática com as crianças?

PC: Sim.

E: Se tivesse de intervir numa situação de emergência sentir-se-ia capaz disso? Como procederia (em caso de resposta afirmativa)?/Porquê (em caso de resposta negativa)?

PC: Sim. Procederia com calma e ponderação, prestando os primeiros socorros de acordo com a formação que tenho e encaminhando o caso para o organismo competente – INEM.

Questão aberta

E: Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?

PC: Fiquei bastante satisfeita com o grau de maturidade com que a estagiária e os bombeiros presentes, todos jovens, encararam e desenvolveram esta temática.

E: Obrigada.

Anexo XII - Entrevista dos bombeiros (guião e transcrição)

Guião de entrevista

Objetivos	Categoria	Questões
Contextualizar o participante sobre o objetivo do estudo, a duração da entrevista. Esclarecer o entrevistado relativamente à confidencialidade dos dados sendo que estes apenas visam ser utilizados no âmbito do presente trabalho. Agradecer a sua participação na entrevista que irá ser gravada com recurso a um registo áudio.		
-Conhecer o balanço que faz das sessões de formação que dinamizou. -Reconhecer vantagens e desvantagens relacionadas com as intervenções de bombeiros/profissionais de saúde neste tipo de formações.	Avaliação da sua intervenção	1 - Qual a sua opinião relativamente às sessões que dinamizou quanto a dificuldades encontradas, interesse da turma nas sessões, tempo de formação, nível de escolaridade (faixa etária), resultados esperados na formação dos alunos? 2 - O que considera ter corrido melhor e menos bem? 3 - Que vantagens e desvantagens considera que possam existir na condução destas sessões por profissionais da área da saúde (bombeiros, enfermeiros...) e não pelo professor? 3 - Que tipo de consequências poderá ter a formação que dinamizou nas professoras da turma (capacitação para dinamizar aulas sobre o tema, segurança na abordagem dos conteúdos e das ações a desenvolver?)
-Identificar o que os bombeiros pensam quanto às aprendizagens realizadas pelos alunos.	Aprendizagens e motivação dos alunos	4 - O que acha que os alunos da turma podem ter aprendido com a formação? Porquê? 5 - Como classifica as sessões de formação de primeiros socorros quanto à motivação proporcionada nos alunos?
-Conhecer a opinião do profissional quanto a possíveis implicações que resultaram da	Perspetivar as implicações da formação no futuro (para os alunos)	6 - Quais são as implicações que esta formação poderá ter para estas crianças?

formação nos alunos.		
	Questão aberta	7 - Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?
Terminar agradecendo a sua participação e contribuição para a investigação que me encontro a realizar.		

Transcrição da entrevista do bombeiro A

Avaliação da sua intervenção

Entrevistadora (E): Qual a sua opinião relativamente às sessões que dinamizou quanto a dificuldades encontradas, interesse da turma nas sessões, tempo de formação, nível de escolaridade (faixa etária), resultados esperados na formação dos alunos?

Bombeiro (B): Encarei, desde a primeira hora, estas ações como um desafio e consequentemente uma grande responsabilidade. Esforçamo-nos para, dentro do tempo disponível, abordar todos os temas solicitados. Faço por isso um balanço muito positivo, no tocante aos objetivos a atingir.

Registei com muito agrado a elevada participação e interação das crianças, assim como a capacidade de aprender.

E: O que considera ter corrido melhor e menos bem?

B: Como aspetos positivos destaco, desde já, a escolha dos temas. Muito pertinentes e de fácil compreensão.

Distingo ainda como muito positivo a seleção dos alunos, nomeadamente a faixa etária.

Como aspeto a melhorar, dada a diversidade de conteúdos a abordar, acrescentaria mais meia de horas à componente prática. Só simulando, repetindo e fazendo é que, salvo melhor opinião, se aprende verdadeiramente.

E: Que vantagens e desvantagens considera que possam existir na condução destas sessões por profissionais da área da saúde (bombeiros, enfermeiros...) e não pelo professor?

B: Julgo que a grande vantagem tem a ver unicamente com a experiência. Todos podem, como é óbvio, falar nestes temas. Ilustrar com exemplos de forma também a motivar já se torna mais difícil para quem não é da área.

E: Que tipo de consequências poderá ter a formação que dinamizou nas professoras da turma (capacitação para dinamizar aulas sobre o tema, segurança na abordagem dos conteúdos e das ações a desenvolver)?

B: Penso que ficaram todos mais sensíveis para a proficuidade destes temas. Não estranho, por isso, que se caia na tentação de repetir. Até a pedido dos alunos...

Aprendizagens e motivação dos alunos

E: O que acha que os alunos da turma podem ter aprendido com a formação? Porquê?

B: Só reavaliado mais tarde se conseguirá responder a esta questão. Não obstante penso que quanto mais não seja conseguimos inculcar valores de solidariedade humana. Quando se ensina a desobstruir a via aérea está implícita a mensagem de ajuda ao próximo. São valores que, estimulados nesta idade, garantem uma sociedade mais responsável e atenta aos outros.

E: Como classifica as sessões de formação de primeiros socorros quanto à motivação proporcionada nos alunos?

B: Os alunos desde o primeiro dia participaram, colocaram questões, deram exemplos. Foi muito interessante a motivação evidenciada assim como as perguntas pertinentes que não se inibiram de colocar.

Perspetivar as implicações da formação no futuro (para os alunos)

E: Quais são as implicações que esta formação poderá ter para estas crianças?

B: Penso que já respondi anteriormente. Crianças mais responsáveis, solidárias e atentas ao meio.

Questão aberta

E: Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?

B: Apenas desejar o socorrismo seja matéria a incluir no plano de estudos do ensino básico e desejar que tenhas muita sorte com a investigação que te propuseste desenvolver.

Muitas Felicidades e conta sempre comigo.

E: Obrigada.

Transcrição da entrevista do bombeiro B

Avaliação da sua intervenção

Entrevistadora (E): Qual a sua opinião relativamente às sessões que dinamizou quanto a dificuldades encontradas, interesse da turma nas sessões, tempo de formação, nível de escolaridade (faixa etária), resultados esperados na formação dos alunos?

B: Considero que não houve dificuldades por parte dos alunos, mostraram muito interesse durante as sessões de formação por este tema. Relativamente ao nível de escolaridade penso que o 3.º ano é um bom ano de escolaridade para se iniciar este tipo de formações, pois nos dois anos anteriores as crianças ainda não compreendem muito bem o que está a ser abordado. Ao iniciar a formação esperava que os alunos ficassem com noções a nível teórico e prático e com o decorrer das sessões de formação vim a verificar que estes

objetivos foram atingidos, apesar de achar que a formação devia ser mais tempo para que se pudesse aprofundar mais os vários procedimentos de PS.

E: O que considera ter corrido melhor e menos bem?

B: Na minha opinião o que correu melhor foi a abordagem ao SBV pois notei um maior interesse por parte das crianças no protocolo a realizar. Quanto ao que correu menos bem considero que não existiu uma coisa que corresse menos bem.

E: Que vantagens e desvantagens considera que possam existir na condução destas sessões por profissionais da área da saúde (bombeiros, enfermeiros...) e não pelo professor?

B: Considero que não existem desvantagens, pelo contrário, penso que apenas existem vantagens em que esta temática seja abordada por profissionais da área da saúde uma vez que esta formação assenta no que fazemos todos os dias e é mais fácil falar ou dar formação sobre algo que se faz todos os dias.

E: Que tipo de consequências poderá ter a formação que dinamizou nas professoras da turma (capacitação para dinamizar aulas sobre o tema, segurança na abordagem dos conteúdos e das ações a desenvolver)?

B: Penso que as professoras da turma ficaram elucidadas de como fazer a abordagem deste tema a nível prático, uma vez que a nível teórico é relativamente fácil, pois realizando alguma pesquisa sobre (em fontes fiáveis) consegue-se abordar o tema com os alunos. O mais difícil é colocar esses procedimentos em prática, pois há muitas especificidades que é necessário ter em atenção e que a pesquisa pode não alertar para elas. Depois de terem visto como fazíamos é agora mais fácil para as professoras da turma abordar este tema, mostrando mais confiança e segurança para o fazer.

Aprendizagens e motivação dos alunos

E: O que acha que os alunos da turma podem ter aprendido com a formação? Porquê?

B: Considero que aprenderam tudo o que foi abordado, pois foram praticando e aplicando o que aprenderam sem ajuda.

E: Como classifica as sessões de formação de primeiros socorros quanto à motivação proporcionada nos alunos?

B: Quando chegámos à escola encontrámos um grupo de alunos muito motivado.

Perspetivar as implicações da formação no futuro (para os alunos)

E: Quais são as implicações que esta formação poderá ter para estas crianças?

B: As crianças ficam preparadas para poderem ajudar no dia a dia em situações reais.

Questão aberta

E: Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?

B: Não.

E: Obrigada.

Anexo XIII - Autorização de cedência de imagem

Caros encarregados de educação,

Somos estagiárias na Escola Superior de Educação de Santarém e vimos por este meio solicitar a autorização para fotografar e/ou filmar atividades onde o seu educando esteja envolvido. A captação de imagens e/ou vídeos destina-se a fins académicos, pois necessitamos de documentar as atividades efetuadas durante o nosso estágio. O seu educando nunca será explicitamente reconhecido, pois iremos evitar a captação de imagens que evidenciem nitidamente a sua identificação.

✂.....

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) as estagiárias a fotografarem e/ou filmarem o meu educando.

As estagiárias

Enc. Educação

() / _____
(Mónica Rosário)

Anexo XIV - Grelha de correção da análise das notícias

Texto	Identifica o Dia Europeu dos Restos mortais	A importância das crianças aprendem SB ✓	Objetivo do GEM	Menina tem 16 que assustou o pai. Última da paragem da estrada.	Quem salvou a vida ao pai	O que estava a acontecer com o pai da menina	O que fez a menina	Como reagiu a menina perante a situação de emergência
5	✓	x	✓		ine	✓	ine	x
6	—	—	—		ine	✓	ine	✓
7	✓	✓	x		ine	x	x	✓
8	✓	x	✓		ine	—	—	—
9	✓	✓	x		ine	✓	✓	✓
10	✓	x	x		ine	✓	ine.	✓
12	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
13	✓	✓	x		ine	✓	✓	✓
14	✓	✓	✓		✓	✓	ine	x
15	✓	✓	✓		ine	✓	ine	x
16	✓	✓	x		ine	✓	✓	ine
17	✓	x	✓		ine	✓	ine.	x
18	✓	x	✓		ine	✓	✓	ine.
19	✓	ine	x		✓	✓	ine.	✓
20	✓	✓	x		ine	✓	ine ✓	x

Anexo XV - Grelha de avaliação

	Asma	Queimadura	Hemorragia nasal	Desmaio	PLS	112	Mordedura/Picada	Hemorragia	Obstrução da via aérea	SBV	Entorse	Avaliação geral de cada aluno
A.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
A. L.	1	3	1	3	3	3	2	2	1	3	3	2
A.	2	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3
B.	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2
C.	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3
D.	1	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3
F.	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3
G.	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
I.	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
J. M.	3	3	1	3	3	3	2	2	3	3	3	3
J. P.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
L.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
M.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M.	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3
S.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Avaliação geral para cada situação de emergência	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	

Letra da música “Os Primeiros Socorros”

Refrão:

Primeiros socorros estivemos a aprender

Para saber o que fazer.

Os primeiros socorros são muito importantes

Para usar nos acidentes e nos restantes

As luvas temos de colocar

E as condições de segurança verificar

Refrão:

Primeiros socorros estivemos a aprender

Para saber o que fazer.

O estado de consciência observar

Ligar 112 e informações corretas dar

Quando desmaiar os membros vou elevar

E nas queimaduras água vou deitar

Refrão:

Primeiros socorros estivemos a aprender

Para saber o que fazer.

Seja mordedura ou picada vai doer

Ao CIAV ligamos para socorrer

Com as vias aéreas obstruídas há que tossir

Palmadas também podem desobstruir

Refrão:

Primeiros socorros estivemos a aprender

Para saber o que fazer.

Se tivermos uma ferida ou hemorragia
sangue vai deitar

Se a vítima tiver asma temos de a acalmar

Se está inconsciente e a respirar

Posição lateral de segurança vamos aplicar

Refrão:

Primeiros socorros estivemos a aprender

Para saber o que fazer.

Suporte Básico de Vida vamos fazer

Compressões e ventilações ajudam a
sobreviver

Entorse pode acontecer

E uma ligadura vamos meter

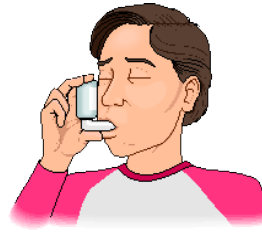
Refrão: (2x)

Primeiros socorros estivemos a aprender

Para saber o que fazer.

Anexo XVII - Jogo “Primeiros Socorros”

Asma



Ferida e/ou hemorragia





Hemorragia nasal



Desmaio



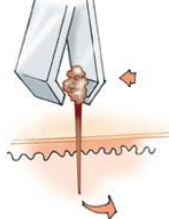
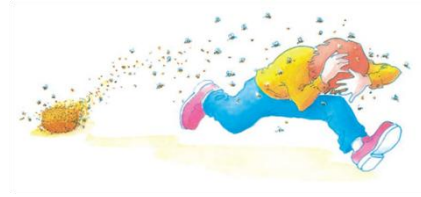
Queimadura



Entorse



Picada



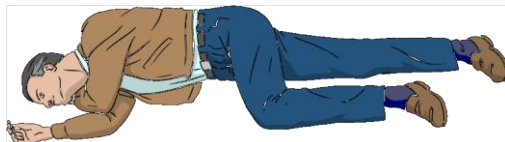
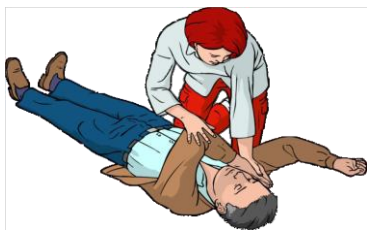
Mordedura



Obstrução da Via Aérea



Posição Lateral de Segurança



Suporte Básico de Vida



