



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Interação escola e a família: a plataforma ClassDojo em tempo de pandemia numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Micaela da Costa Mendes

Interação escola e a família: a plataforma ClassDojo em tempo de pandemia numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Mestre Especialista Virgílio José Monteiro Rato

Orientadora: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista.

Maio de 2022

Agradecimentos

Aos/Às professores/as da Escola Superior de Educação de Coimbra, por me ajudarem a crescer enquanto aluna e futura professora.

Um especial obrigada à minha orientadora, Professora Maria Madalena Baptista, por toda a dedicação, apoio, ajuda e confiança ao longo deste processo.

À professora, Catarina Simões, por ter confiado sempre nas minhas capacidades enquanto professora e por ter sido um apoio crucial na dinamização de todos os momentos.

A todos os familiares e às crianças que participaram neste projeto, por estarem sempre disponíveis para colaborar em tudo o que fosse necessário.

A todos os meus amigos, que contribuíram para que este relatório fosse possível e que, em diferentes momentos, me deram força para continuar a seguir caminho.

À minha colega de estágio e amiga, Cátia, por todos os momentos de felicidade e conquista, partilhados ao longo destes anos de formação.

À minha família de Cabo Verde, Rui, Mariana, Joana e Carolina, por estarem tão presentes, por todas as aprendizagens e por serem um o apoio tão importante ao longo desta fase de sucessivas descobertas.

A vocês, Carolina e Joana, por serem a minha força de vontade, por me ouvirem vezes sem conta, por me apoiarem de uma forma tão especial e por festejarem as minhas conquistas como se fossem vossas.

Ao meu namorado Mickaël, por confiar em mim e nas minhas capacidades, lembrando-me sempre que sou capaz, cada vez que me questiono. Obrigada por ser a chave do meu sucesso e por todo o apoio nesta fase da minha vida profissional.

À minha família, por me darem o colo que tanto preciso e as palavras de conforto necessárias para continuar a minha caminhada.

Aos meus avós, avó Nanda, Palmira e avô Lucílio, por olharem para mim com tanto orgulho e encanto e me ensinarem a ser persistente.

Às minhas estrelas, avô António e bisavó Hermínia, por continuarem perto de mim, todos os dias, iluminando o meu caminho.

Ao meu irmão Rúben, por todo o apoio e confiança. Obrigada por me fazer rir até nos momentos mais complicados e por me incentivar a seguir os meus sonhos.

Aos meu pais, Albino e Cristina, por serem a minha sorte grande, por me proporcionarem momentos de aprendizagens tão gratificantes e por me ensinarem que as dificuldades fazem-nos crescer. Obrigada pelas palavras mágicas, que me mostram a importância de continuar a lutar pelos meus sonhos pessoais e profissionais.

Sem vocês nada disto seria possível,

A todos, muito obrigada!

Interação escola e a família: a plataforma ClassDojo em tempo de pandemia numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo: O presente relatório apresenta e fundamenta um projeto de investigação-ação, implementado no decorrer de um estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com este projeto pretendeu-se estabelecer uma relação constante entre as famílias e a escola, durante um ano pandémico, através do uso de uma plataforma digital, denominada ClassDojo. Os destinatários deste projeto foram crianças do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos que frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, e respetivas famílias.

A nível metodológico, fez-se uso da observação, de uma entrevista, de um questionário, da produção de desenhos, da plataforma digital – ClassDojo, de vídeos e fotografias, tendo com objetivo de recolher as opiniões e registos dos familiares e dos destinatários.

Através deste projeto evidenciou-se que, com o uso da plataforma ClassDojo, foi possível estabelecer momentos de interação e aproximação entre a família e a escola e os pais e seus filhos. Além disso, evidenciou-se ainda que quando as famílias estão por perto, as crianças sentem-se mais motivadas na realização das tarefas e atividades.

Palavras-Chave: Proximidade escola-família; Plataforma digital; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Interaction school and family: platform in time of a pandemic in a class of the Primary School

Abstract: The following report presents and substantiates a project of investigation-action, implemented during a Primary School internship, within the scope of an Education in Pre School and Primary School Maters Degree.

This project intended to establish a constant relationship between the families and the school during a pandemic year to promote an increased approximation between them both with the use of a digital platform called ClassDojo. The recipients of this project were the children in the second grade, with ages comprehended between 7 and 9 years old, that attended Primary School and their families.

On a methodological level, an observation tactic was used regarding an interview, a questionnaire, the making of drawings, the digital platform – ClassDojo, videos, and photographs, to collect opinions and records of the members of the families and the recipients.

Through this study, it was evident that, with the use of digital platforms, it is possible to establish moments of interaction and approximation between the family and the school, and parents and their children. Furthermore, it was evidenced that, with the families around, children feel more motivated while completing their tasks and activities.

Keywords: School-Family Proximity; Digital Platform; Primary School Maters Degree.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. As famílias e a escola	9
2. O Ensino durante a pandemia.....	18
3. Plataformas digitais nas escolas	21
3.1 O ClassDojo	23
CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO	27
1. Contexto onde o projeto foi implementado	29
2. Turma onde o projeto foi implementado e suas famílias	30
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
1. A componente de investigação associada ao projeto	33
2. A questão de partida e os objetivos	36
3. <i>Design</i> do projeto implementado	37
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS. 41	
1. Fase Inicial	43
2. Fase Intermédia	59
3. Fase Final	68
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICES.....	101

Lista de abreviaturas

1. CEB – Ciclo do Ensino Básico

Lista de figuras

FIGURA 1. TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE BROFENBRENNER (FIGUEIRAS, 2004).....	11
--	----

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1. DISPONIBILIDADE	45
GRÁFICO 2. ACOMPANHAMENTO REGULAR	46
GRÁFICO 3. DIFICULDADE.....	47
GRÁFICO 4. TEMPO.....	48
GRÁFICO 5. PREOCUPAÇÃO.....	49
GRÁFICO 6. CONTACTO ADEQUANDO	51
GRÁFICO 7. ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO.....	52
GRÁFICO 8. COMUNICAÇÃO REGULAR	52
GRÁFICO 9. SENTI-ME À VONTADE.....	53
GRÁFICO 10. REPRESENTA A PRESENÇA DO COMPUTADOR	54
GRÁFICO 11. REPRESENTA-SE SOZINHO/A EM CASA	55
GRÁFICO 12. PRESENÇA DE FAMILIARES.....	55
GRÁFICO 13. REPRESENTA EXPRESSÕES DE FELICIDADE	56
GRÁFICO 14 - VISUALIZAÇÕES NOS PORTEFÓLIOS.....	66
GRÁFICO 15. ACOMPANHAMENTO EM DIFERENTES MOMENTOS	79

Lista de tabela

TABELA 1. DESIGN DO ESTUDO	37
TABELA 2. VALORIZAÇÃO DOS/AS SEUS/SUAS TRABALHOS/ATIVIDADES	70
TABELA 3. RECORTE SUBCATEGORIA - COMPETÊNCIAS DIGITAIS	71
TABELA 4. RECORTE SUBCATEGORIA - IDENTIDADE.....	72
TABELA 5. RECORTE SUBCATEGORIA – IMPORTÂNCIA	74
TABELA 6. RECORTE DA SUBCATEGORIA - ACOMPANHAMENTO	77
TABELA 7. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA.....	80

INTRODUÇÃO

O relatório apresentado foi desenvolvido para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), descrevendo de forma refletida um projeto desenvolvido durante o estágio na Unidade Curricular de Prática Educativa II, ao longo do ano letivo 2020/2021.

Este estágio foi acompanhado pela professora titular de uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e pelo professor supervisor da Unidade Curricular de Prática Educativa II. A turma era composta por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

O tema despontou da observação contínua, já que observar é muito mais do que apenas ver aquilo que está aos olhos de todos. Passa por absorver determinadas informações para posteriormente pesquisar e fundamentar a prática. Surgiu ainda do interesse que a autora do trabalho tinha por compreender se as famílias acompanhavam as crianças no seu processo de aprendizagem e como é que podia promover uma maior aproximação entre as mesmas e a escola. Este tema requereu que as professoras envolvidas apresentassem competências digitais e sociais, dando ênfase ao facto de cada vez mais, nos dias de hoje, se exigirem competências mais diversificadas aos/as professores/as, de modo a que sejam capazes de se adaptarem a diferentes contextos e realidades (Deeley, 2020).

No que concerne à organização deste projeto, que enquadrámos no âmbito da investigação-ação, este divide-se em três fases distintas, sendo essas a Fase Inicial, a Fase Intermédia e a Fase Final, partindo da questão “Como conseguir que as famílias e a escola estejam em constante relação durante um ano pandémico?”. Esta investigação procurou encontrar estratégias que permitissem uma aproximação regular entre ambas, em diferentes ambientes educacionais, dado que os pais são os educadores primários de qualquer criança, o que enfatiza a importância da participação dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem (Avelino & Barreto, 2005).

Pretendia-se com este projeto promover uma maior aproximação entre a família e a escola através de uma plataforma digital – ClassDojo. A plataforma

digital surge como uma estratégia para permitir momentos de aproximação entre os/as alunos/as e as famílias. Erguer-se então a necessidade de promover momentos de mudança e adaptação a nível social e cognitivo, tanto dos/as alunos/as como das suas famílias, procurando educar para a vida em sociedade, já que as crianças que hoje temos nas escolas, serão, certamente, os/as adultos/as que teremos no coração da nossa sociedade (Cabral & Alves, 2018).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) todos/as os/as portugueses/as têm o direito à educação e à cultura, recorrendo às instituições privadas ou públicas. Para o Ensino Básico espera-se que a formação oferecida seja um equilíbrio entre o “saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Além disto, a educação escolar proporciona experiências objetivadas pela maturidade social e efetiva, desenvolvendo o sentido crítico e os “hábitos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

O presente relatório surge dividido em quatro capítulos, o primeiro diz respeito ao enquadramento teórico, onde se encontra a fundamentação sobre a participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem e a sua importância, referindo aspetos cruciais da aproximação entre ambos os agentes de educação. Aborda-se ainda o ensino durante uma pandemia e a relevância das plataformas digitais, num processo de aproximação família/escola.

No segundo capítulo, faz-se uma breve contextualização do estudo. Já no terceiro capítulo apresenta-se os procedimentos metodológicos, iniciando-se com a explicitação da natureza do projeto, sendo qualitativa, e a estratégia de investigação, uma investigação-ação do estudo. De seguida, apresenta-se a questão de partida e o objetivo deste estudo, passando para a apresentação do design do mesmo e, posteriormente, o enquadramento nos documentos oficiais. No quarto capítulo realiza-se a apresentação dos dados recolhidos e tratados ao longo do projeto, estando divididos pelas três fases, Fase Inicial, Fase Intermédia e Fase Final, bem

como a descrição detalhada das atividades e dos momentos dinamizados. De seguida, apresenta-se as considerações finais do projeto, discutindo o objetivo definido e realizando-se uma avaliação de todo o percurso, evidenciando as limitações e potencialidades do estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo visa demonstrar, com base na referência a diversos autores, a importância da relação entre a família e a escola, aspetos relacionados com o ensino durante um ano pandémico e os benefícios do uso de plataformas digitais. Deste modo, foi realizada uma revisão da literatura, fundamentando o estudo realizado.

1. A família e a escola

Entender e pesquisar aspetos relacionados com a proximidade entre a família e a escola requer, em primeira instância, uma análise do conceito de família, ainda que não seja de fácil definição. Deste modo, Palácios e Rodrigo (1998) defendem que família pode definir-se como sendo uma união de pessoas que se relacionam e que partilham um projeto de vida em comum, com a condição de ser duradouro.

É neste projeto que se desenvolvem sentimentos de pertença, de identidade e de compromisso entre os diversos membros envolvidos no mesmo. As pessoas que compartilham um projeto vital de existência, criam relações recíprocas e dependentes (Palácios & Rodrigo, 1998).

A família, desde os tempos mais remotos, é vista como um grupo social que influencia as escolhas, as atitudes e o tipo de comportamento do ser humano, estando inserida num contexto social mais vasto, em constante alteração (Pratta & Santo, 2007), surgindo “como o primeiro e principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda a variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (A. Diogo, 1998, p.41).

O grupo social supramencionado tem um papel importante no desenvolvimento do ser humano, influenciando o comportamento, a personalidade e as ações tomadas pelo indivíduo (Drummond & Drummond Filho, 1998).

Segundo Ferreira, pode-se considerar que a família é um espaço “de elaboração e aprendizagem de dimensões significativas de interacção e de relações interpessoais, adquirindo um papel fundamental na construção identitária dos

indivíduos, pela sua influência na determinação da personalidade e no comportamento individual” (2011, p.2).

Por sua vez, F. Lima (1998) afirma que é ainda possível considerar a família como um sistema, onde existem diferentes relações, todas ligadas entre si, em constante conexão e comunicação com elementos externos à mesma, estando num processo longo de desenvolvimento, com diversas fases.

O conceito de família não é um conceito claro pois é inseparável da variação de épocas e de culturas, levando a uma apreciação diferente do mesmo entre os membros familiares, bem como o que cada um representa no meio familiar (Gimero, 2001). Além disto, a família pode ser considerada um fenómeno histórico e, conseqüentemente, um fenómeno social, em constante alteração (Michel, 1983). O ser humano e toda a sociedade estão em constante evolução e organizam-se com base na família em que se inserem, já que todos somos uma transmissão constante desde os primórdios da Humanidade (Prieur, 1999), o que ressalta a importância que a mesma reflete na vida de qualquer pessoa.

O ambiente familiar é um pilar na vida de uma criança, sendo o maior responsável por ela, o que requer uma preocupação adicional por parte da escola (Simões, 2009)

Segundo Brofenbrenner (1986), conceituado psicólogo, a família pode ser vista como o principal contexto de influência do desenvolvimento do ser humano e, em particular, de uma criança, sendo este um contexto microssistémico.

Brofenbrenner desenvolveu o “modelo ecológico de desenvolvimento”, que defende que as crianças não são apenas aquilo que a genética lhes proporciona. A personalidade da criança, as suas aprendizagens, o seu comportamento e as suas decisões dependem também dos contextos em que estas estão inseridas (Manta, 2015). Estes contextos encontram-se divididos em quatro níveis distintos, “dinâmicos e interrelacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo” (Monteiro, 2015, p.29). Para Brofenbrenner, a criança encontra-se no centro de vários circuitos influenciadores para o seu desenvolvimento e comportamento.

Através do seguinte esquema, é possível identificar-se os diferentes circuitos, incluindo o microssistema, aquele que é responsável pelo núcleo familiar.

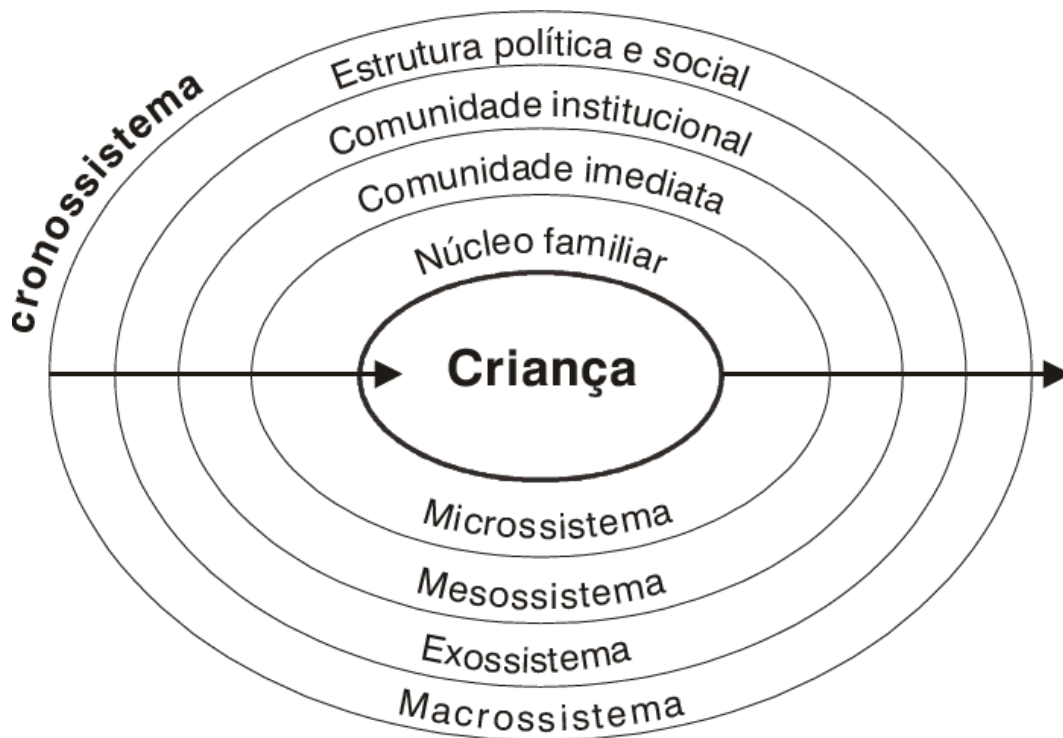


Figura 1. Teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (Figueiras, 2004)

A teoria ecológica do desenvolvimento humano defende que o ser humano e o seu desenvolvimento estão relacionados com as características de todos os contextos que os envolvem. Assim, faz-se uma divisão por sistemas, tal como está representado na Figura 1. Relativamente ao microssistema, este é aquele que representa o núcleo familiar e é o nível mais próximo da criança, concluindo-se que os elementos mais relevantes no processo de desenvolvimento da criança são os que se encontram neste sistema, sendo esses, a sua família, a sua escola e os seus vizinhos (Fernandes et al., 2007).

No que diz respeito ao mesossistema, este visa a relação entre vários ambientes pertencentes ao microssistema, ou seja, as interações entre família/escola.

O sucesso escolar dos/as alunos/as e o seu desempenho não estão unicamente relacionados com tudo o que é desenvolvido em sala de aula, nem com

as competências dos/as professores/as. É neste ponto que entra a importância de as famílias estarem por perto e de existir uma ponte entre a escola e o grupo social mais obsoleto de cada criança (Fernandes et al., 2007).

Já aqueles ambientes em “que a criança não frequenta como participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento” (Monteiro, 2015, p.30) estão inseridos no exossistema. Existe ainda outro sistema, o macrossistema, sendo que este contempla valores, ideias, formas de organizar e ainda aspetos culturais ao redor da criança.

Posto isto, a criança está em contacto com todos os sistemas, embora alguns estejam mais próximos dela, como é o caso do microssistema.

Bronfenbrenner (1979/1996) refere como características que se estabelecem nas relações dentro da família, a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto (Cecconello & Koller, 2003, p. 46). Assim, é crucial termos famílias estruturadas, de forma a contribuírem para um bom desenvolvimento da criança, uma vez que desempenha também o papel de mediadora entre o indivíduo e a sociedade.

José Diogo (1998) salienta ainda que:

“A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria” (p.37).

A família e a escola são dois elementos intimamente ligados no que toca ao desenvolvimento de uma criança. A forma como ambos se relacionam, influencia os resultados obtidos pelos/as alunos/as (Monteiro, 2015), sendo ou não intencional, visto que são os elementos mais próximos da criança.

A escola é uma instituição social muito importante, onde a educação e a sua história seguem todos os estágios da evolução humana. Posto isto, deve esforçar-se, continuamente, por inserir a família no seu processo de ensino-aprendizagem,

ainda que isso possa depender das características sociais de cada grupo e da escolaridade do mesmo (Monteiro, 2015). As famílias são todas muito distintas, no entanto, a escola tem a função de se adequar, tendo em conta as características da mesma.

Assim, espera-se que a instituição seja capaz de abrir o seu espaço, integrando as famílias e promovendo encontros, criando oportunidades de parceria (Estrela & Villas Boas, 1997).

Na grande maioria, os pais desinteressam-se pela escola devido a fatores profissionais. No entanto, também o fazem devido ao facto de serem chamados por algo que o seu/sua educando/a fez de errado. Neste sentido, por vezes, associam o encontro entre a escola e a família como algo negativo, coligando à possibilidade de existência de problemas. Este paradigma deve ser suprimido, com urgência, objetivando uma relação de parceria entre a direção da escola, os professores e os pais, aprendendo a trabalhar para o mesmo fim (Marques, 2001).

A escola é ainda vista como uma extensão da família, pois trabalha com a mesma no sentido de alargar e aumentar o papel educativo (L. Lima, 1992). Deve ter uma preocupação constante com a forma como estas a veem e quais as suas expectativas, visto que estas oscilam de família para família (Vasconcelos, 2009).

Uma das tarefas iniciais para que esta relação funcione passa por dar a conhecer às famílias a importância do acompanhamento das mesmas no processo de desenvolvimento da criança. Após essa compreensão, a escola conseguirá vê-las como um parceiro capaz de participar nas aprendizagens dos seus educandos. (Monteiro, 2015). Ambas devem cooperar mutuamente, sendo capazes de aceitar e integrar as diferenças que existem a nível cultural, no que diz respeito às relações de diálogo e também na ação educativa (Nunes, 2004). Sabe-se ainda que integrar normalmente as diversidades, é uma condição imprescindível para a apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, para a aquisição de sucesso escolar (Nunes, 2004).

Apesar de a família e a escola terem dois papéis distintos, elas devem trabalhar em constante cooperação, conseguindo integrar as diferenças sociais e culturais das crianças pois os/as alunos/as não aprendem apenas na escola, nem apenas com a sua família, aprendem na junção destes sistemas e, claramente, com a comunidade que os/as rodeia (Epstein & Jansorn, 2004). Garantir que existam papeis de parceria fortes na escola, envolvendo as famílias é um aspeto que fortalece o desenvolvimento da criança (Epstein & Boone, 2022). Assim, a escola deve garantir que esta relação é concretizada e abordar as famílias com ideias e sugestões.

É importante salientar que a escola é uma instituição educativa e quando esta faz uso de práticas de envolvimento parental dá segurança às crianças, mostrando, assim, sensibilidade e que está sempre presente, sem barreiras (Guzman et al., 2012).

Hoje em dia, mais do que enviar trabalho para casa, é importante dar a conhecer aos familiares e à comunidade aquilo que se está a desenvolver em sala de aula, começando a colocar estes grupos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao/a professor/a empenhar-se nesta relação, sendo um profissional compreendido na gestão do currículo, tanto para as crianças como para as famílias (T. Vasconcelos, 2009). Deve ainda ser um promotor de atividades e estratégias de comunicação e conexão constante entre as famílias e os elementos da comunidade educativa. Espera-se que esta seja uma relação focada em aspetos positivos, onde a valorização, tanto da escola como dos elementos familiares, deve ser salientada. Deste modo, acredita-se que o/a professor/a seja capaz de incentivar os encarregados de educação e os restantes elementos familiares a estarem presentes no processo de ensino-aprendizagem, através da diversificação de atividades e estratégias que faz uso (I. Silva et al., 2016).

É neste momento que o profissional deve estar apto para se adaptar às diferentes realidades culturais das famílias, que precisam ser identificadas a partir do momento em que o/a professor/a tem conhecimento da existência do/a aluno/a. Esta informação pode ser adquirida através do diálogo com os familiares e com a criança. (P. Silva, 2000).

Existe duas formas distintas dos/as professores/as encararem esta relação com as famílias. Pode ser vista como uma gratificação constante. Se as famílias estiverem satisfeitas com o trabalho do profissional, vão elogiar, intervir, satisfatoriamente, e cooperar com tudo o que conseguirem (Nunes, 2004), aumentando a vontade do/a professor/a continuar a esforçar-se por prosseguir com a sua prática pedagógica. No entanto, alguns profissionais encaram a participação dos pais como algo menos positivo, sendo que estão, regularmente, a ser expostos a uma sociedade com uma opinião, fundamentada ou não, relativamente à educação, perdendo algum do seu poder pedagógico (Homem, 2002).

Diversos estudos (Canário, 2009; Diogo, 1998; P. Silva, 2003; Villa-Boas, 2001) comprovam que em variados países em que os pais estão envolvidos na educação dos seus filhos, eles conseguem retirar um aproveitamento escolar bastante positivo, quando comparados com os restantes alunos/as cujo envolvimento parental é diminuto ou inexistente. Assim, o envolvimento dos pais no processo educativo das crianças é uma das variáveis com mais impacto (Marques, 2001).

Neste sentido, não existe uma forma universal e correta de envolver os pais. Cada escola deve envolver do modo que considerar mais adequado à panóplia de famílias, baseando-se nas características e necessidade das mesmas. (Marques, 2001).

O envolvimento é definido por Brandão (1998) como um conjunto de interações entre a escola e a família, começando na participação dos/as encarregados/as de educação nos momentos mais formais, como o caso das reuniões, indo até a realização de tarefas mais específicas, mantendo uma constante colaboração com os/as professores/as.

O envolvimento parental na escola é também encarado como uma realidade complexa, envolvendo uma diversidade de comportamentos e atitudes (Kohl et al., 2000).

Na realidade, muitas são as práticas de envolvimento parental. Algumas que trazem muitos benefícios diretamente relacionados com a aprendizagem dos/as

alunos/as e outras não são assim tão relevantes em termos de sucesso escolar (Marques, 2001). No entanto, todas elas têm um papel importante no processo educativo da criança, já que, por vezes, permitem que os pais consigam voltar a assumir o papel primário de educadores das crianças, tal como acontecia antes destas frequentarem a escola. Uma prática de envolvimento parental enquadrada nestes termos é a participação dos pais nos diversos órgãos da escola. Numa primeira instância pode não trazer benefícios diretos para a aprendizagem, mas tem efeitos positivos no aumento da segurança da criança (Marques, 2001).

Os estudos de Epstein (1987; 1994; 1995; 1997) identificaram seis tipos de categorias diferentes relativas à relação escola-família e comunidade, salientando que os envolvimento dos mesmos são cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento do/a estudante. Assim, considera-se que as práticas de envolvimento parental se focam na comunicação, no trabalho de apoio educativo em casa, na participação em grupos de consulta e/ou participação na realização de tarefas, no trabalho voluntário na escola, na divulgação de informações e ideias e, por fim, no envolvimento de serviços da comunidade (Marques, 2001).

Segundo Epstein (1992) a forma como as famílias se relacionam com os/as professores/as sofre alterações consoante o nível socioeconómico, a estrutura familiar, o estado de saúde e ainda a etnia dos pais. Outro estudo estabelece relações com a aprendizagem dos alunos e o envolvimento parental, como é o caso do estudo de Bloom (1982), defendendo que a chave fundamental para a aprendizagem da criança é a família, apresentando motivos para as escolas não descartarem o ambiente familiar. Salientar ainda que, na investigação de Epstein e Boone (2022), os pais e familiares afirmam que são capazes de trabalhar com a escola, em parceria.

De facto, a legislação portuguesa, realça que os pais têm o direito e o dever de participarem na educação dos seus educandos, traduzida numa evolução. Os pais foram-se aproximando nas escolas e, por isso, a legislação teve de se adaptar, dando referencias às famílias sobre como é que elas devem agir relativamente ao percurso escolar dos/as seus/suas educandos/as. Neste sentido, constatou-se que devem estar presentes na vida escolar do/a educando/a, encontrando-se responsáveis pelo

processo ensino-aprendizagem (Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de abril). Neste despacho fica ainda claro que as famílias devem participar na escolha do projeto educativo e da escola onde querem matricular os/as seus/suas educandos/as.

No Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho afirma-se que os/as professores/as titulares de turma/diretores de turma devem ter um horário fixo para os/as encarregados/as de educação possam reunir com eles/as sempre que seja necessário e aborda-se a interação escola-comunidade.

O compromisso dos pais ou encarregados/as de educação é nomeado no Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, referindo-se que devem participar no processo educativo, cooperando na formação e educação do/a seu/sua educando/a.

O envolvimento familiar cada vez mais é tido em conta e “reforça-se o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos” (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho).

2. O Ensino durante a pandemia

A pandemia levou ao encerramento do ensino presencial durante um determinado período de tempo, exigindo uma adaptação das escolas. Dessa adaptação surgiu o ensino remoto de emergência.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020):

“o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações” (p. 9).

Posto isto, a utilização de plataformas de comunicação, de ensino e que relacionem a comunicação e o ensino tornaram-se essenciais. Na realidade, o ensino remoto passou a ser encarado como sendo uma aprendizagem a distância, onde o/a aluno/a deveria estar sempre no centro de todas as aprendizagens (Duarte et al., 2021). Deixou-se para trás a teoria curricular clássica, considerando que os/as alunos/as conseguem aceder a toda a informação que possam necessitar, tendo alcance aos conteúdos que estão no currículo em qualquer momento e local, através da internet e da organização das aulas a distância (Viana & Peralta, 2020). Sabe-se que, com o ensino remoto, as crianças não têm os horários rígidos e tão compartimentados, permitindo esta organização pessoal e flexível. No entanto, cabe

à escola estabelecer quais as aprendizagens mais adequadas, tendo em conta o tempo e o contexto (Roldão & Almeida, 2018).

Durante o ensino remoto, a visão do currículo, como sendo um conjunto de aprendizagens que devem ser promovidas, valorizando os contextos de cada aluno/a, de cada sociedade e instituição, teve mais oportunidades para ser concretizada (Biesta et al., 2019). Tal como afirma L. Lima (2020), com a pandemia, houve a necessidade de implementar aspetos do Decreto-Lei n.º 55/2018, onde a autonomia curricular é vista e incentivada. Os/as professores/as devem desenvolver atividades de acordo com as características dos/as alunos/as que contemplam aquela turma, considerando as suas experiências educativas e as aprendizagens das crianças.

Posto isto, as modalidades de trabalho pedagógico foram alteradas e a tecnologia foi inserida, de um modo instantâneo e prolongado, ainda que sem um sistema educativo preparado para tal. Devido à aproximação que as tecnologias têm tido em todos os ramos, a educação não foi exceção. Não valorizar a importância das tecnologias digitais, de modo a inovar, transformar e modernizar o ensino é algo bastante deslocado da nossa realidade. Sendo que o Mundo se encontra a ultrapassar uma fase tão penosa, distante e solitária como esta, faz todo o sentido termos escolas que adotem as tecnologias no seu processo-aprendizagem. No entanto, importa referir que estas não vêm, de modo algum, substituir as práticas mais tradicionais, nem resolver todos os problemas pedagógicos que se encontram no sistema educativo, embora assumam um papel de mudança e alteração dos ecossistemas e ambientes educacionais (J. Moreira, 2018).

Quando ocorrem mudanças organizacionais, estas são caracterizadas pela dificuldade e implicação de desafios institucionais bastante exigentes, que requerem alterações a nível estrutural. (Moreira & Schlemme, 2020) No entanto, defende ainda que esta fase de suspensão de aulas presenciais é um momento importante e decisivo para a promoção de mudança no sistema educativo e da visão do mesmo. Os/as professores/as e os/as alunos/as sentiram-se obrigados a fazerem uso da “realidade *online*” (Moreira & Schlemme, 2020, p. 6), procurando adaptar

as suas aulas, as suas metodologias e práticas para um ensino onde as tecnologias são usadas, no seu modo mais rudimental, sendo que foi uma migração inevitável e obrigatória, o que levou ao uso das tecnologias através de uma visão apenas instrumental (Moreira & Schlemme, 2020).

Posto isto, durante a pandemia, as turmas oscilam entre o ensino remoto e presencial frequentemente, o que leva a uma instabilidade bastante acentuada no ensino.

Ao longo desta fase, quando um/a professor/a faz o planeamento das suas aulas, deve ter em atenção a probabilidade de, a qualquer momento e fase da semana ou mês, voltar para casa ou retomar à escola. Assim, é necessário a elaboração de atividades e momentos de aprendizagens cada vez mais centrados naquilo que o/a aluno/a consegue fazer, orientando para uma aprendizagem autónoma e estruturada, demonstrando que a educação precisa de se reinventar e que não existe mais espaço para um ensino onde as instruções sejam mais frequentes do que a palavra da criança (Souza, 2020).

3. Plataformas digitais nas escolas

Com o avanço das tecnologias na sociedade, apareceram também as plataformas digitais. Segundo Snircek (2017), as plataformas digitais são “[...] infraestruturas digitais que possibilitam a interação de dois ou mais grupos” (p. 25). Posto isto, pode dizer-se que se está perante uma plataforma digital, sempre que haja uma interação, num espaço digital, onde mais do que um grupo possa estar presente.

Tal como afirma Frazão (2018), as plataformas são ainda vistas como infraestruturas que “[...] criam comunidades e mercados por meio dos quais os seus usuários podem interagir e contratar” (p.2). Na realidade, também no processo de ensino-aprendizagem é esperado que as crianças sejam capazes de se conectarem e inovarem, através da relação com outros elementos da comunidade.

Além disto, o/a docente deve ainda olhar para as plataformas digitais como uma inovação deste processo ensino-aprendizagem e fazer uso delas (E. Silva, 2016) sendo que estas estão continuamente presentes na vida da criança, na sua realidade e, seria contraditório, afastarmos a escola das inovações digitais, socialmente aceites e valorizadas. Quando a criança consegue ver na escola a sua realidade social, sente-se motivada e entusiasmada para aprender e descobrir o mundo que a rodeia, abordando uma panóplia de métodos, como é o caso de vídeos, das fotografias, dos jogos digitais, entre outros (Moran, 2017).

Com a introdução das plataformas digitais nas escolas, os/as docentes estão a pensar no desenvolvimento da criança a todos os níveis, tanto cognitivamente como socialmente. Estas permitem a existência de momentos onde está presente a exploração de temas transversais e inovadores, admitindo uma relação entre a sociedade e toda a comunidade educativa. Gomes (2020) defende ainda que estas permitem que a escola possa provocar aos/às educandos/as uma nova elaboração da forma como a civilização, a cultura e a sociedade são vistas, agindo de modo a conquistarem o que planeiam e sonham.

Na realidade, o ser humano tem a capacidade de se adaptar à realidade em que se encontra. Desse modo, ele esforça-se por “entender, melhorar, registrar e inovar” (Gomes, 2019, p.23) a sua relação com o meio envolvente. Assim, os/as professores/as acabam por se sentir na obrigação de se adaptarem às tendências pedagógicas, ensinando as crianças a serem mais críticas e participativas socialmente (Gomes, 2019).

Com os avanços tecnológicos, tem havido uma modificação nas relações comunicacionais, culturais, políticas e económicas, influenciando os contextos educacionais (E. Silva, 2016). Assim, o uso de plataformas digitais na educação tem vindo, cada vez mais, a emancipar-se e o/a professor/a deve fazer um esforço por se atualizar e aprender a fazer uso das mesmas, de modo a não fugir à realidade da sociedade, tal como afirma E. Silva (2016):

“Novas tecnologias, novos paradigmas, novos alunos e, como consequência, novos professores. Se transportar para esta realidade, torna-se complexo para o professor que não foi formado para o uso dessas novas tecnologias. Seu papel na sociedade deixa de restringir o papel de transmissor e repetidor de informações, pois agora ele passa a produzir em ação conjunta com os alunos, onde os dois são produtores de informação” (p.56).

A educação tem um papel emancipador sendo que é a base de todo e qualquer adulto. Espera-se que o/a professor/a seja capaz de estar atualizado e em constante mudança, acompanhando a sociedade. Assim, segundo Silva (2016b, p.58):

“na compreensão da revolução tecnológica informacional, a educação deve ser abarcada como um processo emancipador, o que configura a mudança na atuação do professor, considerado elemento fundamental para efetivar esta transformação” (p.58).

É neste ponto que incide a importância de existirem profissionais capazes de fazerem uso da tecnologia e possuírem capacidades tecnológicas para tal, já que o futuro o exige a qualquer indivíduo.

O uso de plataformas digitais é ainda muito pertinente e encorajado pois “integra uma forte componente educativa, orientada para uma cidadania activa, com base no desenvolvimento da pessoa enquanto cidadão participativo, crítico, consumidor responsável e utilizador inteligente das tecnologias disponíveis” (Ministério da Educação, s.d, p. 192).

Com o aparecimento das plataformas, foi-se desenvolvendo a noção de design de plataforma pois é necessário ser apelativa para o/a aluno/a. Uma plataforma digital, deve ainda, ter em atenção a pertinência de se estabelecerem ambientes de partilha, de cooperação e de partilhamento, visando momentos de inserção do/a aluno/a e de toda a comunidade (E. Silva, 2016).

3.1 O ClassDojo

A plataforma utilizada neste estudo foi o ClassDojo. Posto isto, apresenta-se uma definição da mesma. O ClassDojo é considerado uma ferramenta digital, que se encontra disponível online, criada em São Francisco. Esta plataforma foi criada pelo professor Sam Chaudhary e por um criador de jogos denominado Liam Don. Sabe-se ainda que foi lançada em 2011 pelo programa internacional de incentivo de tecnologia educacional ImagineK12 (Chambel, 2020). Inicialmente, foi nas escolas norte-americanas que foi estreado, mas depois foi traduzida em várias línguas e propagou-se por todo o mundo.

O ClassDojo consiste numa plataforma que procura colmatar a falta de comunicação entre a escola e a família e ajudar o/a professor/a a aproximar alguns aspetos vivenciados ao longo das aulas com as famílias, entrando em casa dos/as alunos/as e da comunidade. Esta é uma plataforma que é pensada para os/as alunos/as e no seu trabalho autónomo, exigindo algumas competências digitais. É ainda importante referir que esta plataforma procura estabelecer o contacto com a família das crianças. Está também relacionada com a gestão de comportamentos,

bem como com a valorização de competência dos/as alunos/as (Chambel, 2020). Esta plataforma tem uma aplicação, sendo essa gratuita, facilitando o acesso à mesma e funcionando tanto em smartphone, como em tablet e PC.

Segundo o estudo realizado por Chambel (2020), antes da pandemia os/as professores/as utilizavam muito menos o ClassDojo. No entanto, com a necessidade de não deixar ninguém para trás, cada vez mais professores/as a adotaram esta ferramenta online, até mesmo para dar a conhecer às famílias o trabalho que estava a ser desenvolvido, havendo um enorme aumento da utilização durante a pandemia. Posto isto, pode perceber-se que, apesar do distanciamento físico social, o ClassDojo permitiu que a comunidade estivesse mais ligada e mais perto da escola. Posteriormente, durante este estudo, verificou-se que no ensino presencial, ainda durante a pandemia, esta plataforma continuava a ser utilizada pelos/as professores/as para enriquecerem as suas aulas e para a partilha do trabalho realizados pelos/as alunos/as. Na verdade, com o uso desta plataforma verifica-se que pode utilizar-se a mesma para comunicar com os pais e encarregados/as de educação (Chambel, 2020).

O ClassDojo está organizado em quatro perfis diferentes. Um deles destina-se aos professores, outro aos/as alunos/as, outro aos familiares e outro para os líderes da escola. Todos estes perfis têm funcionalidades e acesso a informações distintas. Quando o/a professor/a acede à plataforma, consegue visualizar a sua turma e os elementos da mesma e consegue ter acesso aos portefólios das crianças, podendo fazer alterações nos mesmos. Além disto, consegue ainda publicar, comentar e eliminar tudo aquilo que é publicado, tanto no portefólio como no diário de turma (local visível para os/as encarregados/as de educação). O perfil de professor/a consegue verificar quem viu as publicações e enviar mensagens aos/as alunos/as e encarregados/as de educação. Este perfil não consegue visualizar o diário de turma, nem a sala de aula, apenas tem acesso às suas próprias publicações, visualizando os trabalhos dos colegas através do perfil do/a encarregado/a de educação. Este perfil tem acesso ao diário de turma e ainda ao perfil do seu/sua

educando/a, podendo partilhar, comentar, reagir e enviar mensagens. Assim, o ClassDojo permite a proximidade entre a escola e a família.

O perfil de líder de escola tem as mesmas funcionalidades de um/a professor/a.

CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

Neste capítulo apresenta-se o contexto em que o estudo foi implementado, mais especificamente o agrupamento, a escola e a turma em que o projeto foi desenvolvido, dando a conhecer algumas características pertinentes.

1. Contexto onde o projeto foi implementado

A intervenção aqui descrita foi realizada num agrupamento de escolas na região de Coimbra. Fazem parte deste agrupamento oito escolas de diferentes níveis de ensino, desde o Ensino Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Este agrupamento contém quatro Associações de Pais e encarregados de educação, existe uma Associação por cada escola.

Mais especificamente, esta intervenção foi implementada junto de crianças que frequentavam um complexo escolar pertencente a este agrupamento e respetivas famílias. Este complexo é constituído por dois blocos autónomos, onde num deles funciona o 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por três salas do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano, local onde foi realizada a intervenção, e num outro o Jardim de Infância. Estes dois blocos têm uma passagem coberta que permite a comunicação entre eles. No entanto, visto que o estudo foi realizado numa situação atípica, devido à pandemia, foi necessário bloquear o acesso entre os mesmos. Abarca ainda um pátio vedado, que inclui um campo de jogos, um pequeno parque e duas superfícies cobertas.

2. Turma onde o projeto foi implementado e suas famílias

O projeto foi implementado numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por vinte e dois alunos: sete do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo que cinco alunos eram alvo de medidas universais de apoio e suporte à aprendizagem. De referir ainda, que na fase final desta investigação, quatro crianças já não se encontravam a frequentar esta turma.

Uma das características da turma participante, relacionava-se com as diferenças de níveis e de ritmos e com o facto de existirem alguns/algumas alunos/as que evidenciavam dificuldades de aprendizagens, vindo a necessitar de trabalho específico, da utilização de estratégias de diferenciação pedagógica, do uso de atividades diversificadas e do trabalho em grupo.

A turma, no geral, não era uma turma conflituosa, respeitava as regras da sala e sabia comportar-se em diferentes contextos, o que facilitou a intervenção.

Relativamente ao contexto social e económico, a maioria das mães e pais encontravam-se na faixa etária entre os trinta e cinco e os quarenta e cinco anos. No que diz respeito às profissões dos pais, todos estavam empregados, à exceção de duas mães. A turma tinha 50% dos pais como técnicos superiores. 5% dos pais encontravam-se nos quadros intermédios, 10% eram técnico-profissionais e 30% trabalhavam na indústria e nos Serviços Gerais. Em relação às habilitações literárias, não existia nenhum pai, nem nenhuma mãe com habilitações literárias inferiores ao 7.º, 8.º ou 9.º ano de escolaridade. No entanto, 3,3% dos pais tinham o 7.º, 8.º ou 9.º ano de escolaridade, 3% tinham o 10.º, 11.º ou 12.º ano de escolaridade, 33,3% dos pais eram licenciados. A percentagem de pais com Mestrado ou Doutoramento era de 40,1%.

Dos/as alunos/as que participaram no estudo, 50% não tinham irmãos, 45,5% tinham apenas um/a irmão/ã e 4,5% tinham três ou mais irmãos. Não existiam alunos com apenas dois/duas irmãos/ãs.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo irão ser apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam este projeto. Posto isto, inicialmente enquadra-se a tipologia de investigação associada ao projeto. De seguida, apresenta-se a questão de partida e os objetivos, finalizando-se com o design do estudo.

1. A componente de investigação associada ao projeto

Este ponto é dedicado à caracterização da investigação realizada no âmbito do projeto desenvolvido, podendo enquadrar-se num paradigma eminentemente qualitativo ou fenomenológico-interpretativo e, muito concretamente, na modalidade de investigação-ação. Este tipo de investigação contém abordagens em que determinados fenómenos, objetos e atitudes podem ser estudados e compreendidos de melhor forma, tendo em conta o contexto em que decorrem, sendo analisados e compreendidos com base na sua natureza (Costa et al., 2021). Segundo Costa et al. (2021), as investigações qualitativas são vistas como investigações multifacetadas sendo que “necessitam que os vários tipos de dados sejam coletados e analisados, de forma a contribuir para a compreensão da dinâmica do processo no qual o material pesquisado se desenvolve” (p.VI).

A pesquisa qualitativa tem na sua base questões-problema que se vão ajustando e desconstruindo ao longo da investigação realizada, passado por um processo de desenvolvimento. É ainda de referir que pesquisas com carácter qualitativo podem sofrer alterações durante todo o processo de investigação, podendo, assim, ir além daquilo que foi estruturado no início. Os diversos pontos podem ser reformulados, consoante a haja ou não necessidade de o fazer, criando novas propostas. No entanto, estas alterações jamais podem enviesar os dados (Costa et al., 2021) e o foco deve ser sempre os participantes da investigação (Amado, 2014).

A investigação qualitativa requer um pesquisador “que investiga num ambiente natural e interpreta os fenómenos, segundo os significados atribuídos pelos participantes” (Pinto et al., 2018). Na realidade, este método requer que os participantes estejam a desenvolver as suas atividades quotidianas, num contexto natural, sem sofrer modificações.

É possível ainda afirmar-se que este método de investigação se preocupa com investigar relações, processos e fenómenos, indo ao seu espaço mais profundo (Minayo, 2013).

De facto, a investigação qualitativa, segundo Pinto et al. (2018) tem como uma das principais características a existência do ambiente natural e de um investigador como principal agente da colheita de dados. Além disto, requer ainda que os dados recolhidos sejam, em grande parte, de carácter descritivo, como entrevistas, textos de produção pessoal, anotações diárias, entre outros. O investigador está, constantemente, por tentar compreender os significados atribuídos pelos participantes ao que está a ser realizado e experienciado. Por fim, para este método de pesquisa é de valor a forma indutiva como os dados são analisados (Pinto et al., 2018). A forma indutiva requer “um método mental por intermédio do qual, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, se infere uma conclusão geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (Pinto et al., 2018, p. 31).

O resultado da investigação vai alternando ao longo da mesma, não sendo possível saber antes do final quais as conclusões pois estes vão sendo contruídos à medida que os dados são analisados. É ainda de salientar que os investigadores não têm tanto interesse pelos resultados, mas sim por todo o processo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Tal com foi descrito, o presente estudo diz respeito a uma investigação qualitativa concretizada no formato de uma investigação-ação. Segundo Amado (2014),

“investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana” (pp. 19-20).

Durante o processo de investigação-ação, o estudo que é realizado procura resolver compreender, acabar e/ou atenuar um acontecimento detetado durante o início do estudo. Assim, a investigação deve ajudar no melhoramento humano (Tuckman, 2000). A investigação-ação não valoriza o produto final, mas sim todo o processo inerente à mesma, visto que se valoriza é a melhoria da situação-problema, passando por diferentes etapas e desenvolvendo-as. (Esteves, 2008). Ainda como afirma Esteves (2008), a investigação-ação “é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto” (p. 20).

O investigador deve estar inserido na investigação através da observação e da sua participação (Vasconcelos, 1997). Posto isto, este deve planear a investigação-ação, atuar, observar atentamente e ainda refletir sobre o realizado e sobre o que isso provocou.

2. A questão de partida e os objetivos

No início da Prática Educativa Supervisionada em 1.º CEB, detetou-se que a família dos/as alunos/as nem sempre tinham conhecimento das atividades que as crianças realizavam, confiavam no trabalho desenvolvido na escola, limitando-se a verificar quais eram os trabalhos de casa das crianças. As restantes atividades eram transportadas para casa, raramente e apenas em pequenos relatos. Para além disso, também se percebeu que as crianças sentiam desejo de ter os pais a acompanhá-los de forma mais intensa. Assim, sentiu-se a necessidade de dar a conhecer aos familiares algumas atividades realizadas em contexto de sala de aula, procurando desta forma fortalecer a ligação entre a escola e a família.

Como o projeto realizado decorreu durante um período de ensino presencial, após um período de ensino remoto de emergência, e tendo em conta que estamos perante uma geração digital, considerou-se pertinente estabelecer esta relação através do uso de uma plataforma digital que permitisse fazer trocas de comentários, fotografias, mensagens e reações, sem que as famílias estivessem necessariamente dentro da escola e da sala de aula. Na realidade, estas podiam estar presentes no processo educativo da criança sempre que quisessem. Além disso, algumas crianças, durante o ensino remoto de emergência, tinham as suas famílias presentes e demonstravam felicidade por tal acontecer.

Posto isto, este estudo surgiu tendo em conta as necessidades da turma, das famílias e da situação que a sociedade enfrentava. Assim, a questão norteadora deste trabalho foi: “Como conseguir que as famílias e a escola estejam em constante relação durante um ano pandémico?”. Posteriormente, definiu-se o seguinte objetivo deste trabalho de intervenção: promover uma maior aproximação entre a família e a escola através de uma plataforma digital – ClassDojo.

3. Design do projeto implementado

Considera-se o projeto implementado como sendo um estudo exploratório que poderá dar origem a outros estudos mais aprofundados e direcionados para aspetos específicos. No que diz respeito ao design do projeto, o mesmo encontra-se dividido em três fases distintas, desenvolvidas de 1 de março de 2020 a 1 de junho de 2020, segundo o cronograma apresentado (Tabela 1). A Fase Inicial iniciou-se com um questionário facultado aos encarregados de educação e, posteriormente, com a realização de desenhos pelas crianças. Seguiu-se a Fase de Intervenção contemplada com seis sessões, todas publicadas na plataforma ClassDojo, desenvolvidas dentro ou fora da sala, por vezes em grupos e outras vezes individualmente. Na Fase Final recorreu-se a uma entrevista aos/às alunos/as e à professora cooperante, realizadas individualmente.

Tabela 1. Design do estudo

		Nome da atividade	Participantes	Data	Duração
Fase Inicial		Questionário Ensino remoto de emergência	Encarregados/as de Educação	1/3/2021	15 minutos
		Desenho Ensino remoto de emergência	Alunos/as	23/3/2021	60 minutos
Fase Intermédia	Atividade 1	Exploração do ClassDojo	Alunos/as	24/4/2021	90 minutos
	Atividade 2	Monstros do ClassDojo	Alunos/as	27/5/2021	75 minutos
	Atividade 3	Plantação dos morangueiros	Alunos/as Encarregados/as de Educação	10/5/2021	120 minutos
	Atividade 4	Encenação da vida e obras de Vincent Van Gogh	Alunos/as Encarregados/as de Educação	17/05/2021	60 minutos
	Atividade 5	“Os animais”	Alunos/as Encarregados/as de Educação	18/5/2021	90 minutos
	Atividade 6	Qual a tua atividade preferida?	Alunos/as	31/5/2021	60 minutos
	Fase Final	Entrevista	Alunos/as e Professora Titular	1/6/2021	Variável entre 10 a 25 minutos

Na Fase Inicial, composta por dois momentos, foram utilizados dois instrumentos diferentes, contemplada entre o dia 1 de março de 2021 e o dia 23 de março de 2021. O questionário destinou-se aos/às encarregados de educação e os desenhos foi uma técnica utilizada para solicitar aos alunos que retratassem uma situação. Com estes instrumentos ou técnicas pretendia-se compreender quais as relações estabelecidas entre a escola, família e os/as alunos, bem como quais eram os sentimentos predominantes durante este período. Os questionários foram entregues aos/às encarregados de educação, em formato físico (papel), onde se explicava qual era o objetivo do mesmo. Cada encarregado/a tinha um questionário. O tratamento de dados dos mesmos foi realizado com recurso à análise de conteúdo e posterior tratamento percentual. Os desenhos foram elaborados em sala de aula, pelas crianças. Foi entregue a cada criança uma folha em branco, e pediu-se para que elas retratassem o ensino remoto de emergência, identificando as pessoas que as acompanharam (no caso de terem alguém a acompanhar), onde estavam habituadas a realizar as tarefas da escola e como se sentiam durante este período de aulas. Também foi feita uma análise do conteúdo dos desenhos, tendo-se criadas diversas categorias de análise.

A Fase Intermédia contou com seis atividades distintas, que decorreram entre o dia 24 de abril e o dia 31 de maio de 2021. Antes de se implementar a plataforma ClassDojo houve uma reunião com os/as encarregados/as de educação e familiares que puderam estar presentes, onde se questionou a pertinência do uso de uma plataforma digital, com o objetivo de estabelecer momentos de aproximação entre a escola e a família, obtendo-se uma resposta unanimemente positiva. Alertou-se os familiares sobre a possibilidade de, durante o uso da plataforma, as crianças precisarem de trazerem os seus computadores e tablets para a escola, sendo que a grande maioria concordou. Quem não tinha essa facilidade foi identificado/a e a escola responsabilizou-se por os fornecer. Nessa reunião foi explicado a todos os intervenientes deste projeto como é que acediam ao ClassDojo e quais as funcionalidades e potencialidades da plataforma. Posto isto, estavam reunidas as condições para implementar. Ao longo destes dias, as crianças e os/as encarregados/as de educação mantinham o contacto, através do ClassDojo. As

tarefas das crianças passavam, em todas as atividades, por fazerem algo na plataforma. No capítulo IV apresenta-se, mais detalhadamente, as seis atividades desenvolvidas durante esta fase.

Por fim, na Fase Final, procurou-se realizar uma entrevista tanto às crianças como à professora cooperante, realizadas ambas no dia 1 de junho. Cada entrevista era de caráter individual, fluindo como uma conversa natural, sem deixar as crianças desconfortáveis. Antes das entrevistas, foi explicado que o objetivo era compreender se elas tinham gostado, perceber como melhorar e que precisávamos da ajuda de todos/as para sabermos se fazia sentido, para elas, os familiares verem as suas atividades, através de uma plataforma digital, neste caso o ClassDojo. No caso da professora cooperante, a entrevista foi realizada informalmente, de forma muito inata, onde explicou como se sentiu ao longo deste projeto, referindo as vantagens da mesma. No caso dos/as encarregados/as não se sentiu a necessidade de realizar uma entrevista sendo que foi possível, ao longo da intervenção, através da ClassDojo, retirar informações e notas sobre o que eles/as pensavam acerca do projeto. No caso das entrevistas, foi realizada uma análise do conteúdo, recorrendo-se a categorias.

O presente projeto centra-se em três tipos de categorias de envolvimento parental, segundo os estudos de Epstein (1987; 1994; 1995; 1997), sendo essas na comunicação, no trabalho de apoio educativo em casa e na divulgação de informações e ideias.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este projeto divide-se em três fases distintas, tal como se pode verificar pela Tabela 1. A Fase I – Fase Inicial corresponde à recolha de dados sobre o ensino remoto de emergência, tendo como objetivo compreender qual o acompanhamento e a proximidade entre a escola e as famílias durante este período. A Fase II – Fase de Intermédia foi destinada à implementação da plataforma ClassDojo e a Fase III – Fase Final corresponde à recolha de dados após a intervenção, de modo a compreender a perceção das crianças, relativamente à ferramenta digital utilizada e aos benefícios da mesma. Iremos, pois, estruturar este capítulo por fases da intervenção integrando nelas os respetivos dados recolhidos, através de instrumentos e técnicas diversos. Nesse sentido, iremos começar por apresentar os dados recolhidos na fase inicial do projeto.

1. Fase Inicial

Entretanto, durante a fase de observação os/as alunos/as passaram a estar no regime de ensino remoto de emergência. Neste sentido, verificou-se que as famílias estavam muito presentes no processo de ensino e aprendizagem e que, quando regressavam à instituição e, consequentemente, ao ensino presencial, nem sempre existia tempo nem oportunidades para acompanharem as crianças. Assim, surgiu a necessidade de realizar um questionário às famílias, procurando compreender se estas, durante os momentos de aprendizagem em casa, estavam acompanhadas pelos familiares e se estes acompanhavam os seus trabalhos e as atividades realizadas no âmbito escolar, bem como melhorar as práticas durante o ensino remoto de emergência.

Segundo Amado (2014), o uso de questionários:

“sobre um determinado tema, ou que diga respeito à vida e sentimentos pessoais de possíveis inquiridos, pode ser de grande utilidade no quadro da pesquisa qualitativa. Com efeito, esta técnica permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados. A partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (p. 271).

Assim, estes são bastante úteis quando o grande objetivo é perceber como é que os participantes exibem determinados comportamentos e qual é a frequência dos mesmos (Amado, 2014).

O questionário utilizado foi crucial. Estava organizado por itens e subitens. Em cada subitem, o/a encarregado/a de educação teria de responder “Sim”, “Não” e “Por vezes”, tendo para cada item um espaço para sugestões de melhoria.

Os itens referiam-se às seguintes duas áreas: processo de comunicação e acompanhamento dos/as alunos/as. O item “Acompanhamento dos/as alunos/as” divide-se em cinco subitens “Tenho disponibilidade para acompanhar o/a meu/minha educando/a na maioria das tarefas propostas.”; “O/a meu/minha educando/a está sempre acompanhado/a durante a realização das tarefas propostas.”; “Sinto dificuldade em acompanhar o/a meu/minha educando/a.”; “Gostaria de ter mais tempo para acompanhar o/a meu/minha educando/a.” e “Quando não consigo acompanhar o/a meu/minha educando/a sinto-me preocupado/a.”. Pretendia-se recolher informações sobre a presença do/a encarregado/a de educação durante o ensino remoto de emergência, percebendo se tem ou não dificuldades em acompanhar a criança no decorrer das suas atividades/tarefas.

Já o item “Processo de comunicação” contém quatro subitens dividindo-se em “Sinto que o tempo de contacto entre as professoras e os/as alunos/as é adequado.”; “Sinto que o/a meu/minha educando/a deve ter mais acompanhamento individualizado.”; “Existe uma comunicação regular entre as professoras e os/as encarregados/as de educação.” e “Enquanto encarregado/a de educação sinto-me à vontade para expor as minhas dúvidas.”. O objetivo era compreender se o/a encarregado/a de educação se sentia integrado no processo de ensino-aprendizagem e se considerava que existiam momentos de comunicação entre ele, a escola e o/a seu/sua educando/a.

O questionário encontra-se disponível no apêndice 1.

O tratamento dos dados referentes ao questionário obedeceu à ordem das questões colocadas, sendo que se apresenta em formato de gráficos para uma melhor visualização, terminando com uma leitura dos mesmos. Contou-se com a participação de 12 encarregados/as de educação na resposta ao questionário.

1. Acompanhamento das crianças

1.1 Tive disponibilidade para acompanhar o/a meu/minha educando/a na maioria das tarefas propostas.

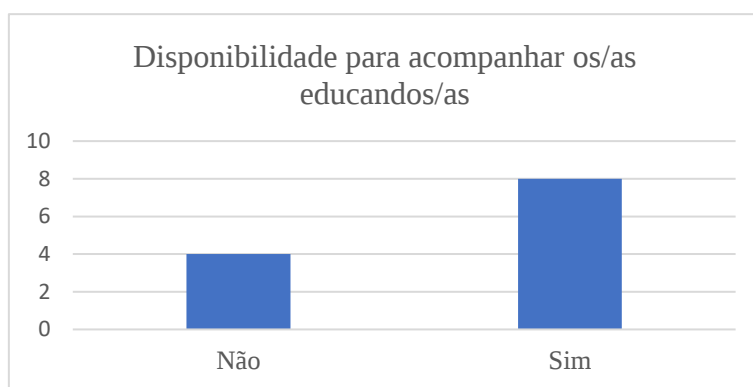


Gráfico 1. Disponibilidade

Nesta questão responderam doze encarregados/as de educação. Quatro deles afirmaram que não tinham disponibilidade para acompanharem os/as seus/suas educandas/os nas suas tarefas. No entanto, oito deles responderam que tiveram disponibilidade para o fazerem, tal como se verifica no Gráfico 1. Assim, pode verificar-se que a maioria tem disponibilidade para acompanhar as suas crianças.

1.2 O/A meu/minha educando/a estava sempre acompanhado/a durante a realização das tarefas propostas.

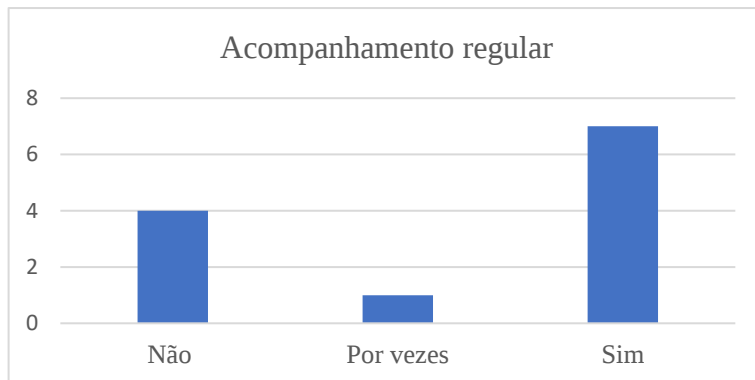


Gráfico 2. Acompanhamento regular

Tal como é possível observar no Gráfico 2, é perceptível que maior parte dos/as encarregados/as de educação acompanhou os/as seus educandos/as. Quatro dos participantes responderam que não conseguiam acompanhar, um respondeu que conseguia acompanhar só algumas vezes, havendo uma quantidade significativa de indivíduos que respondeu que conseguia ter um acompanhamento regular. Verificou-se que os encarregados/as de educação, na grande maioria, fizeram um esforço por ajudar e estarem presentes as suas crianças nas tarefas escolares diárias, colaborando. Durante o ensino remoto de emergência, nem todos os profissionais tinham a facilidade de ficarem em casa para conseguirem acompanhar as suas crianças, sendo esta uma possibilidade para quatro crianças não terem acompanhamento em casa e uma delas só ter às vezes.

1.3 Senti dificuldade em acompanhar o/a meu/minha educando/a.

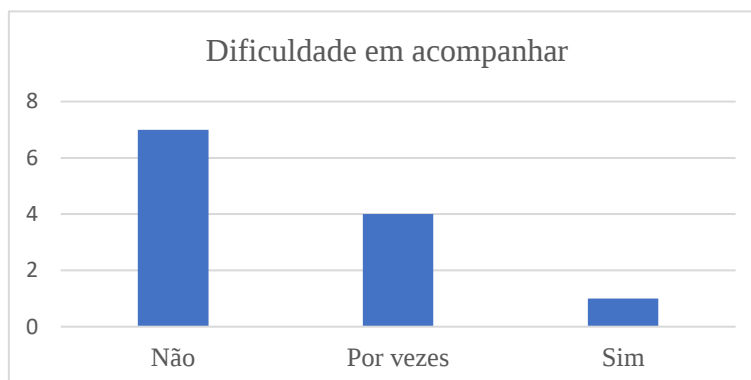


Gráfico 3. Dificuldade

Neste ponto, como se verifica pelo Gráfico 3, sete dos/as encarregados/as de educação responderam que não sentiam dificuldade em acompanhar os seus/suas educandos/as, sendo esta a percentagem maior, correspondente a 58,3%. No entanto, ainda existe um número considerável de familiares que responderam que por vezes sentiam dificuldades. Apenas um referiu que sentiu dificuldade em acompanhar o/a seu/sua educando/a, correspondendo a uma percentagem muito reduzida (8,3%). Posto isto, percebe-se que estamos perante familiares com competências digitais, cognitivas e emocionais para acompanharem os seus educandos, facilitando o processo de aprendizagem das crianças. Tal como foi apresentado no capítulo II, na contextualização da turma, não havia pais com habilitações literárias inferiores ao 7.º, 8.º ou 9.º ano de escolaridade, o que justifica as respostas obtidas a esta questão.

1.4 Gostaria de ter tido mais tempo para acompanhar o/a meu/minha educando/a.

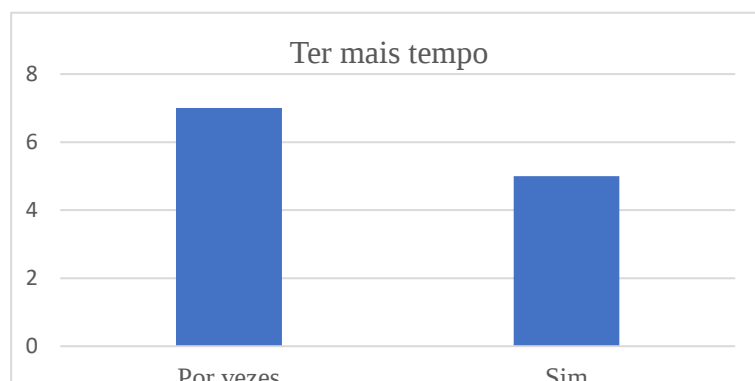


Gráfico 4. Tempo

No subitem 1.4, Gráfico 4, existem sete encarregados/as de educação a afirmar que por vezes gostavam de ter mais tempo, representando a maioria, já que apenas cinco responderam que gostariam de ter mais tempo e ninguém respondeu que não gostava de ter mais tempo. Tendo em consideração o facto de dizerem que não sentiam que precisavam de mais tempo, pode constatar-se que as atividades e tarefas solicitadas, foram adequadas ao acompanhamento que os familiares conseguiam disponibilizar. Além disto, pode ainda perceber-se que os/as encarregados/as de educação estavam satisfeitos com o que a escola solicitava, estando dispostos a continuar a acompanhar as suas crianças. Segundo Vasconcelos (2009), faz parte do papel do/a professor/a estabelecer momentos em que os familiares colaboram no processo educativo. Silva et al. (2016) também considera que é importante que colaborem, existindo uma relação positiva.

1.5 Quando não conseguia acompanhar o/a meu/minha educando/a sentia-me preocupado/a.

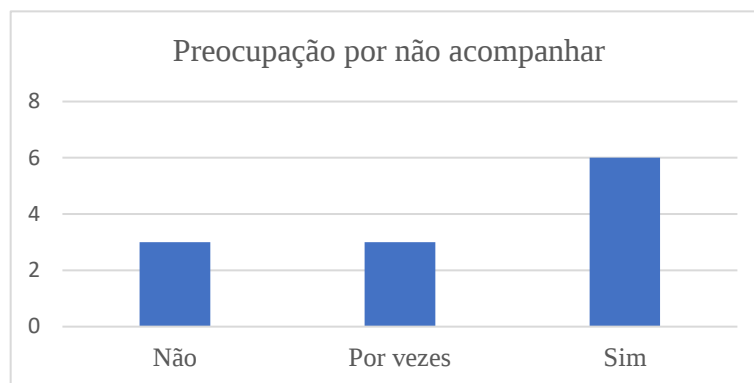


Gráfico 5. Preocupação

Tal como se pode verificar pelo Gráfico 5 existe um total de três pais que não se preocupavam quando não conseguiam acompanhar os/as suas/seus educandos/as, no entanto a mesma quantidade de encarregados/as de educação responde que, por vezes, se preocupavam e seis dos pais que se preocupavam quando não os conseguiam acompanhar. Com os dados recolhidos nesta questão, é possível afirmar que a maioria dos pais estavam preocupados com o acompanhamento que conseguiam dar aos seus filhos, fazendo sentido desenvolver-se momentos propícios para os familiares continuarem a acompanharem os/as seus/suas educandos/as. É de salientar que três pais afirmaram que não estavam preocupados com o facto de não conseguirem acompanhar os/as seus/suas filhos/as, correspondendo a uma percentagem bastante elevada, 25% dos participantes. De facto, apenas metade da turma estava mais apreensiva quando não conseguia acompanhar as suas crianças. Este facto pode surgir de diversas razões, sendo uma delas a confiança que os pais depositavam no trabalho que vinha a ser desenvolvido na escola e nos seus filhos, apresentando-se despreocupados. Uma outra razão pode estar relacionada com o facto de serem naturalmente menos preocupados e considerarem que não haveria motivo para estarem inquietos com o que vinha a ser realizado na escola. Os fatores profissionais podem ser outro motivo válido

(Marques, 2001), sendo que os pais que participaram no projeto são, na sua grande maioria, todos trabalhadores.

2. Processo de comunicação

2.1 Senti que o tempo de contacto entre as professoras e os/as alunos/as é adequado.

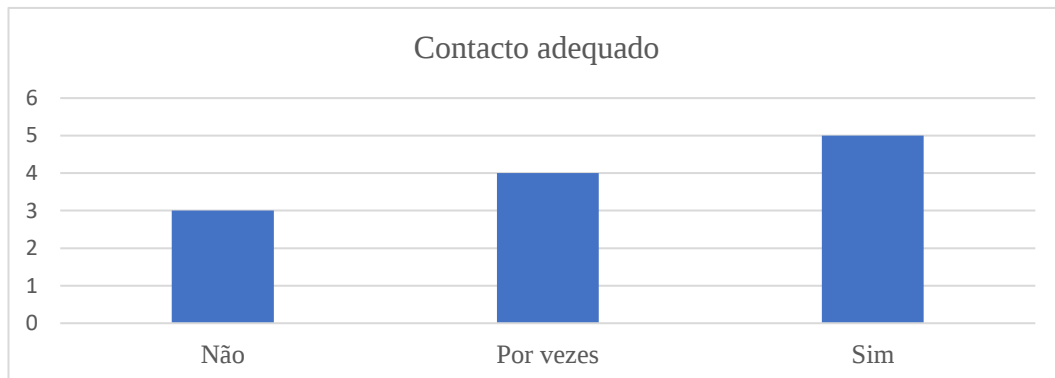


Gráfico 6. Contacto adequado

No Gráfico 6 cinco dos/as encarregados/as de educação afirmam que o tempo de contacto entre os/as professores/as era adequado. No entanto, quatro deles afirmaram que o tempo de contacto era adequado por vezes e três assinalaram que o tempo de contacto não era adequado.

Visto que a maioria referiu que o tempo foi pertinente, pode-se compreender que este aspeto poderia estar relacionado com o tempo que as crianças passam em frente aos computadores e, por isso, na perspetiva de algumas famílias, 45 minutos de aula síncrona é o tempo adequado para as crianças.

2.2 Senti que o/a meu/minha educando/a deve ter mais acompanhamento individualizado.

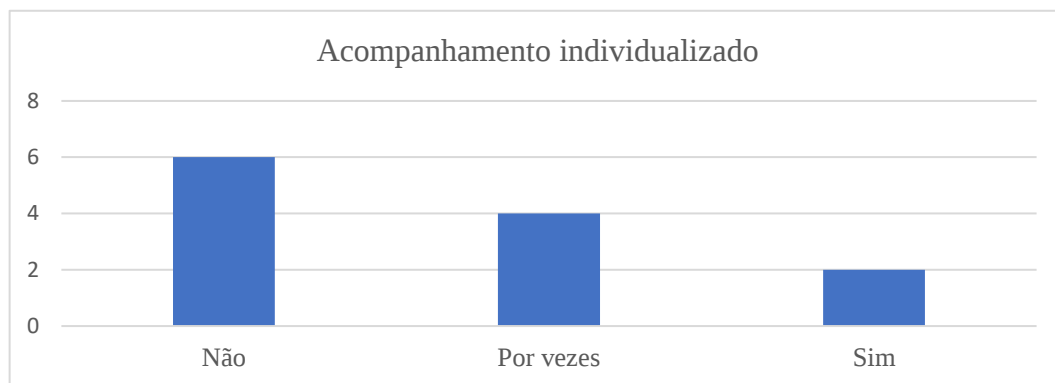


Gráfico 7. Acompanhamento individualizado

Através dos dados apresentados no Gráfico 7 é possível confirmar que seis encarregados/as de educação afirmaram que os/as alunos/as não sentiam a necessidade de ter um contacto mais individualizado. No entanto, quatro deles, pais de alunos com medidas universais ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, afirmaram que por vezes deveriam ter um maior contacto individualizado. A minoria respondeu que os/as seus/suas educandos/as não necessitavam.

2.3 Existiu uma comunicação regular entre as professoras e os/as encarregados/as de Educação.



Gráfico 8. Comunicação regular

Tal como se pode verificar pelo Gráfico 8, as respostas aos questionários relativamente à comunicação estabelecida entre as famílias e as professoras foi unânime, todos/as responderam que a comunicação foi regular, afirmando. Segundo os estudos de Epstein (1987; 1994; 1995; 1997) a comunicação é uma categoria relativa ao envolvimento parental, que enfatiza a importância de os familiares e a escola se manterem em constante relação.

2.4 Enquanto encarregado/a de educação senti-me à vontade para expor as minhas dúvidas.



Gráfico 9. Senti-me à vontade

Nesta subcategoria todos/as os/as encarregados/as de educação responderam que se sentiram à vontade para colocarem as suas dúvidas, representado uma percentagem de 100%, tal como se verifica no Gráfico 9. Sendo que estávamos perante pais que se sentiam à vontade para esclarecer e colocar dúvidas, significa que estavam em sintonia com as professoras, colaborando nas atividades solicitadas.

Em síntese, pode compreender-se que estávamos perante familiares que se concordavam com as tarefas solicitadas, que gostavam de acompanhar os/as seus/suas educandos/as e faziam um esforço por colaborar e manter-se a par do trabalho desenvolvido na escola. Salienta-se aqui a importância do envolvimento familiar proposto pelo Decreto-Lei n.º54/2018.

Para completar a apreciação dos pais, solicitou-se às crianças que fizessem uma representação gráfica, onde revelavam aspetos que consideravam pertinentes sobre o ensino remoto de emergência, com o objetivo de compreender como decorreu, se alguém estava presente ou não durante as atividades facultadas pelas professoras e quais eram as emoções que iam representar. Finalizando, assim, a primeira etapa deste estudo, designada de Fase Inicial.

As crianças apropriam-se e recorrem aos grafismos para descreverem ideias, emoções e vivências sem que se apercebam, permitindo que o adulto consiga ter acesso aos motivos de determinados aspetos se verificarem (Soley, 2010). É ainda uma técnica centrada, sobretudo, na criança, permitindo que seja escutada sem interrupções e alterações de discurso (Merriman & Guerin, 2006). Assim, durante

esta investigação, na Fase Inicial, recorreu-se aos grafismos. O desenho não tinha muitas restrições, no entanto, tinham de representar os elementos que estavam próximos delas e quais os sentimentos predominantes durante o ensino remoto de emergência.

Posto isto, fez-se o tratamento e a análise dos desenhos, recolhendo informações importantes para o desenvolvimento do projeto. Procedeu-se à categorização do seguinte modo:

- O/A aluno/a representa a presença do computador;
- O/A aluno/a representa-se sozinho/a em casa;
- O/A aluno/a identifica a presença de familiares;
- O/A aluno/a representa expressões de felicidade;

Passamos de imediato, uma vez mais, à apresentação dos gráficos que decorreram da categorização ou codificação elaborada e só depois tecemos algumas considerações relativamente aos dados apresentados neste formato.

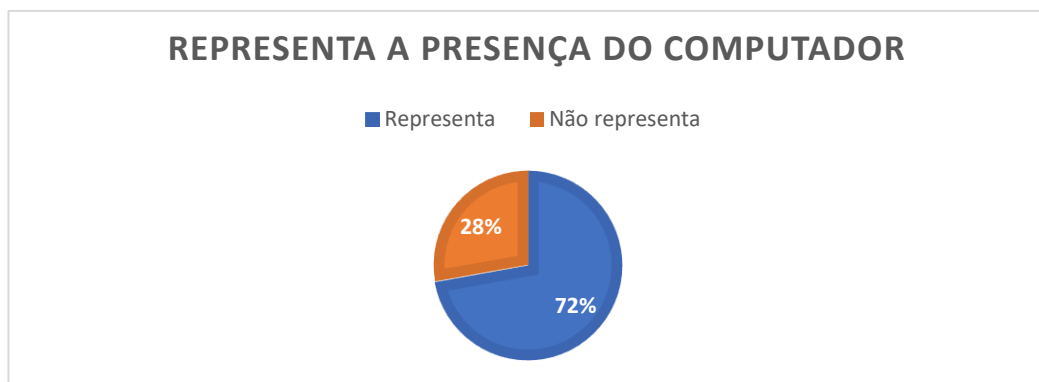


Gráfico 10. Representa a presença do computador

Tal como se pode verificar pelo Gráfico 10, 28% dos/as alunos/as representaram nos seus desenhos a presença de um computador (treze alunos/as). Enquanto 28% não o representou, sendo cinco do número total de crianças. Assim, percebeu-se que a maioria das crianças tinham um computador para poderem trabalhar. Além disto, demonstrou-se ainda que para as crianças, o ensino remoto de emergência foi muito mercado pela presença de meios tecnológicos.

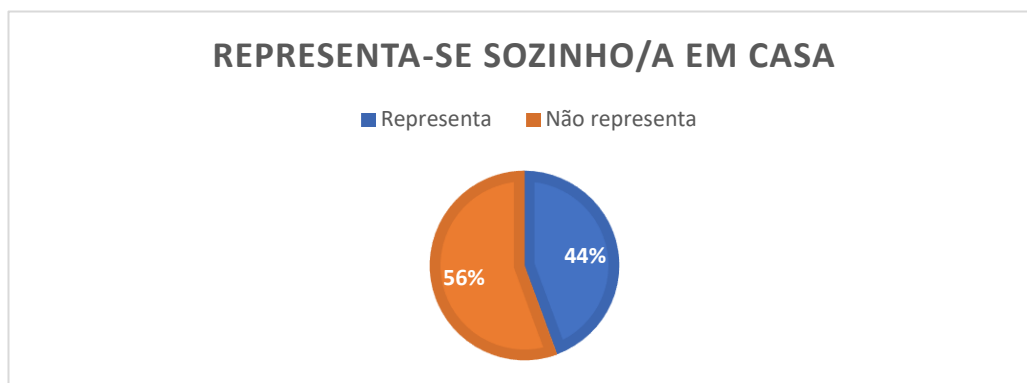


Gráfico 11. Representa-se sozinho/a em casa

Relativamente à codificação “O/A aluno representa-se sozinho/a em casa”, pode verificar-se pelo Gráfico 11 que oito dos participantes representaram-se sozinhos (44%), enquanto a maioria, dez dos/as alunos/as, representou-se acompanhado com alguém por perto (56%). Como se verifica pela análise dos questionários anteriormente, também através dos desenhos se pode entender que os familiares estavam presentes e conseguiam acompanhar os/as seus/suas educandos/as nas tarefas solicitadas pelas professoras.

Através dos desenhos foi também possível identificar, nas crianças que estavam acompanhadas, quem é que estava por perto, ou seja, perceber qual o grau de parentesco do/a adulto/a. Assim, faz-se uma análise de qual o grau de parentesco dos familiares que foram representados nos desenhos.

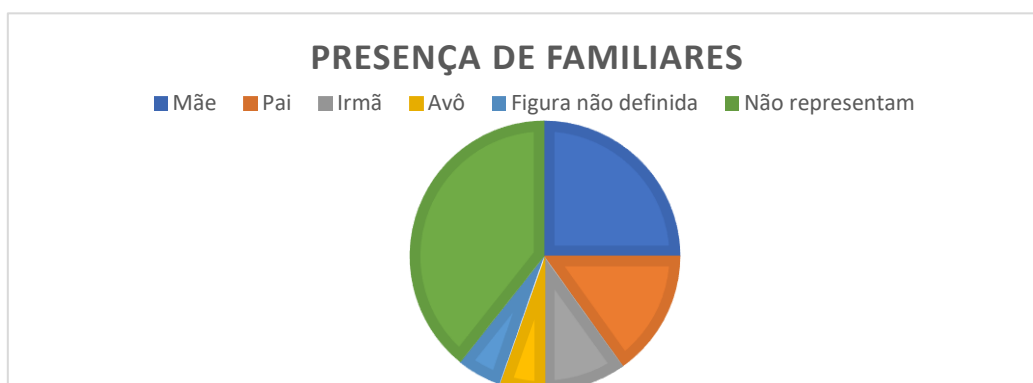


Gráfico 12. Presença de familiares

O Gráfico 12 demonstra que identificaram como familiares a mãe, o pai, a irmã, o avô e num dos desenhos não foi possível distinguir qual era a figura familiar representada. Assim, o/a A1, o/a A2, o/a A5, o/a A7 e o/a A12 representaram a mãe, ou seja, cinco alunos/as representaram a figura materna. O/a A2, o/a A8 e o/a A14 representam o pai. O/a A2 representa o avô e o/a A16 representa uma figura não definida. Os/as alunos/as A7 e A16 representam a irmã como alguém presente ao longo deste período. Posto isto, é possível concluir que a figura materna é a que está mais presente. Os restantes participantes não representaram nenhum familiar.

Verifica-se que, durante o ensino remoto de emergência, a presença de um adulto familiar por perto foi crucial e as famílias voltaram a assumir algumas competências de educadores que já tinham confiado à escola (Marques, 2001).

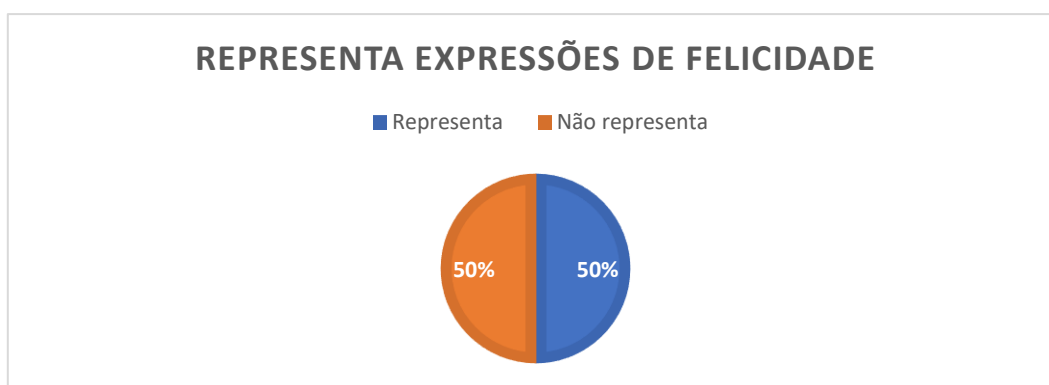


Gráfico 13. Representa expressões de felicidade

Relativamente às expressões de felicidade, através do Gráfico 13 denota-se que 50% dos/as alunos/as representou expressões de felicidade, contrariamente à outra menina. Na verdade, tal como se pode concluir através dos questionários, 50% dos familiares das crianças não revelavam preocupação por acompanhar os/as seus/suas educandos/as, o que nos remete para o pensamento que, à partida, estaria tudo bem e que as famílias não se encontravam stressadas nem em pânico por acompanharem as crianças. É ainda de salientar que, tal como se verifica pelos dados representados no Gráfico 13, as crianças também se encontravam bem-dispostas. Geralmente, quando as famílias estão tranquilas as crianças também se apresentam felizes, já que a personalidade, a aprendizagem e os comportamentos

das crianças dependem dos contextos em que se encontram (Manta, 2015). Foi possível compreender que alguns os/as alunos/as, cujos seus familiares estavam por perto, apresentavam expressões de felicidade, na sua grande maioria, tal como aconteceu, por exemplo, com os/as A1 (Apêndice 2 – Figura 15) e A7 (Apêndice 2 – Figura 21), que representaram a sua mãe e expressões de felicidade. Salienta-se aqui que a preocupação e dedicação dos familiares é crucial para que a criança se sinta feliz, sendo que a família funciona como um pilar na vida desta (Simões, 2009).

Existem ainda outros casos em que a criança se representa com expressões de felicidade, mas também de tristeza, como acontece com a A14 (Apêndice 2 – Figura 28). Neste caso verifica-se que a criança se encontra feliz por estar em casa com o seu pai, no entanto sente-se triste por não ir à escola e não estar com os seus amigos. Mais uma vez, constata-se que a presença de um familiar por perto, a acompanhar as tarefas solicitadas se traduz na felicidade das crianças, ainda que não seja suficiente. Tal como afirmam Lima (1992) e Nunes (2004) a escola pode ser considerada uma extensão da família, funcionando em sintonia e tendo em vista o mesmo objetivo, cooperando mutuamente. Algo a salientar ainda neste desenho, diz respeito à expressão de felicidade representada na face do pai, evidenciando o facto de a criança considerar que também o seu familiar estava satisfeito por acompanhar a acompanhar.

A A3 representou-se sozinha em casa e evidenciou a tristeza que sentia por estar em ensino remoto de emergência. É importante salientar que a criança estava sem qualquer acompanhamento familiar, tal como se pode verificar pela (Apêndice 2 – Figura 17). Na realidade, percebe-se que quando as crianças se representavam sozinhas, na maioria, apresentavam expressões de tristeza, pois ninguém estava a acompanhá-las no seu processo de ensino-aprendizagem. Contudo, constatou-se crianças que se desenharam sozinhas, mas com expressões de felicidade, como é o caso do A10 (Apêndice 2 – Figura 24), já que se representou com expressões de felicidade e sozinho pois, para ele, provavelmente o ensino remoto de emergência traduzia-se em estar a jogar computador/tv. Na realidade, pode compreender-se que

esta criança não privilegiou qualquer tipo de acompanhamento de um/a adulto/a. Assim, percebe-se que o papel dos familiares é crucial para termos alunos/as motivados para aprender e focados nas tarefas solicitadas.

Existe ainda outros casos em que as crianças se apresentaram sozinhas, mas com expressões de felicidade, o/a A11 e o/a A13, tal como se pode verificar, pela Figura 25 e Figura 27 (Apêndice 2), sendo uma minoria. Pode constatar-se que, para estas crianças, terem ou não um familiar por perto não os inquietava muito, nem os deixava stressados com a situação.

Em síntese, compreende-se, através da recolha e análise de dados dos desenhos, que os/as alunos/as cujos seus familiares colaboravam apresentavam expressões de felicidade, na sua grande maioria, havendo um total de três casos em que as crianças estavam sozinhas e apresentavam expressões de felicidade. Na realidade, as crianças representaram aquilo que ocorreu em suas casas, evidenciando os aspetos que consideram mais pertinentes. Quando os familiares estão por perto e quando existe proximidade entre eles e a escola, as crianças demonstram-se realmente felizes, comprovando os benefícios a nível emocional da presença das famílias, sendo que a escola e a família estão intimamente ligadas (Monteiro, 2015). Além disto, a família é um suporte importantíssimo para que a criança seja bem-sucedida a nível escolar, sendo esta a que tem maior responsabilidade pelo/a aluno/a (Simões, 2009). Consta-se ainda que a figura materna foi a mais presente durante este período de emergência.

2. Fase Intermédia

Estando as condições reunidas para a Fase Intermédia, iniciou-se o uso da plataforma ClassDojo. Através desta ferramenta, todos os intervenientes no processo educativo tinham acesso a alguns trabalhos e atividades desenvolvidos/as pelas crianças, podendo vê-los/as em casa e mostrar aos seus familiares. Estes tinham espaço para comentarem, reagirem e ainda partilharem algo que gostassem e que considerassem pertinente, colaborando todos para uma aprendizagem de qualidade. Os familiares davam a sua opinião e *feedback* ao longo de toda a intervenção. Nesta fase foram desenvolvidas seis atividades distintas, salientando-se a publicação de algumas delas na plataforma digital.

Atividades desenvolvidas e/ou publicadas no ClassDojo

Sendo o objetivo dar a conhecer as atividades realizadas em sala de aula e aumentar a proximidade entre a escola e a família, foram seis atividades dinamizadas e/ou publicadas no ClassDojo.

Atividade 1 | Exploração do ClassDojo (20/4/2021)

Após uma explicação detalhada sobre a plataforma, a sua finalidade e como é que os/as alunos/as a iriam utilizar, cada criança, individualmente, explorou-a. Para isso, foi necessário alguns computadores e tablets, já solicitados aos/às encarregados/as de educação e ao centro de recursos da escola.

Nesta atividade participaram vinte e dois alunos/as e teve a duração de uma hora e meia. Numa primeira instância cada criança tentou entrar na sua conta, percebendo-se que a internet da escola não tinha capacidade para abarcar tanta informação. Assim, houve a necessidade de ser uma atividade realizada à vez. Com a exploração do ClassDojo, pretendia-se que as crianças, inicialmente, soubessem entrar e sair da sua conta e conseguissem realizar passos básicos dentro desta ferramenta digital, explicando-lhes como é que tinham de fazer quando não tivessem um adulto por perto. De seguida, permitiu-se a exploração autónoma. Nesta fase, pretendia-se que as crianças conseguissem descobrir quais as funcionalidades e potencialidades do ClassDojo.

Por fim, perguntou-se à turma se tinham gostado ou não da atividade, obtendo-se um total de vinte e duas respostas positivas, correspondendo a 100% dos participantes.

Atividade 2 | Monstros do ClassDojo (27/5/2021)

Esta atividade não foi publicada pois os monstros ficaram visíveis no ClassDojo, já que são a imagem de perfil de cada criança. Houve um total de vinte e dois participantes, durante uma hora e quinze minutos. Após explorarem a plataforma, as crianças perceberam que era possível criarem um monstro do ClassDojo, isto é, criar uma personagem que iria identificar o/a aluno/a. Posto isto, questionou-se o grupo, tentando perceber se gostariam de ser cada um deles/as a construir o seu próprio monstinho. As respostas foram unânimes, todos quiseram construir o seu monstinho, reunindo-se as condições para começar a trabalhar. Esta atividade teve como objetivo o desenvolvimento de competências tecnológicas e ainda o sentido de identificação das crianças.

Atividade 3 | Plantação dos morangueiros (10/5/2021)

Esta atividade consistiu na plantação de morangueiros, tendo a duração de duas horas e contando com a participação de vinte e dois alunos/as. A turma foi dividida em grupos de quatro e/ou cinco elementos e, após compreenderem como é que as plantas são constituídas e quais os cuidados a ter com as mesmas, foram para o exterior realizar as plantações. Os/as alunos/as necessitaram de morangueiros, de água, de uma enxada, de um tubo com buracos e de terra. A escola tem uma horta disponível a todas as crianças e foi nesse espaço que os morangueiros ficaram. Não havendo a possibilidade de trazer os pais até à instituição, levou-se a atividade desenvolvida até às famílias, partilhando, pela primeira vez, no ClassDojo. Cada aluno/a tinha um portefólio individual e privado, no qual se apresentou esta atividade, através de uma pequena descrição: *Durante a passada segunda-feira estivemos a plantar morangueiros. Deixamos aqui um registo desse momento.* Esta descrição foi acompanhada de uma fotografia da criança a plantar o morangueiro. Cada família tinha acesso, unicamente, à imagem do/a seu/sua educando/a. Além

disto, também foi publicado um registo fotográfico de grupo no Diário de Turma, com a descrição: *Partilhamos ainda uma fotografia de toda a turma, depois de termos plantado os nossos morangueiros! :D* (Apêndice 6). Neste caso, estava visível para todas as famílias que tivessem acesso ao grupo da turma no ClassDojo.

Abaixo desta descrição, o/ professor/a conseguia verificar quantas visualizações existiram, quem visualizou, quem reagiu e quem é que comentou. O/a aluno/a apenas conseguia visualizar a fotografia e reagir com um gosto. Já o/a encarregado/a de educação conseguia visualizar, reagir, comentar e ver os comentários (Apêndice 6).

Atividade 4 | Encenação da vida e obras de Vincent Van Gogh (17/05/2021)

Esta foi uma atividade realizada durante uma aula de Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), dinamizada por outra professora, tendo a duração de uma hora, com vinte e dois participantes. Como o objetivo deste estudo era aproximar as famílias da escola, considerou-se pertinente alargar a plataforma a toda a comunidade escolar e permitir a partilha de atividades desenvolvidas nas suas aulas de outros/as professores/as. Fez-se uma descrição da atividade desenvolvida, sendo essa: *Durante a segunda feira, dia 17 de maio, as crianças fizeram uma encenação da vida e obras de Vincent Van Gogh (...) A turma foi dividida em três grupos e encenaram: Os Girassóis, os Comedores de Batata e a vida, saúde e morte de Vincent Van Gogh. Assim, trazemos uma fotografia desse momento de encenação. Esperemos que gostem e muitos parabéns aos/às meninos/as!* (Apêndice 4).

Posto isto, foi possível verificar quem visualizou, quem reagiu e quem comentou. As crianças também tiveram acesso às fotografias publicadas.

Atividade 5 | “Os animais” (18/05/2021)

Esta atividade foi desenvolvida durante uma aula lecionada por mim e por outra professora estagiária, onde as crianças fizeram uso dos computadores ou tablets para elaborarem um trabalho de grupo, tendo a duração de duas horas e contou-se com a participação de vinte e dois alunos/as. Os recursos necessários para a elaboração da mesma foram um computador ou um tablet, uma folha branca e um lápis.

Este era um trabalho de pesquisa e organização, em que os/as alunos/as estavam organizados em grupos de quatro ou cinco elementos. O tema do trabalho era os animais e as suas características, sendo um conteúdo que vinha a ser lecionado ao longo das aulas. Posto isto, foi sorteado um animal para cada grupo e o mesmo tinha a função de pesquisar na internet quais as suas características. Posteriormente, tinham de organizar a informação recolhida num documento digital, podendo usar diferentes suportes. Por fim, publicaram os seus trabalhos no

ClassDojo para, posteriormente, as professoras corrigirem e colocarem-nos visíveis para as famílias. Assim que estavam corrigidos, foram publicados, em conjunto com uma fotografia das crianças, durante a realização dos mesmos e acompanhados da seguinte descrição: *No passado dia 18 de maio, terça-feira, as crianças estiveram em trabalho colaborativo, com recurso ao computador, ao tablet ou ao telemóvel. Cada grupo fez um trabalho distinto. No entanto, o tema foi igual para todos, sendo esse "Os animais". As crianças fizeram um documento digital, onde apresentavam um animal à escolha. Depois tinham de o colocar na ClassDojo. Entretanto, ainda não está disponível, sendo que, devido à internet, não foi possível carregar todos os trabalhos ao mesmo tempo. Durante esta semana, iremos finalizar este processo e todos/as vão colocar aqui o seu trabalho. Bom fim de semana 😊*. (APÊNDICE 5).

À semelhança das outras publicações, estes trabalhos podiam ser visualizados pela família do/a aluno/a e esta podia reagir, comentar ou apenas visualizar. Para a presente atividade houve duas publicações distintas, uma delas com o trabalho dos/as alunos/as e outra com a fotografia das crianças a realizarem-no.

Atividade 6 | Qual a tua atividade preferida? (31/5/2021)

Esta foi a última atividade publicada no ClassDojo, com uma duração de uma hora e com vinte e um participantes. O objetivo foi que as crianças elessem a sua atividade preferida desde o início das aulas do terceiro período, desenvolvidas com as professoras estagiárias. Para isso, recordou-se aquilo que tinha sido realizado, através da visualização das atividades publicadas no ClassDojo. Elegeram a sua atividade favorita e explicaram o motivo pelo qual gostaram mais, sendo depois publicado uma fotografia da criança a desenvolver essa atividade e na descrição colocou-se o motivo de ter sido a preferida. A publicação foi realizada unicamente no portefólio individual.

A atividade que a A8 mais gostou de realizar foi o Jogo dos Serviços da Comunidade. "A minha atividade que eu gosto mais é os serviços da comunidade porque gosto das direções e dos sítios onde eu passei.

Foram desenvolvidas cinco atividades e foram realizadas seis publicações nos portefólios das crianças. Para além do portefólio, houve ainda quatro publicações realizadas no Diário da Turma. Ao longo da presente apresentação dos dados, irão aparecer evidências da presença dos/as encarregados de educação e dos familiares das crianças.

— Publicações nos portefólios

Relativamente às publicações dos portefólios, realizou-se uma tabela com todos os dados organizados, com as visualizações, as reações e ainda os comentários realizados e, posteriormente, realizou-se uma descrição dos mesmos.

Existem, por um lado, alunos/as que tiveram os/as seus/suas encarregados/as de educação e outros familiares a visualizarem, a reagirem e a comentarem as publicações nos seus portefólios, como é o caso do/a A1 que tem três familiares a visualizar todas as suas atividades. No entanto, apenas existem comentários na segunda publicação da atividade cinco. Na atividade três e quatro, o E1 e o F1 reagem com um gosto na publicação e na atividade cinco, na primeira publicação apenas reage o F1 e não existem comentários. Já na segunda publicação da atividade cinco, todos os familiares gostam e o F1 comenta: *Que delícia é ver este trabalho! Parabéns!* (👍👍👍) ❤️. O aluno não esteve presente na atividade seis. Verifica-se que no caso deste/a aluno/a os seus familiares estiveram muito presentes na plataforma e sempre preocupados com o que a criança ia realizando, apresentando opiniões bastante positivas. Esta criança tem os seus familiares bastante presentes no seu processo de ensino e de aprendizagem, tal como se pode verificar pelas visualizações no seu portefólio do ClassDojo e ainda pelo desenho que ela realizou (Figura 15 – Apêndice 2), representando também a sua mãe.

O/A A7 também tem uma encarregada de educação que se demonstra bastante atenta e a acompanhar o seu processo de ensino-aprendizagem, sendo que

visualizou e reagiu à grande maioria das publicações realizadas no ClassDojo. Nos desenhos desta criança, também se pode verificar a representação da sua mãe, percebendo-se que tanto no ensino remoto de emergência com no ensino presencial tinha um familiar a acompanhá-lo/a e satisfeito com a existência de uma plataforma digital que lhe permita estar presente.

Também no caso do/a A11 a sua encarregada de educação comentou uma publicação no seu portefólio, dando força e afirmando que o seu educando gosta bastante da atividade (Figura 61 – Apêndice 4). Este/a aluno/a, nos desenhos (Figura 25 – Apêndice 2) representou-se sozinho, sem a presença dos seus familiares e, com o ClassDojo, os seus educandos mudaram de comportamento, estando muito mais atentos, visualizando, reagindo e fazendo comentários bastante positivos. Tal como é evidenciado no estudo de Monteiro (2015), quando os familiares são inseridos no processo escolar, eles sentem-se mais valorizados e, consequentemente, desenvolvem atitudes de presença no acompanhamento das suas crianças. Posto isto, verifica-se que houve uma proximidade entre a escola e os familiares desta criança, evidenciando a importância do ClassDojo. Esta situação repete-se com a A10 e o/a A13, sendo que nos desenhos (Figura 24 e Figura 27 – Apêndice 2) representam-se sozinhos, sem qualquer presença de um adulto e na plataforma digital existem diversas visualizações e reações, tal como se pode verificar pela Figura 42 e pela Figura 45 (Apêndice 3).

Através da Figura 61 (Apêndice 4) e da Figura 42 (Apêndice 3), chega-se à conclusão que quando os familiares apresentavam comentários era sempre para elogiar e incentivar a continuar o trabalho, demonstrando felicidade por terem acesso ao que os/as alunos/as iam fazendo. Não existe nenhum comentário que não incentive ao trabalho ou que não elogie, demonstrando o quão os familiares estavam satisfeitos com o uso contínuo da plataforma. Também no estudo desenvolvido por Monteiro (2015) conclui-se que há uma cooperação, com as mesmas finalidades que se traduzem no fortalecimento da relação escola-família, tal como se evidencia com o uso da plataforma.

Por outro lado, alguns/algumas alunos/as não têm qualquer familiar a visualizar os seus portefólios, como é o caso dos alunos A3, A4, A5, A15, A16 e A18. Os motivos para estas famílias não estarem presentes podem ser diversos, como por exemplo, por falta de tempo, por dificuldade na utilização da plataforma (ainda que tenha existido uma pequena formação) ou até por esquecimento. Mais à frente, com base nas entrevistas, explica-se de forma mais detalhada as razões inerentes.

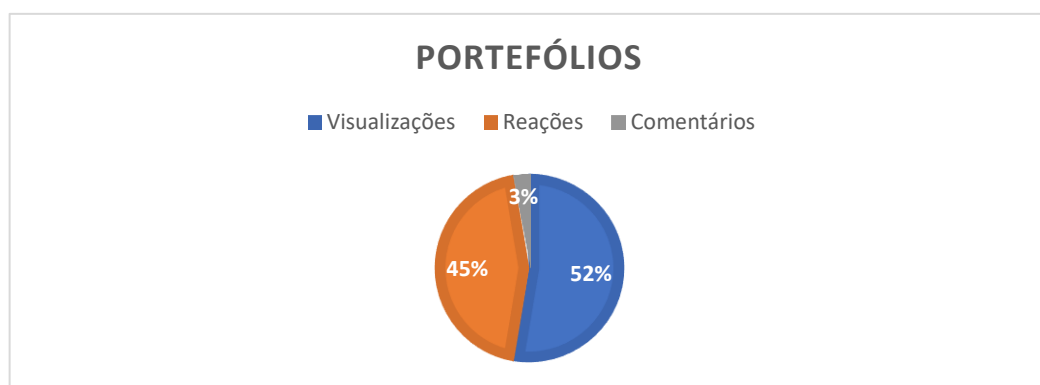


Gráfico 14. Visualizações nos portefólios

O Gráfico14 demonstra que as famílias que visualizavam as publicações das crianças, nem sempre reagiam ou comentavam. No entanto, pode constatar-se que a grande maioria o fazia, demonstrando interesse e vontade de continuar a ter acesso ao que os/as seus/suas educandos/as realizavam em sala de aula. Relativamente aos comentários, nem todos/as os/as familiares comentavam as publicações, restringindo-se a reagir a determinadas publicações. É pertinente referir que, a maioria dos familiares mais presentes e assíduos no ClassDojo são mulheres, nomeadamente, a figura materna das crianças, tal como também se constatou nos desenhos realizados pelos/as alunos/as (Apêndice 2).

Com o ClassDojo, verifica-se que algumas crianças, sem qualquer acompanhamento familiar, começam a ter bastantes visualizações, reações e até comentários provindos dos seus familiares, constatando-se assim uma mudança de comportamento por parte dos/as encarregados/as de educação e ainda uma maior proximidade entre a escola e a família. Segundo Lima (1992) a escola é encarada

como uma extensão da própria família de cada criança. Assim, faz todo o sentido mantermos os pais presentes, dando a conhecer o trabalho que é desenvolvido com as crianças (Monteiro, 2015).

3. Fase Final

Nesta fase realizou-se uma entrevista aos/às alunos/as, no sentido de compreender quais as suas perceções da utilização da plataforma e da aproximação sentida ou não das suas famílias, relativamente ao que era executado na escola.

Amado (2014) refere-se à entrevista como sendo “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). O entrevistador deve ter em conta que aquilo que é captado corresponde à forma de o entrevistado ver o mundo e o que o rodeia. Posto isto, cabe ao entrevistador conseguir compreender e filtrar aquilo que é relatado (Haguette, 1997).

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas individualmente e permitiram que a criança pudesse desenvolver e comentar algo mais do que aquilo que lhe era questionado. Cada entrevista teve uma duração média de quinze a vinte minutos, tendo sido entrevistados dezoito alunos.

A entrevista realizada às crianças foi organizada em cinco questões. No início da entrevista explicou-se aos/às entrevistados/as qual o objetivo e o conteúdo da mesma. Posteriormente, pediu-se a colaboração dos/as mesmos/as e garantiu-se que apenas seria para o desenvolvimento da presente investigação. Uma das questões foi “Gostaste de trabalhar com a ClassDojo? Porquê?”. Com esta questão pretendeu-se que o/a aluno/a dissesse se gostou ou não de trabalhar com esta plataforma e ainda qual o motivo, sendo que todas as crianças são diferentes e, por isso, têm a capacidade de evidenciar diferentes aspetos. Outra questão colocada foi “Em casa vias os trabalhos da ClassDojo? Com quem?”. Neste caso, pretendeu-se perceber se a criança, efetivamente, via os trabalhos publicados ou não e se o fazia sozinha ou acompanhada. No caso de o fazer acompanhada, era ainda pertinente perceber quem é que a acompanhava. A terceira questão “Gostavas de trabalhar, novamente, com a ClassDojo?”. Pretendeu-se compreender se o/a aluno/a achava pertinente continuar a usar esta plataforma. Na realidade, tentou-se entender se o facto de haver um contacto com as tecnologias e uma proximidade com as famílias agrada ou não à criança. A quarta questão “Quando é que a tua família tinha mais

conhecimento dos teus trabalhos? Quando viam no ensino remoto de emergência, no ensino presencial ou no ensino presencial com a ClassDojo?” teve-se como objetivo compreender se a criança sabia ou não se as famílias iam à ClassDojo e se tinham maior conhecimento do processo ensino-aprendizagem, nos diversos formatos abordados ao longo do ano. Fez-se uma outra questão, sendo essa “É importante a tua família ver os trabalhos que realizaste para o teu sucesso escolar?” objetivando-se perceber se as crianças compreenderam o porquê de se publicarem os trabalhos delas na plataforma e se se sentiam confortáveis com isso.

Sendo esta uma entrevista semiestruturada, durante a realização da mesma, surgiam novas questões, não havendo a obrigatoriedade de se seguir apenas o guião da entrevista. O/A entrevistado/a tinha espaço para abordar outros aspetos dentro do assunto previsto e planeado.

Para apresentar os resultados obtidos na entrevista procurou-se realizar uma matriz de redução de dados (Apêndice 7), estando dividida em cinco categorias denominadas “Atividades”, “Valorização”, “Utilização”, “Momentos” e “Relevância”. Anteriormente a realizar a matriz de redução de dados, elaborou-se um mapa conceptual das entrevistas.

Na primeira categoria podem encontrar-se três subcategorias que se referem à valorização dos/as seus/suas trabalhos/atividades, às competências digitais e à identidade. As subcategorias da segunda categoria dizem respeito à importância que os/as alunos/as dão relativamente à visualização das publicações na plataforma. A terceira categoria aborda a pertinência de o/a aluno/a voltar a utilizar a plataforma. Já a quarta categoria organiza-se em três momentos diferentes que os/as alunos/as experienciaram, sendo esses o ensino remoto de emergência, o ensino presencial sem o ClassDojo e o ensino presencial com o ClassDojo. Finalizando, a quinta categoria baseia-se na relevância da relação escola-família.

— Primeira categoria

Tabela 2. Valorização dos/as seus/suas trabalhos/atividades

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
Atividades	Valorização dos/as seus/suas trabalhos/atividades	Gostei de ver os meus trabalhos publicados na internet. (A3) Gostei de ver lá os meus trabalhos. (A4) Porque gostei de ver lá os meus trabalhos e o que eu ia fazendo. (A5) Também gostava de ver lá os meus trabalhos. (A8) Porque gostava de ver lá os meus trabalhos. (A9) Porque (...) via lá os meus trabalhos. (A11) Gostei mesmo (...) de ver os meus trabalhos em casa com a família. (A12)

Através da Tabela 2 pode verificar-se que todas as crianças afirmaram que gostaram de ver os seus trabalhos/atividades publicadas na plataforma. O/A A12 refere ainda que gostava de ver os seus trabalhos com a sua família e em casa, o que demonstra o entusiasmo de o fazer, mas não sozinho/a, salientando a presença dos seus familiares. Esta foi uma das crianças que teve sempre acompanhamento no seu processo de ensino-aprendizagem, tal como representou nos desenhos e como foi verificado no ClassDojo.

É importante referir que as crianças valorizam os seus trabalhos e consideram pertinente que estes sejam publicados para outras pessoas, que eles apreciam, os possam ver. Segundo Brofenbenner (1986) as crianças dependem do contexto em que se inserem e que são influenciadas pelo ambiente em que vivem.

Desta forma, faz sentido que se sintam felizes por mostrarem o trabalho que desenvolvem na escola.

Tabela 3. Recorte subcategoria - Competências digitais

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
Atividades	Competências digitais	Porque é giro e aprendemos a utilizar os computadores. (A1) Porque gosto de coisas interativas e também gosto de fazer coisas nos computadores e acho que foi uma aprendizagem muito gira. (A2) Porque eu gosto de mexer em computadores e porque gosto de mexer na ClassDojo. (A18)

Se anteriormente os/as alunos/as referiram que gostavam imenso de verem as publicações, mencionaram ainda que gostavam de utilizar os computadores, partilhando a mesma opinião, tal como se pode verificar pela Tabela 3. O/a A18 referiu que, para além de gostar de mexer no computador, também gostava de ir à plataforma. Já o/a A2 consegue compreender que se trata de uma aprendizagem e não apenas algo que não tem qualquer objetivo. De facto, todos os momentos em educação devem mobilizar conteúdos e conhecimentos que façam sentido para a criança. As práticas desenvolvidas, devem focar-se na aprendizagem com significado (Ritscher, 2019).

Tabela 4. Recorte Subcategoria - Identidade

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
Atividades	Identidade	Porque gostei de fazer os monstros. (A2) Porque eu em casa brinquei com a ClassDojo, a fazer monstros feios... (A6) Porque gostei de fazer o monstro... (A8) Porque criei o meu próprio boneco...(A11) Gostei mesmo muito de fazer o monstro...(A12) Porque todos os monstros eram muito fixes de fazer. (A16)

Através da Tabela 4 pode verificar-se que os/as alunos/as gostaram imenso de elaborar o seu monstro. Esta atividade relaciona-se com a identidade da criança, já que o monstro era desenvolvido tendo em conta as características de cada uma delas. Assim, estes/as seis alunos/as referem-na como algo que gostaram imenso. A identidade é considerada importante, no sentido de desenvolver a consciência de que todos somos diferentes e que cada um/uma tem as suas características. Segundo o “modelo ecológico de desenvolvimento”, desenvolvido por Bronfenbrenner, as crianças variam a sua forma de ser consoante o ambiente que as rodeia. Além disto, cada uma tem uma identidade diferente e é importante que elas percebam a dependência dos contextos em que se encontram (Manta, 2015).

Durante a realização da atividade 2, as crianças procuraram identificar determinadas características relacionadas com elas e com as suas famílias, para colocarem nos seus monstros. Assim, foi notável o empenho e dedicação já que para os/as alunos/as fazia todo o sentido, estava relacionada com o pilar de cada um, a família e as suas características. Comprova-se que quando o/a professor/a realiza atividades em que aspetos familiares são inseridos e tomados em atenção, então as crianças vão dedicar-se mais e vão sentir-se bastante confortáveis, tal como

defende I. Silva et al. (2016). A diversificação de atividades é ainda um promotor e impulsionador de toda a satisfação das crianças (I. Silva et al., 2016).

— Segunda categoria

Tabela 5. Recorte Subcategoria – Importância

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo
Valorização	Importância	Com a avó, com a mãe e com o pai. Víamos sempre que recebíamos a notificação. (A1) A minha mãe só viu uma publicação e não viu mais porque está muito ocupada a fazer os seus trabalhos. (A3) Nós não nos lembrávamos, então quase nunca víamos. Nem com as notificações que recebíamos. (A4) Com a mãe e com a minha irmã. (A6) Com muitas pessoas da minha família. Quem quisesse ver. A minha mãe, o meu pai. Era divertido! (A9) A minha mãe diz que não sabe ver. (A11) Via no tablet sozinha. Ninguém via comigo. (A16)

Com as unidades de registo da Tabela 5 compreende-se que os/as alunos/as referem alguns familiares como visualizadores das suas publicações na plataforma, como é o caso do/a A1 que refere a mãe, o pai e a avó. Outros referem a irmã como a/o A6 e subsiste uma única criança que refere que via, mas sozinha, ou seja, sem a presença dos seus familiares. Três crianças afirmam que não visualizavam as publicações em casa.

Mais uma vez verifica-se a presença da figura materna como a mais presente no contacto com a escola. No entanto, muitos outros familiares estiveram presentes

e visualizaram o ClassDojo, demonstrando vontade, empenho e curiosidade pelo que vinha a ser desenvolvido. Além disto, compreende-se que as crianças conseguiam identificar que era importante que eles o façam, justificando-o, posteriormente. Segundo Marques (2001), o envolvimento de familiares é uma variável importantíssima para o bom desenvolvimento da criança e, através dos dados analisados, compreende-se que elas estavam satisfeitas por os seus parentes observarem os seus trabalhos e a poderem interagir, como é o caso do A9.

Percebe-se ainda que alguns familiares afirmam que estão ocupados e, por isso, não conseguem verificar quais as tarefas que as crianças têm desenvolvido, como é o caso do/a A3, demonstrando pouco interesse. De facto, através dos desenhos, verifica-se que este/a aluno/a se encontrava também sem a presença dos seus familiares durante o ensino remoto de emergência, continuando a manterem a mesma atitude. Durante a entrevista foi possível constatar-se que não estava feliz com a situação, evidenciando a importância que a família tem para ele/a.

Um participante (A11) afirma que a sua mãe não tem conhecimentos para verificar as fotografias no ClassDojo, ainda que tenha existido uma reunião em que se explicou como é que os familiares poderiam entrar e explorar a plataforma.

— Terceira categoria

Relativamente à terceira categoria, todos os participantes responderam positivamente, referindo que gostavam de trabalhar de novo com o ClassDojo. O/a A1 acrescentou ainda que gostava de ver os seus trabalhos e o/a A4 que considerava muito divertido. Assim, foi possível perceber que, para além de ser uma plataforma que estabeleceu a proximidade entre a família e a escola, as crianças viam-na como algo que era bem-vindo na sala de aula e em casa. Na verdade, isto permitiu que os/as encarregados/as de educação também sentissem interesse e vontade de conhecer a plataforma e de verificarem o que era publicado, sendo que as crianças conversavam sobre o que tinham realizado na escola, proporcionando momentos de ligação das famílias às tarefas realizadas pelas crianças ao longo dos dias.

— Quarta categoria

Tabela 6. Recorte da subcategoria - Acompanhamento

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Momentos	Acompanhamento	O/A aluno/a sente-se acompanhado no ensino remoto de emergência.	Quando tínhamos aulas em casa, aí a minha mãe ajudava-me sempre. (A18) Durante o Ensino a Distância. Também viam os meus trabalhos quando levava da escola, mas não era tanto. (A5)
		O/A aluno/a sente-se acompanhado no ensino presencial com o ClassDojo	A minha família tinha mais conhecimento com o ClassDojo. (A2) Via mais os trabalhos daqui (Ensino Presencial) porque via no ClassDojo. Nunca levava os trabalhos daqui para mostrar à minha mãe. (A6) Normalmente não levos os trabalhos que faço aqui para casa, mas eles gostam de ver o que tenho na plataforma. (A10)

	O/A aluno/a sente-se acompanhado no Ensino Presencial sem o ClassDojo	Aqui na escola, eles veem os trabalhos de casa. (A16)
--	---	--

Para a questão “Quando é que a tua família tinha mais conhecimento dos teus trabalhos? Quando viam no ensino remoto de emergência, no ensino presencial ou no ensino presencial com a ClassDojo?”, verifica-se através da Tabela 6 que houve pelo menos uma criança que respondeu positivamente a cada um dos momentos diferentes. O/A A18 afirmou que a família o acompanhou mais ao longo do ensino remoto de emergência, o que também se verifica através do ClassDojo pois, este/a aluno/a não tem qualquer registo de visualizações na plataforma. No entanto, o/a A2 referiu o ensino presencial com o ClassDojo como sendo o momento em que a sua família teve mais conhecimento do que ela ia realizando na sua escola, tal como o/a A10 que durante o ensino presencial estava sozinho/a e com a implementação da ClassDojo começou a ter os seus encarregados de educação muito mais presentes no seu processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o/a A16 refere o ensino presencial como sendo o momento em que os seus pais viam mais os seus trabalhos. Na realidade, esta criança também não tinha qualquer visualização na sua plataforma. De modo a dar a conhecer os dados recolhidos, pode analisar-se no Gráfico 15.

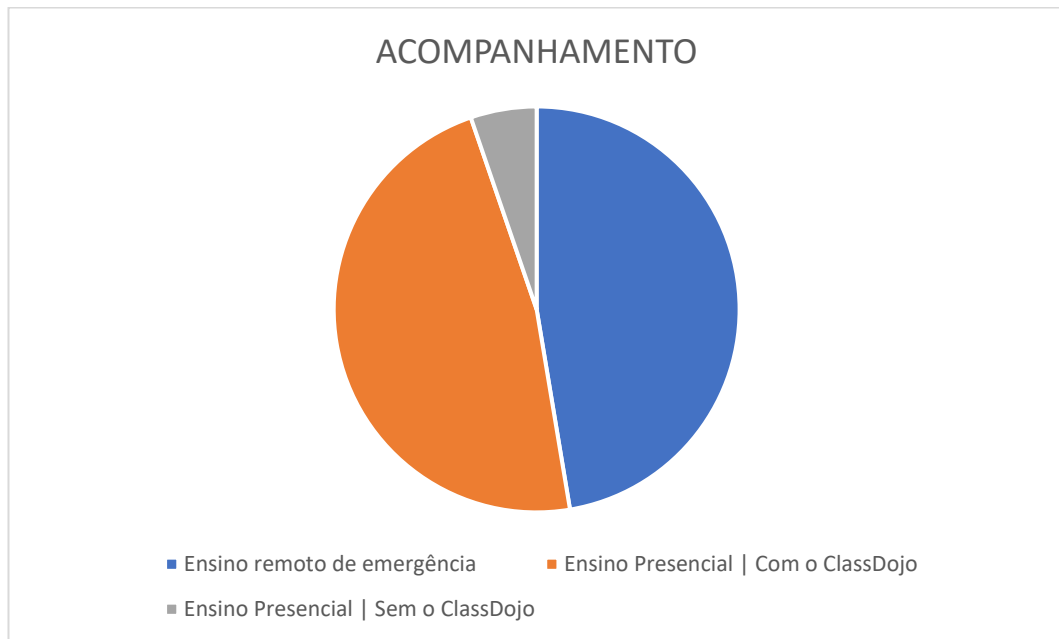


Gráfico 15. Acompanhamento em diferentes momentos

Posto isto, verifica-se que tanto no ensino remoto de emergência como no ensino presencial com o ClassDojo, os familiares estavam bastante próximos do trabalho que foi realizado. Já no caso do ensino presencial sem o ClassDojo verifica-se que são muito menos alunos/as que o identificaram como um momento em que a sua família esteve presente.

— Quinta categoria

Nesta categoria verifica-se que existem crianças que consideravam importante publicar o que realizavam na escola para os pais estarem inseridos no seu processo de ensino. No entanto, existiam também outras que não consideram pertinente, correspondendo à minoria.

Tabela 7. Relação Escola-Família

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Relevância	Relação Escola-Família	O/A aluno/a reconhece que a proximidade da família melhora os resultados do seu trabalho.	Porque assim também me ajudam. (A2) Para a minha mãe ver os meus trabalhos e para me ajudar. (A17)

Através da análise desta subcategoria, verifica-se, analisando a Tabela 7, que alguns/algumas alunos/as consideravam que a partilha das atividades realizadas na escola ajudavam-nos/nas a melhorarem os seus resultados, como é o caso dos/as A2 e A17. Na realidade, percebe-se que eles davam valor à relação estabelecida entre a escola e a família, como algo que poderá trazer benefícios a nível dos seus resultados. De facto, Marques (2001) também afirma que as práticas de envolvimento parental têm um papel fundamental, traduzindo-se, por vezes, no sucesso escolar das crianças. Tanto o/a A2 como o/a A17 tiveram os seus familiares sempre muito presentes no ClassDojo. No entanto, o/a primeiro/a representa e tem os seus familiares sempre atentos, em todos os momentos, já o/a A17, durante o

ensino remoto de emergência não representava a sua mãe, evidenciando uma mudança de comportamento.

É ainda de salientar que o A14 referiu que não gosta que os seus familiares vejam aquilo que ele/a faz na escola.

Em síntese, pode constatar-se que, com a inserção do ClassDojo, houve algumas mudanças de comportamento da parte dos/as encarregados/as de educação. Isto é, os/as E9, E10, E11, E13 e E17 durante o ensino remoto de emergência não acompanhavam as crianças, analisando-se os desenhos. No entanto, com o ClassDojo, começaram a visualizar, a reagir e ainda a comentar as publicações. Estas práticas vêm enfatizar que o envolvimento da família é possível e é fundamental, tanto a nível de aprendizagem (Blom, 1982), como para que a criança se sinta bem na escola.

Por fim, recolheu-se o *feedback* da Professora Titular, através de uma entrevista não estruturada. Esta teve uma única questão, sendo essa “Considera que o ClassDojo foi vantajoso, para estabelecer uma relação de proximidade entre a escola e a família? Pretendia-se compreender e recolher a opinião da Professora Titular relativamente à utilização e aos benefícios da plataforma digital, enquanto facilitadora do processo de aproximação dos familiares com a escola.

A Professora Titular enunciou alguns aspetos bastante positivos do uso da plataforma. Um desses aspetos diz respeito à colaboração de familiares que eram pouco presentes no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que seja um processo bastante difícil, alguns pais que não se preocupavam muito com o que se realizava em sala de aula, na plataforma eram sempre muito assíduos, apresentando uma mudança de comportamento bastante drástica. Um outro aspeto evidenciado pela Professora Titular diz respeito ao interesse e dedicação dos/as alunos/as. Quando as crianças sabiam que uma determinada atividade ia ter uma publicação no ClassDojo, esforçavam-se por realizar tudo com mais atenção e comportavam-se de modo distinto. Assim, evidenciavam gosto por mostrar aos seus familiares aquilo que realizavam e que eles tivessem uma opinião positiva delas, colaborando

ativamente na realização das atividades. Refere ainda que as crianças divertiam-se a visualizar as publicações e os portefólios, já que questionavam se havia novas publicações e ainda se a professora tinha visto o que estava na plataforma de novo. Este aspeto evidencia o entusiasmo sentido por serem publicados os trabalhos, tal como se pode verificar pela Tabela 3.

A Professora Titular salienta a importância da plataforma para a motivação dos/as professores/as em realizar atividades, sendo que com as opiniões e feedbacks recebidos pelos pais dão animo e vontade ao/à professor/a para continuar a desenvolver o trabalho realizado com as crianças, tal como afirma Nunes (2004).

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste projeto pretendeu-se responder à questão de partida: “Como conseguir que as famílias e a escola estejam em constante relação durante um ano pandémico?”. Para o desenvolvimento do mesmo foi considerado um objetivo, definido no ponto 2. do capítulo III. Posto isto, tendo por base a análise dos resultados, obtidos ao longo do presente estudo, pode concluir-se que o uso da plataforma digital – ClassDojo conseguiu estabelecer uma maior relação de proximidade entre a escola e a família.

O objetivo deste projeto foi concretizado sendo que, cruzando os dados analisados, percebe-se que as crianças, as famílias e a escola estiveram mais próximas durante todo o período de intervenção. Segundo I. Silva et al. (2016) o/a professor/a deve ser capaz de diversificar as atividades e as estratégias utilizadas, inserindo os familiares no processo de ensino-aprendizagem, tal como foi desenvolvido neste projeto. Deste modo, com o uso do ClassDojo, tinham a possibilidade de estarem em constante contacto com o que os seus/suas educandos/as realizavam na escola, podendo intervir e sugerir melhorias. Consta-se, desta forma, que o envolvimento parental, através da comunicação, da divulgação de informações e de ideias e do trabalho de apoio educativo desenvolvido foi conseguido, fazendo uso da plataforma. Na realidade, sabe-se que estamos perante uma sociedade onde as tecnologias fazem parte do dia-a-dia, facilitando o processo de envolvimento e levando os/as professores/as a utilizarem estes meios tecnológicos (Gomes, 2019). Através da análise dos dados, percebe-se que houve uma alteração de comportamento por parte de alguns familiares. A maioria procurou estar disponível por cooperar com a escola e estar atento ao trabalho dos/as suas/seus educandos/as. Mais uma vez, evidencia-se que quando o/a professor/a cria momentos de cooperação, os familiares mostram-se motivados e empenhados por se integrarem no processo de educação e ensino, já que as crianças aprendem fluentemente quando há a junção destes dois grandes pilares (Epstein & Jansorn, 2004). Além disto, evidenciou-se ainda que, com o uso de uma plataforma digital, os familiares conseguem estar presentes, quando têm disponibilidade para o fazerem. Na análise de dados, revela-se que as famílias acompanhavam os seus educandos/as, onde e quando conseguissem. Não existia uma obrigatoriedade a

nível de horários, permitindo e dando a possibilidade de todos conseguirem aproximarem-se. O uso de uma plataforma proporcionou que as crianças e os seus familiares contactassem com as tarefas e os momentos vivenciados na escola, em conjunto, criando oportunidades ao/à aluno/a partilhar o que fez. Durante as entrevistas, mencionaram este aspeto, referindo-o com expressões de felicidade e utilizando manifestações que o evidenciam. Na realidade, os/as professores/as devem ter noção que estamos perante uma sociedade de bruscos avanços tecnológicos (Gomes, 2019) e, por isso, devem fazer uso das vantagens inerentes aos mesmos (E. Silva, 2016).

A presença das famílias era bastante assídua, já que estavam em ensino remoto de emergência. No entanto, no ensino presencial observou-se um corte bastante radical da assiduidade dos/as encarregados/as de educação, surgindo assim a necessidade de desenvolver o presente projeto. Relativamente ao que foi evidenciado pelos/as alunos/as, a sua grande maioria considerou que o uso do ClassDojo foi crucial para o acompanhamento da família, ao longo do ano letivo decorrido, sendo que responderam que os/as seus/suas encarregados/as de educação estiveram mais presentes no ensino presencial com o ClassDojo, visualizando as publicações. Além disto, as crianças compreenderam ainda que o uso de uma plataforma digital contribuiu imenso para terem as suas famílias a acompanharem-nas durante o seu processo de ensino-aprendizagem. Tal como afirma Duarte et al. (2021), utilizar plataformas que relacionem o ensino e a comunicação são essenciais, sendo que estamos perante indivíduos que irão vivenciar anos de tecnologia. Com este projeto, evidenciam-se alunos/as que durante o ensino presencial sem o ClassDojo e durante o ensino remoto de emergência referiram que estavam sempre sozinhos, sem qualquer acompanhamento dos familiares e com a implementação da plataforma digital verificou-se uma alteração de comportamento. Ainda da perspetiva das crianças, podemos constatar que gostaram de ter as suas famílias por perto e conscientes do que é realizado no ambiente escolar, corroborando com o que defendido por Guzman et al. (2012).

Da entrevista realizada à professora titular, constatou-se que esta considerou a plataforma como uma ferramenta potenciadora de uma relação bastante positiva e construtiva, ainda que não seja possível publicar tudo o que é realizado em sala de aula.

Já no que concerne à opinião dos pais, através dos dados recolhidos na plataforma, pode verificar-se que gostaram bastante de estar a par do que se realizava na escola e da forma como as crianças se envolviam nos trabalhos escolares. Tal como defende T. Vasconcelos (2009), dar a conhecer o trabalho desenvolvido e envolver as famílias é essencial no processo de ensino-aprendizagem. É de salientar que quando era publicada alguma informação no diário de turma, onde se encontravam todos os familiares, a grande maioria visualizava, mostrando a sua presença e ainda reagiam ou comentavam, evidenciando o interesse que tinham por observarem mais uma publicação dos seus/suas educandos/as. Ao longo do projeto, foi-se notando uma evolução a nível da aproximação das famílias, desde a primeira publicação realizada, aumentando os comentários e as reações.

Salienta-se ainda que o contexto foi muito relevante para o desenvolvimento do estudo, pois permitiu que as crianças conseguissem compreender o sentido do mundo que está à sua volta, percebendo que há muito mais do que conteúdos lecionados em sala de aula (Fernandes & Fonseca, 2021) e que as famílias são um pilar importantíssimo para o sucesso de cada uma.

A observação realizada inicialmente foi essencial para compreender qual o caminho a seguir e abarcar o que é que os participantes mais necessitavam para evoluírem em todos os aspetos. É de notar que foi realizada ao longo de todo o projeto e que se faz uso da mesma, tendo como foco os sujeitos e permitindo a análise crítica de todos os momentos. A observação contínua foi um instrumento que me permitiu crescer e adquirir novos conhecimentos e aprendizagens, admitindo-me compreender e interpretar o contexto em que estava inserida. Posto isto, foi possível recolher informação pertinente para identificar as características de cada criança e da turma em geral. Possibilitou ainda a realização de práticas

contextualizadas e pertinentes para aquelas crianças, tendo em atenção os ritmos de aprendizagem, as suas dificuldades, os seus interesses e as suas capacidades. Acreditamos que os/as professores/as não devem desenvolver práticas sem significado (Ritscher, 2019), sendo muito importante observar para, posteriormente, planificar.

Todo o estudo foi realizado, tendo por base a reflexão constante, acerca do que ia acontecendo. A reflexão potência um olhar profundo acerca dos efeitos que as nossas ações causam em todos os que estão ao nosso redor, naqueles que se encontram inseridos no processo educativo (Marchão & Henriques, 2019).

Tendo o/a professor/a um papel de responsabilidade pelo desenvolvimento académico e social dos/as alunos/as, considera-se pertinente que este/a seja capaz de criar ambientes de aprendizagem positiva, tranquila e em constante relação com o mundo que o rodeia (Maceda, 2018). Todas as práticas realizadas em contexto educativo, devem ter em mente a educação inclusiva (Schinato & Strieder, 2020) e, sem sombra de dúvida, estamos perante um projeto em que a inclusão é tida em conta. As crianças trazem consigo conhecimentos prévios e o/a professor/a deve fazer uso dos mesmos em todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, possibilita-se momentos em que compreendam e consigam sentir-se integradas em todas as práticas educativas. Enquanto professora estagiária, houve um esforço no sentido de desenvolver práticas que mobilizassem os conhecimentos já aprendidos.

Embora o projeto tenha sido realizado ao longo de um ano pandémico, é de salientar que tentou-se planificar atividades e momentos em contexto de grupo, de modo a desenvolver aprendizagens significativas e a que conseguissem perceber a importância da interajuda. As crianças aprendem muito mais facilmente quando conseguem conversar sobre os conteúdos, verbalizando-os e discutindo diversas ideias. Além disso, quando se trabalha em grupo, conseguem perceber quais são as ideias que devem persistir e quais as que devem ser abandonadas.

Relativamente às limitações do projeto, estas dizem respeito ao facto de não ser uma proposta que se possa generalizar, já que este projeto foi realizado tendo

em vista um determinado contexto e uma determinada população. Assim sendo, considera-se que este tema merece atenção e averiguação científica. Na realidade, este projeto foi possível, já que se realizou uma reunião com os familiares e se percebeu que todos eles tinham acesso à internet. Salienta-se como outra limitação a dificuldade de conexão, simultânea, à internet na escola, obrigando a que as crianças fizessem publicações e entrassem no ClassDojo intervaladamente.

Considera-se que, após a realização deste estudo, seria pertinente, para futuros estudos, realizar um outro projeto em que as famílias também publicavam no ClassDojo atividades e/ou apresentações sobre determinados temas, definidos com a Professora Titular de turma, mantendo-se sempre uma articulação de trabalho. Seria ainda de grande interesse, para um novo projeto, conhecer as famílias e planejar as aulas, tendo em conta as características das mesmas, já que têm um papel fundamental enquanto membros educadores (Avelino & Barreto, 2015).

Este foi um estágio de aprendizagem constante, onde fomos (eu e a minha colega de estágio) colocadas em diferentes situações que nunca tínhamos vivenciado. Refiro-me, por exemplo, ao ensino remoto de emergência. Esta foi uma das maiores aprendizagens, não apenas porque nunca tínhamos sido confrontadas com uma situação semelhante, mas também porque houve a necessidade de pesquisar acerca do mesmo, quais os materiais didáticos a fazer uso, quais as metodologias mais adequadas, o que esperar das crianças, entre outros aspetos. Um outro conhecimento profissional adquirido diz respeito à capacidade de compreender que, enquanto futura professora, tenho de me manter sempre atualizada, tanto a nível científico, como a nível da legislação. A arte de ser professor/a, tal como qualquer arte, requer paixão, empatia, vontade e muito trabalho contínuo. Nenhum/a docente pode afirmar que mantém a sua arte viva sem formação contínua, sem amar o que faz e sem sentir a força da educação. Atualmente, o/a professor/a tem um papel na sociedade muito presente, público e que ocupa espaço na comunicação social, sobretudo a partir do momento em que se sujeitam a provas de avaliação de competências e conhecimentos.

Esta ideia vem aliar-se ao facto de a escola de hoje não ser, de todo, um lugar onde se dá instruções e, por isso, os/as professores/as têm de estar mentalizados que esta profissão requer muito mais do que transmitir os conhecimentos. Espera-se que seja capaz de criar uma relação afetiva, de compreender os seus/suas alunos/as, de ser sensível e mediador da aprendizagem, sendo esta, uma outra aprendizagem realizada ao longo do estágio. Os/as alunos/as de hoje não têm as mesmas atitudes dos/as de há 20 anos, estão diferentes, comportam-se de forma diferente e têm outros interesses. Assim, um/a professor/a tem de ajudar a criança a sentir amor pela aprendizagem, a compreender o porquê de ser importante o conhecimento de determinados conteúdos. Não se pode esquecer de valorizar a criança enquanto ser capaz, dando-lhe motivos para aprender, para se sentir entusiasmada. Contudo, um/a professor/a tem de estar consciente que esta caminhada não é sempre fácil, mas que com gosto, vontade e dedicação, tudo se consegue. Quero ainda salientar que um outro conhecimento adquirido tem enfoque na importância de as famílias terem conhecimento do que se passa na escola. Nas minhas práticas educativas, tentei que estivessem sempre presentes. Para isso, durante o ensino presencial, senti a necessidade de fazer uso da ClassDojo.

Dizer ainda que aprendi que os/as professores/as têm de olhar para a educação como algo que não depende apenas deles/as, mas que proporcionando momentos onde a criança pode explorar, pode sentir, pode experienciar e, sobretudo, pode ter voz, tudo é possível. Por fim, vou terminar agradecendo por tudo o que me foi proporcionado ao longo deste estágio excecional e que, certamente, não será esquecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Avelino, D., & Barreto, M. (2015). A família acolhedora e a política pública: um modelo em avaliação. *Revista Brasileira de Economia Doméstica*, 26, 143-173. <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/3704/1971>
- Biesta, G., & Priestley, M. (2013). A curriculum for the twenty-first century? In G. Biesta, & M. Priestley (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*, 229-236. Bloomsbury Academic.
- Bloom, B. (1982). *All our children learning: a primer for parents, teachers and other educators*. David McKay.
- Bogdan, R., & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brandão, C. (1988). Escola/Família: Que Cooperação? *Revista Aprender*, 6, 29-35.
- Cabral, I., & Alves, J. (2018). Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In I. Cabral, & J. Alves (Orgs.), *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – Da teoria à(s) prática(s)* (pp. 5-30). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf
- Canário, R. (2009). *Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa [Conferência]* Concelho Nacional de Educação (Org.), Lisboa. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>
- Cecconello, A., & Koller, S. (2003). Práticas Educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo*, 16 (3), 515-524.

- Chambel, A. (2020). O ClassDojo – uma janela virtual. Santarém. A Transformação Digital e Tecnologias em Tempo de Pandemia. *Revista da UI_IPSantarém*. 8(4), 38-46. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v8.i4.21968>
- Chaudhary, S. (2021, outubro 20). ClassDojo. <https://www.classdojo.com/pt-pt/?redirect=true>
- Costa, A., Reis, L., Moreira, A., Longo, L., & Bryda, G. (2021). *Computer supported qualitative research: New trends in qualitative research (WCQR2021)*. Springer Nature.
- Deeley, S. (2020). Aprendizagem em serviço no ensino superior. Teoria, prática e perspectiva crítica. *Revista PRACTICUM libros*, 5(2), 101-103. <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/11301/11674>
- Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade: Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Edições Colibri.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto Editora.
- Drummond, M., & Drummond, H. (1998). *Drogas: a busca de respostas*. Loyola.
- Duarte, P., Moreira, A., Magalhães, M., & Araújo, M. (2021). Na encruzilhada de opções educativas. Um estudo exploratório sobre o ensino a distância no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Sensos*, 8, 64-76. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3788>
- Epstein, J., & Jansorn, N. (2004, January). School Family, and Community Partnerships Link the Pan. *The Educacion Digest*, 69(6), 19-23.
- Epstein, J. & Boone, B. (2022). State leadership to strengthen family engagement programs. *Phi delta Kappam*, 103(7), 8-13. <https://doi.org/10.1177%2F00317217221092227>
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement across the school years. In K. Hurrelman, F.

- Kaufman, & F. Losel (Eds), *Social Intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). DeGruyter.
- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships*. In M.C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp.1089-1151). Mcmillan.
- Epstein, J. (1994.) High schools gear up to create effective school and family partnerships. Center on Families. Communities. Schools & Children's Learning *Research and Development*, Report, 5 (June)
- Epstein, J. et al. (1997). *School, family and community partnerships: Your handbook for action* (2 edição). Corwin Press.
- Epstein. J. (1995). *School/Family/Community partnerships: Carring for the children we share*. Ohi Delta Kappan.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Estrela, M., & Villas Boas, M. (1997). A relação Pais e Escola – Reflexões sobre uma experiência. In H. Marchand & H. Pinto (eds), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp. 103-116). Educa.
- Fernandes, C., & Fonseca, L. (2021). Matemática no 1.º ciclo: aprendizagem fora da sala de aula. *Indagatio Didactica*, 13(1), 43-54. <https://doi.org/10.34624/id.v13i1.23846>
- Fernandes, F., Gariso, M., Gonçalves, J., Oliveira, P., Pinho, A. C., & Rolim, L. (2006/7). *Perspetivas sobre o estágio de desenvolvimento bio-psico-social dos pré-adolescentes (12 – 14 anos de Idade)*.
- Ferreira, V. (2011). *Clima relacional na família de origem e ambiente da família nuclear*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5079/1/ulfpie039709_tm.pdf
- Figueiras, A. (2004). Influências ambientais na saúde mental da criança. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 104-110.

- Frazão, A. (2018). O poder das plataformas digitais. *Revista Jota*.
- Gimero, A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Instituto Piaget.
- Gomes, A. (2019). *Plataformas Digitais na Educação* [Universidade Federal de São João Del-Rei Nead].
- Guzman, M., Carlo, G., Brown, J., & Knight, G. (2012) What does it mean to be prosocial? A cross-ethnic study of parental beliefs. *Psychology and Developing Societies*, 24(2), 239-268.
- Haguette, T. M. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. (5ªed.). Petrópolis: Vozes.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. [Relatório de Mestrado, Instituto de Inovação Educacional]. Repositório do ISPA- Instituto Universitário.
- Kohl, G., Lengua, L., & McMahon, R. (2000). Parent involvement in schoool conceptualizing multiple dimensions and their relations with familý and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*,38(6), 501-523.
- Lima, F. (1998). *A intercomplementaridade Escola-Família*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/12031>
- Lima, L. (2020). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*,172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Maceda, D., & Ribeiro, J. (2018). Domínio de Articulação Curricular – Um Desafio na Construção de um Novo Caminho para a Escola. In I. Cabral, & J. Alves

- (Orgs.), *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – Da teoria à(s) prática(s)* (pp. 74-91). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo*. Clube do Autor.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Formação inicial de educadores e professores, supervisão e pensamento crítico. In E. Mesquita, M. Roldão, & J. Machado. *Prática Supervisionada e Construção do Conhecimento Profissional* (pp.73-89). Fundação Manuel Leão.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Merriman, B., & Guerin, S. (2006). Using children's drawings as data in child-centred research. *The Irish Journal of Psychology*, 27(1-2), 48-57. <https://doi.org/10.1080/03033910.2006.10446227>
- Michel, A. (1983). *Sociologia da Família e do Casamento*. Rés Editora.
- Minayo M. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Monteiro, M. (2015). *A família, uma estratégia para o sucesso escolar. Um estudo de caso com alunos do 2.º ano do 1.º CEB*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico do Porto]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico do Porto.
- Moran, J. (2017). *Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora*. Universidade de São Paulo.
- Moreira, & Schlemme (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20, 2-35.
- Moreira, J. (2018) Reconfigurando Ecossistemas Digitais de Aprendizagens com Tecnologias Audiovisuais, *Revista de Educação a Distância*, 5(1), 5-15. https://aunirede.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/305

- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime. <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-1.pdf>
- Palácios, J., & Rodrigo, M. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. In J. Palácios & M. Rodrigo. *Familia y desarrollo humano*, Alianza Editorial, 25-44.
- Pinto, I., Campos, C., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: Perspetiva geral e importância para as Ciências da Nutrição. *Ata Portuguesa de Nutrição*, 30-34. <https://dx.doi.org/10.21011/apn.2018.1406>
- Pratta, E., & Santos, M. (2007) Família e adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 247-256. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>
- Prieur, B. (1999). *As heranças familiares*. Climepsi Editores.
- Ritscher, P. (2019). *La escuela slow. La pedagogía de lo cotidiano*. Octaedro.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular. Para a autonomia das escolas e dos professores*. Ministério da Educação (DGE).
- Schinato, L., & Strieder, D. (2020). Educação Inclusiva: Uma Perspetiva sobre Formação de Professores de Ciências, *Hipátia*, 5(1), 186-192.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação (DGE).
- Silva, P. (2000). Os Pais e as Instituições Educativas. *Escola moderna*, 10, 5-10.
- Silva, P. (2003). *Escola - Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. (8.ª edição). Edições Afrontamento.
- Silva, E. (2016). Plataformas digitais: benefícios para a educação do século xxi, *Internet Latent Corpus Journal* , 6, 52-64.

- Simões, A. (2009). A Colaboração Jardim de Infância, família e comunidade? *Cadernos de Educação de Infância*, 86, 41-42.
- Soley, L. (2010). Projective techniques in US marketing and management research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 13(4), 334-353. <https://doi.org/10.1108/13522751011078782>
- Souza, P. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos De Ciências Sociais Aplicadas*, 17(30), 110-118. <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande - a prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Viana, J., & Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: do currículo para todos ao currículo de cada um. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 137-157. <https://doi.org/10.21814/rpe.18500>

Documentos Consultados

- Decreto-Lei n.º 211-B/1986 do Ministério da Educação e da Cultura. (1986). Diário da República: I Série, n.º 174. <https://dre.tretas.org/dre/15110/decreto-lei-211-B-86-de-31-de-julho>
- Decreto-Lei n.º 51/2012 da Assembleia da República. (2012). Diário da República: I Série, n.º 172. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/51-2012-174840>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 5048-B/2013 do Ministério da Educação e da Ciência. (2013). Diário da República: II Série, n.º 72. <https://dre.tretas.org/dre/308446/despacho-5048-B-2013-de-12-de-abril>

Lei n.º. 46/1986 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Ministério da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

República Portuguesa. (2018). Aprendizagens Essenciais de Ciências Naturais – 2.º ano.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/2_ciclo/6_cn_cp.pdf

República Portuguesa. (2018). Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação – 2.º ano.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ERTE/oc_1_tic_1.pdf

APÊNDICES

Lista de apêndices

Apêndice 1 – Questionário

Apêndice 2 – Desenhos

Apêndice 3 – Atividade 3 | ClassDojo

Apêndice 4 – Atividade 4 | ClassDojo

Apêndice 5 – Atividade 5 | ClassDojo

Apêndice 6 – Diário de Turma | ClassDojo

Apêndice 7 – Matriz Entrevistas

Apêndice 1 – Questionário

Questionário | Ensino remoto de emergência

Categorias	Subcategorias	Sim	Não	Por vezes
1. Processo de comunicação	1.1 Senti que o tempo de contacto entre as professoras e os/as alunos/as é adequado.			
	1.2 Senti que o/a meu/minha educando/a deve ter mais acompanhamento individualizado.			
	1.3 Existiu uma comunicação regular entre as professoras e os/as encarregados/as de educação.			
	1.4 Enquanto encarregado/a de educação senti-me à vontade para expor as minhas dúvidas.			

Sugestões de melhoria:

Categorias	Subcategorias	Sim	Não	Por vezes
2. Acompanhamento dos/as alunos/as	2.1 Tive disponibilidade para acompanhar o/a meu/minha educando/a na maioria das tarefas propostas.			
	2.2 O/a meu/minha educando/a estava sempre acompanhado/a durante a realização das tarefas propostas.			
	2.3 Senti dificuldade em acompanhar o/a meu/minha educando/a.			
	2.4 Gostaria de ter tido mais tempo para acompanhar o/a meu/minha educando/a.			
	2.5 Quando não conseguia acompanhar o/a meu/minha educando/a sentia-me preocupado/a.			

Sugestões de melhoria:

Obrigada pela vossa colaboração!

Apêndice 2 – Desenhos



Figura 15 – A1



Figura 16 -A2



Figura 17 - A3

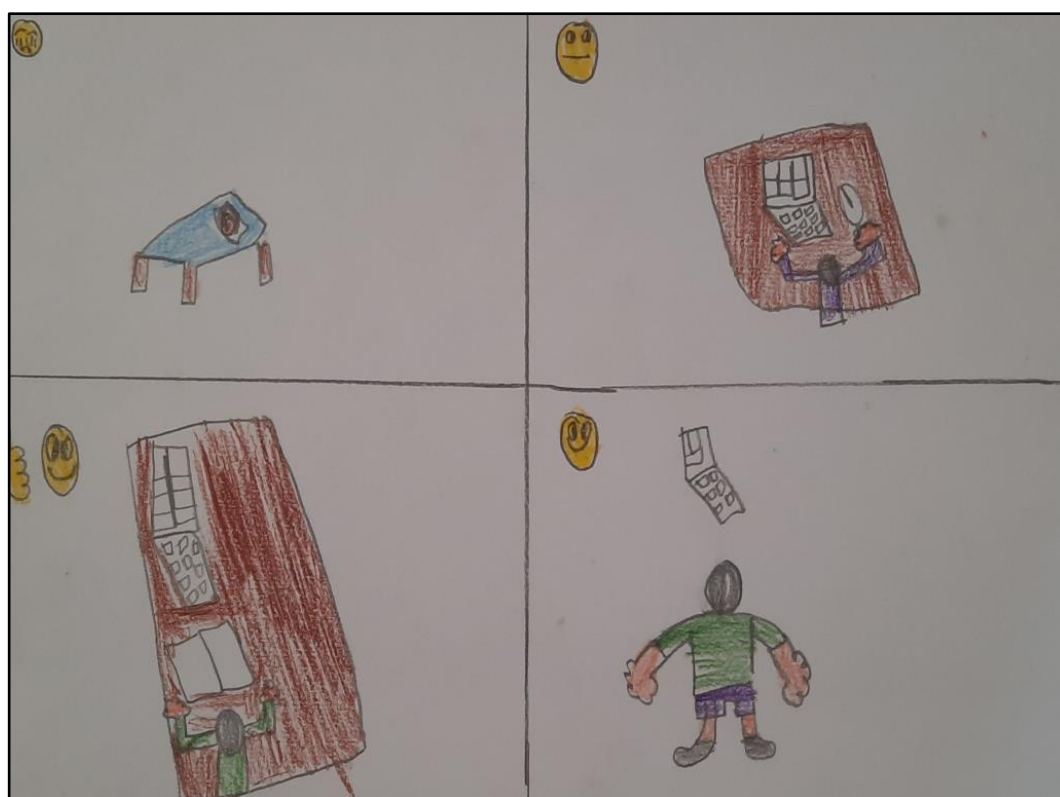


Figura 18 - A4



Figura 19 - A5



Figura 20 - A6

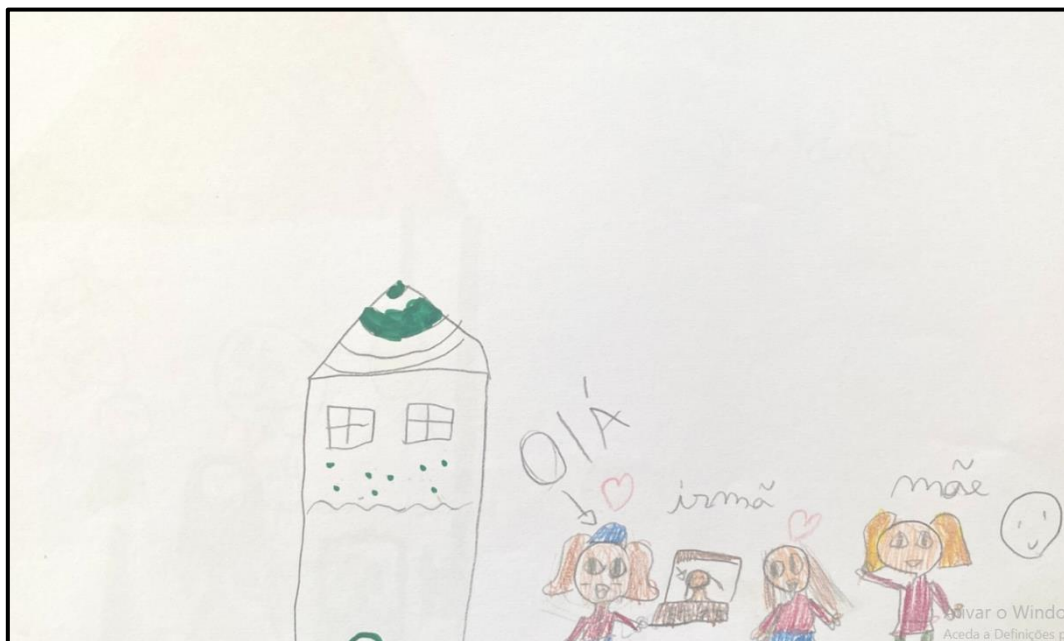


Figura 21 - A7



Figura 22 - A8



Figura 23 - A9



Figura 24 - A10



Figura 25 - A11



Figura 26 - A12



Figura 27 - A13



Figura 28 - A14



Figura 29 - A15



Figura 30 - A16



Figura 31 - A17

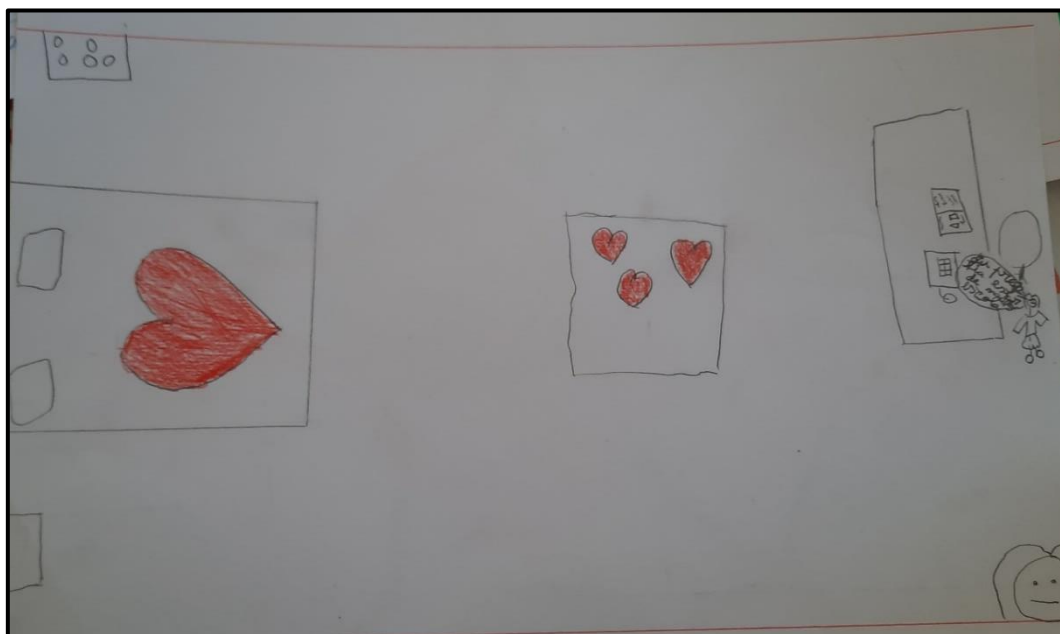


Figura 32 - A18

Apêndice 3 – Atividade 3 | ClassDojo



Figura 33 - A1 (E1, F1 E F11) Atividade 3 | ClassDojo



Figura 34 - A2 (E2) Atividade 3 | ClassDojo



Figura 35 - A3 (SE) Atividade 3 | ClassDojo



Figura 36 - A4 (SE) Atividade 3 | ClassDojo



Figura 37 - A5 (SE) Atividade 3| ClassDojo



Figura 38 - AA6 (E6) Atividade 3| ClassDojo

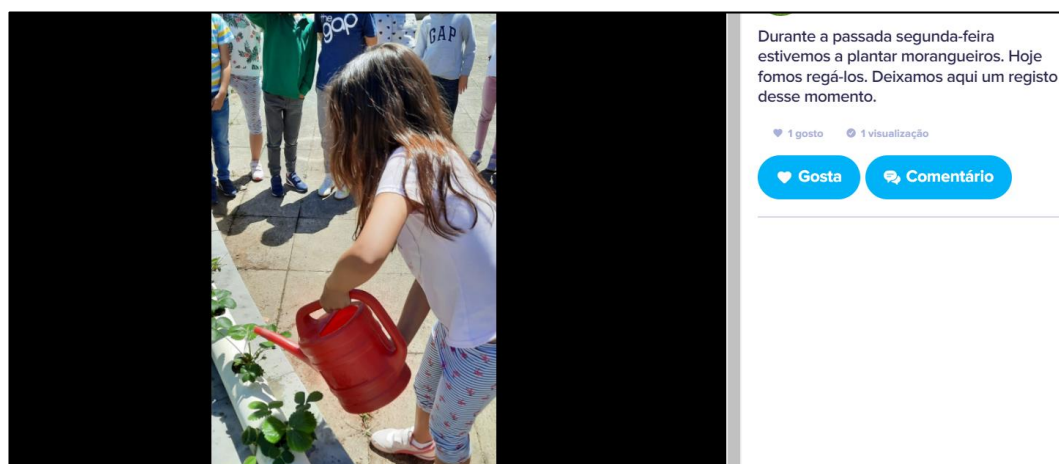


Figura 39 - A7 (E7) Atividade 3 | ClassDojo

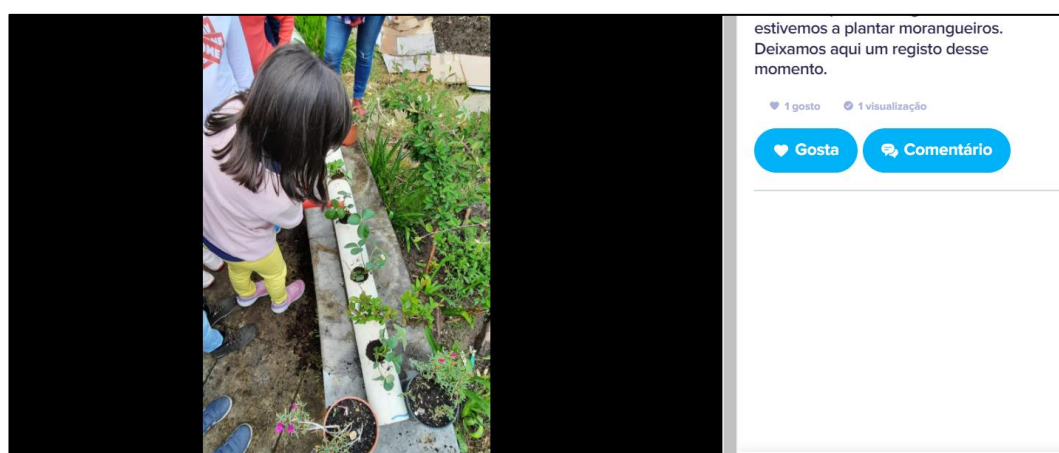


Figura 40 - A8 (E8) Atividade 3 | ClassDojo

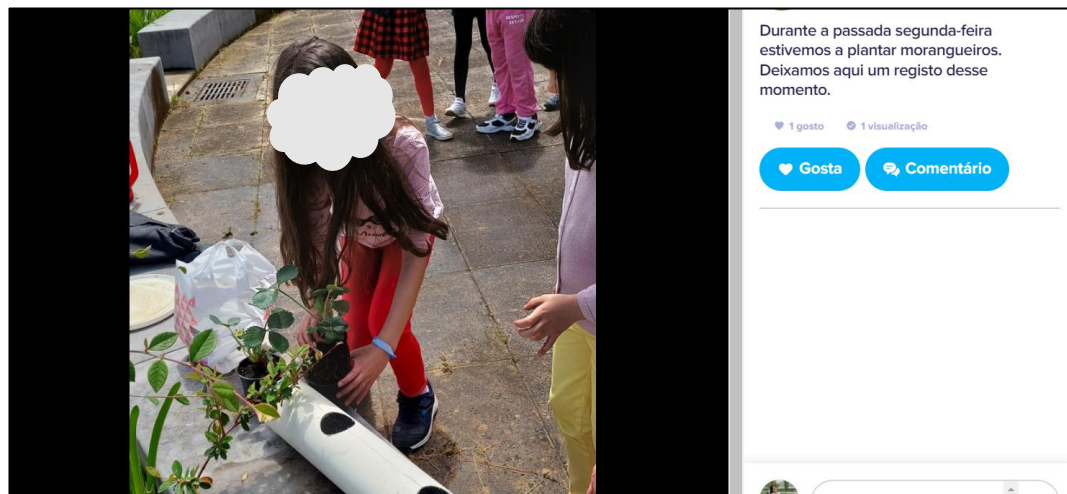


Figura 41 - A9 (E9) Atividade 3| ClassDojo

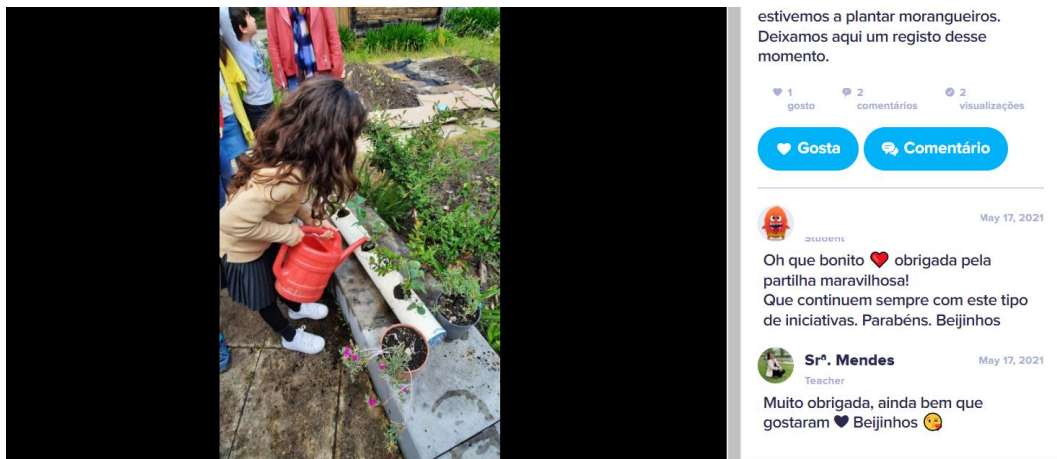


Figura 42 - A10 (E10) Atividade 3| ClassDojo

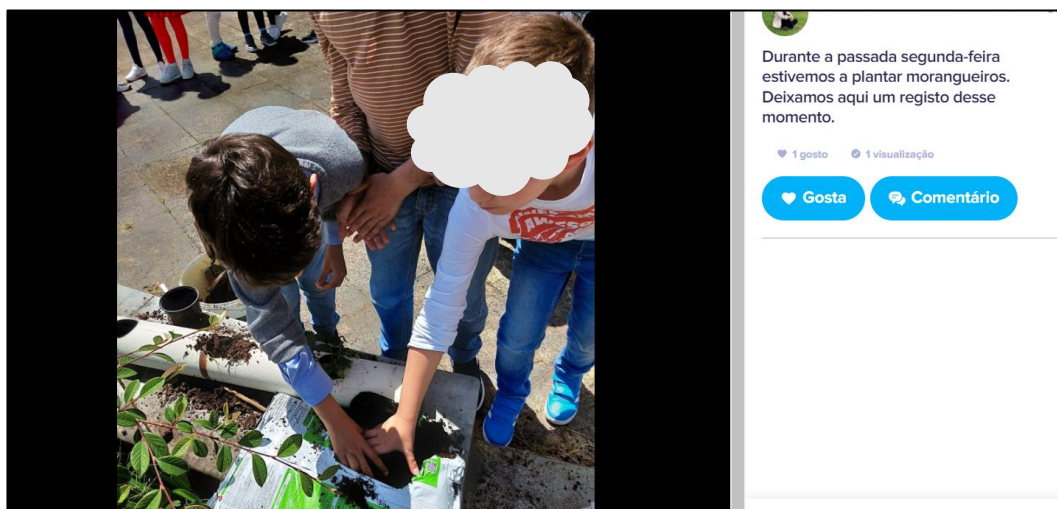


Figura 43 - A11 (E11) Atividade 3/ ClassDojo



Figura 44 - A12 (E12) Atividade 3/ ClassDojo

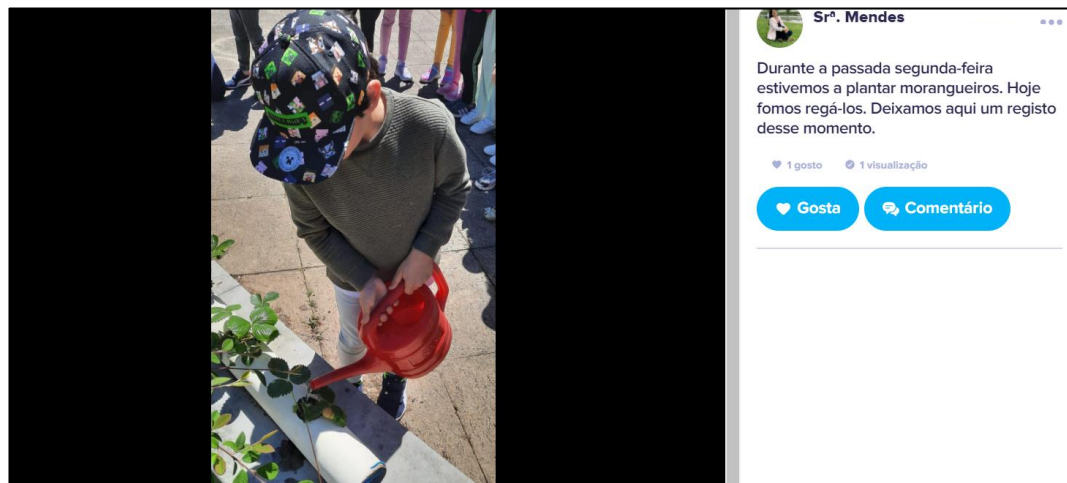


Figura 45 - A13 (E13) Atividade 3/ ClassDojo

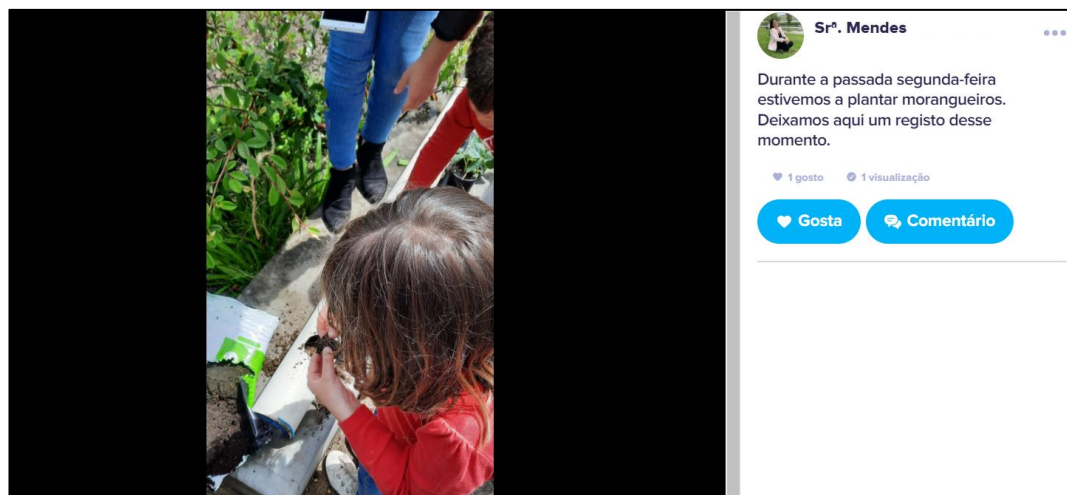


Figura 46 - A14 (E14) Atividade 3/ ClassDojo

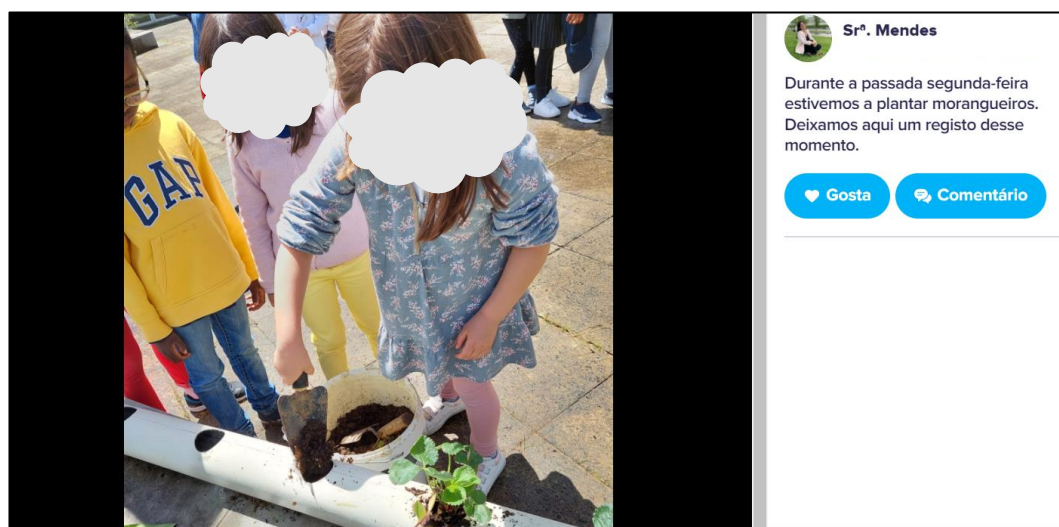


Figura 47 - A15 (SE) Atividade 3| ClassDojo



Figura 48 - A16 (SE) Atividade 3| ClassDojo



Figura 49 - A17 (E17) Atividade 3| ClassDojo

A18 (SE) Atividade 3| ClassDojo

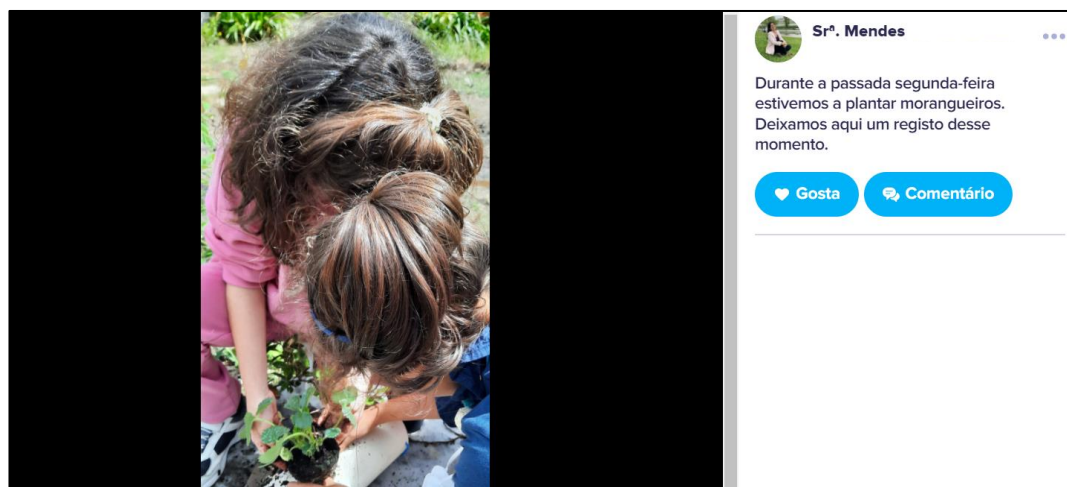


Figura 50 - A18 (SE) Atividade 3| ClassDojo

Apêndice 4 – Atividade 4 | ClassDojo

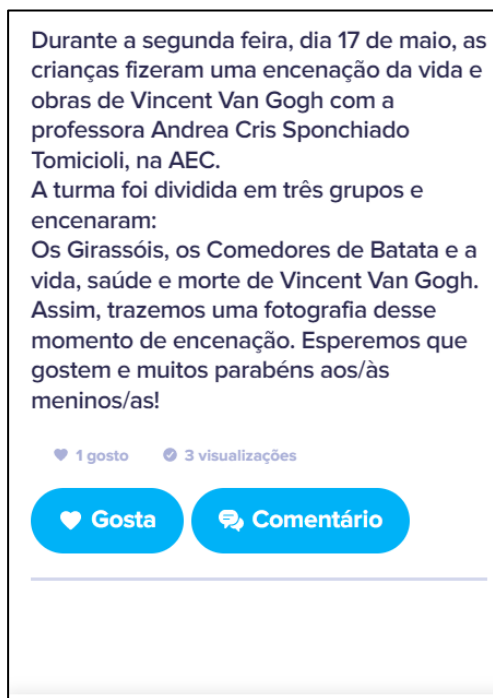


Figura 51 - A1 (E1, F1 E F11) Atividade 4 | ClassDojo

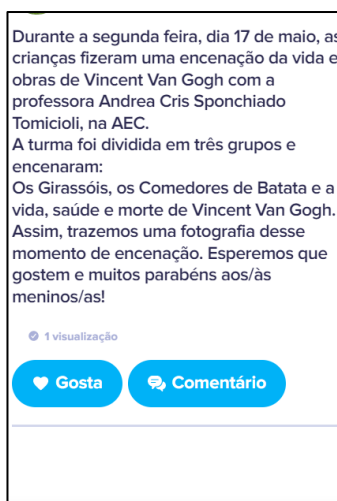


Figura 52 - A2 (E2) Atividade 4 | ClassDojo

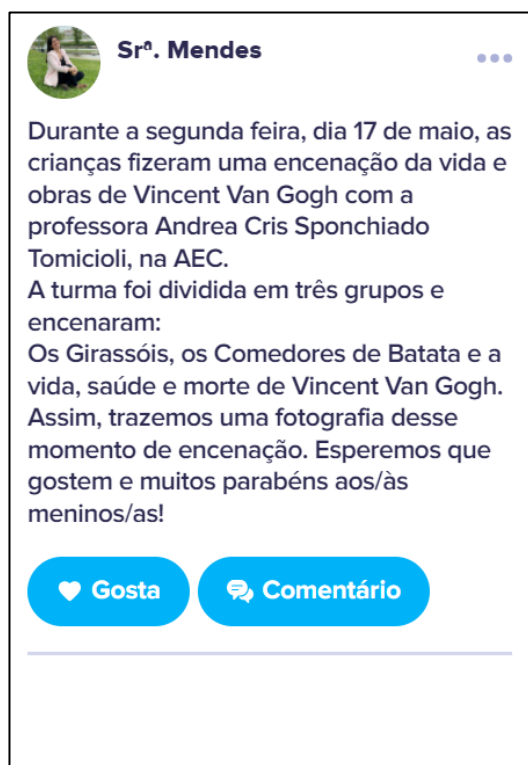


Figura 53 - A3 (SE) Atividade 4 | ClassDojo

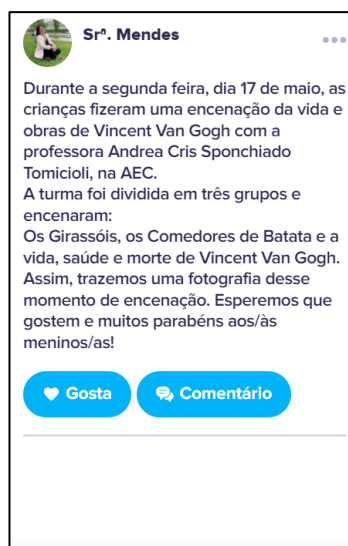


Figura 54 - A4 (SE) Atividade 4 | ClassDojo

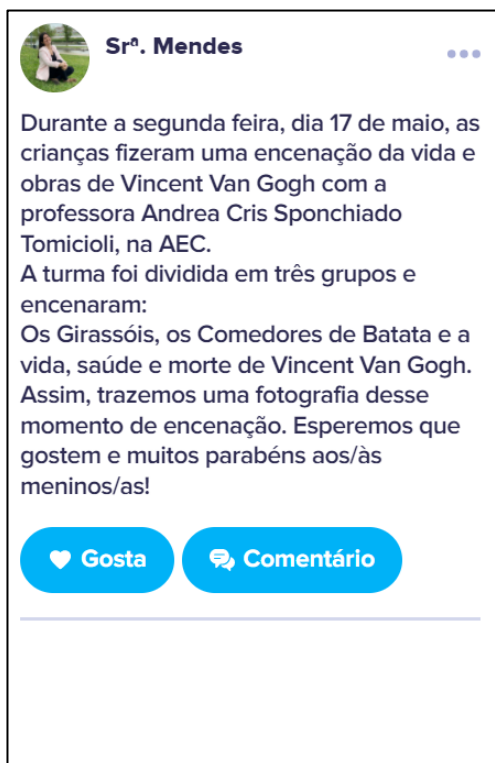


Figura 55 - A5 (SE) Atividade 4 | ClassDojo

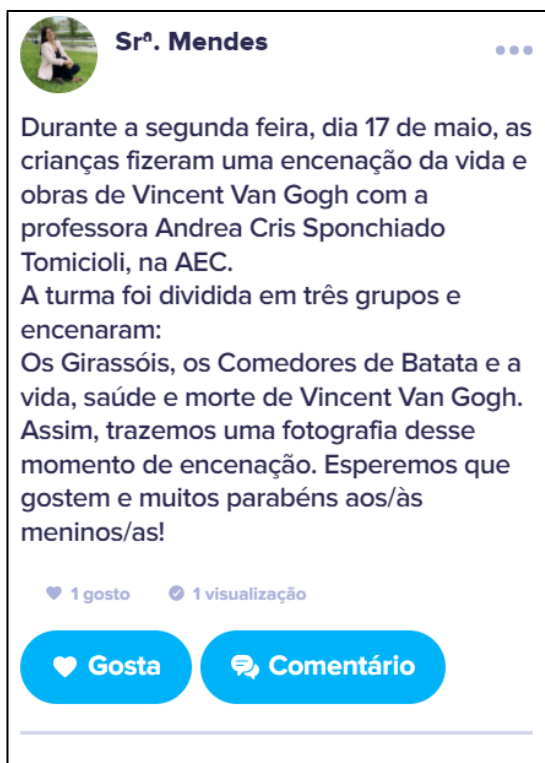


Figura 56 - A6 (E6) Atividade 4 | ClassDojo

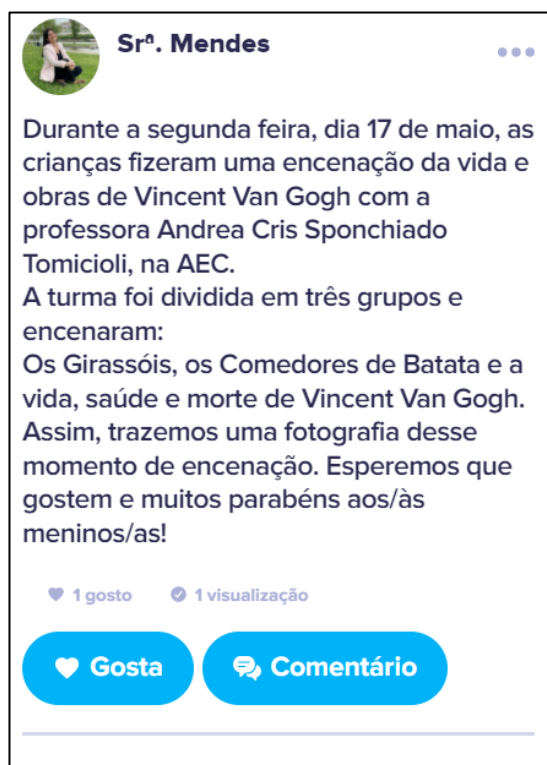


Figura 57 - A7 (E7) Atividade 4 | ClassDojo

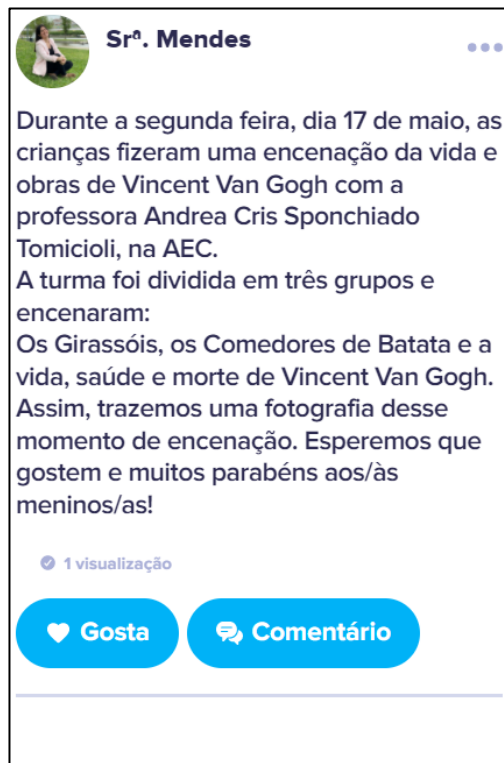


Figura 58 - A8 (E8) Atividade 4 | ClassDojo

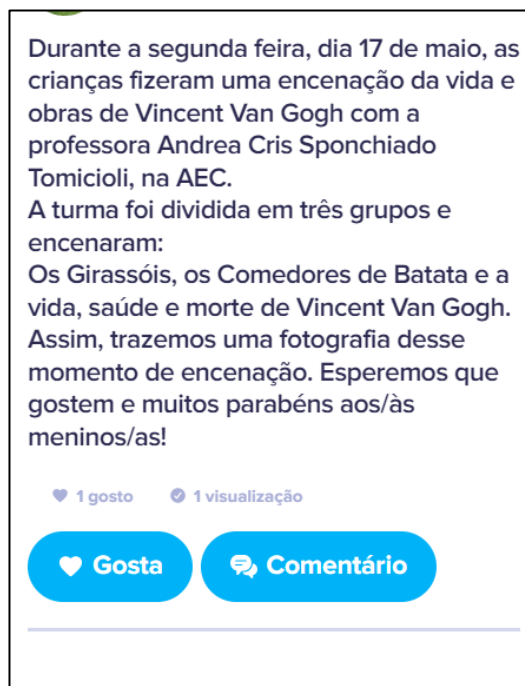


Figura 59 - A9 (E9) Atividade 4 | ClassDojo

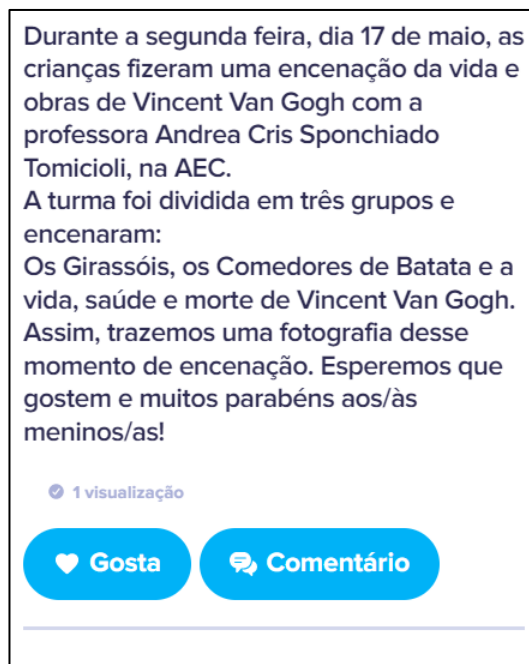


Figura 60 - A10 (E10) Atividade 4 | ClassDojo



Figura 61 - A11(E11) Atividade 4 | ClassDojo



Figura 62 - A12(E12) Atividade 4 | ClassDojo

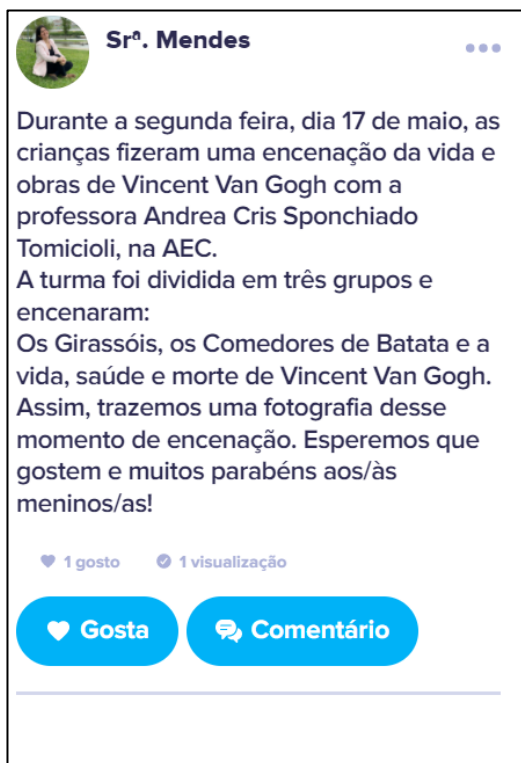


Figura 63 - A13 (E13) Atividade 4 | ClassDojo

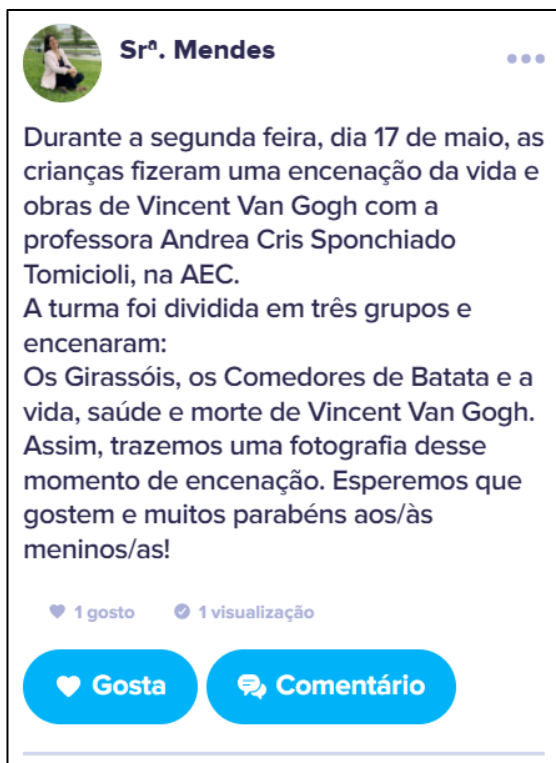


Figura 64 - A14 (E14) Atividade 4 | ClassDojo

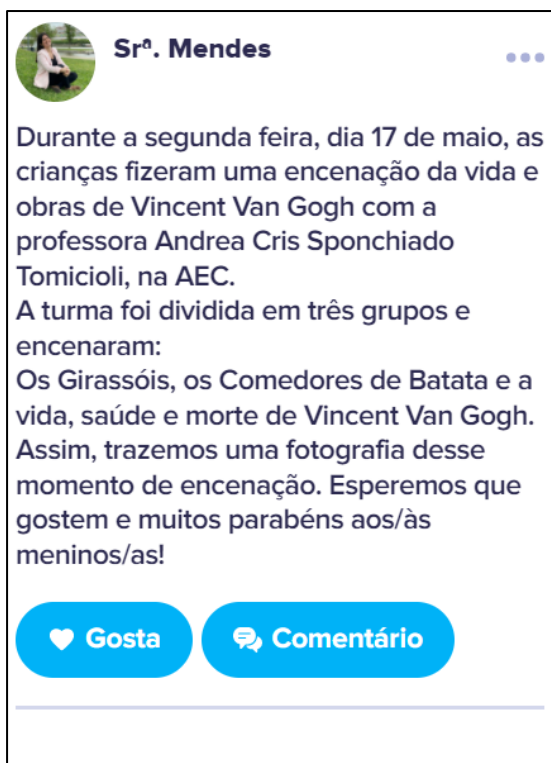


Figura 65 - A15 (SE) Atividade 4 | ClassDojo

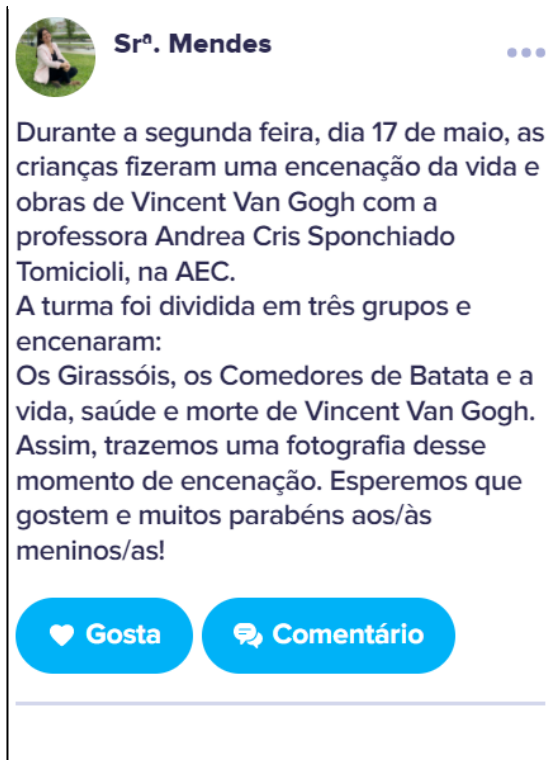


Figura 66 - A16 (SE) Atividade 4 | ClassDojo

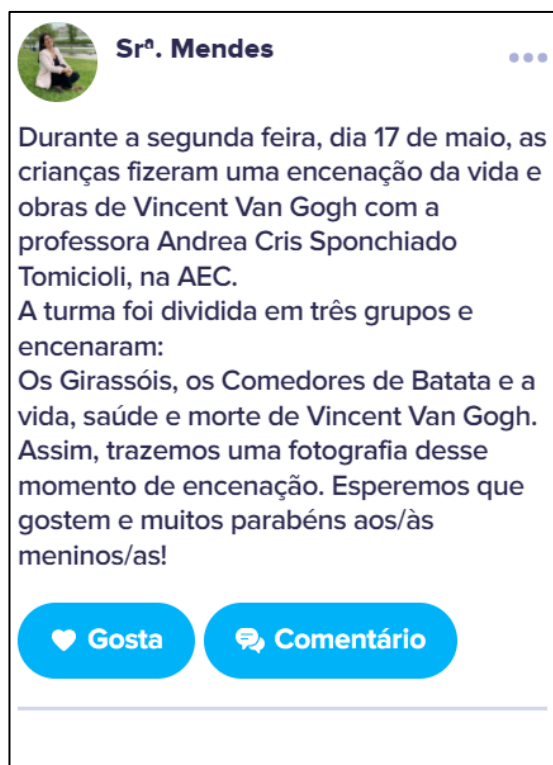


Figura 67 - A18 (SE) Atividade 4 | ClassDojo

Apêndice 5 – Atividade 5 | ClassDojo



Figura 68 - A1 (E1, F1 E F11) Atividade 5 | ClassDojo


Sr.ª. Mendes
...

No passado dia 18 de maio, terça-feira, as crianças estiveram em trabalho colaborativo, com recurso ao computador, ao tablet ou ao telemóvel. Cada grupo fez um trabalho distinto. No entanto, o tema foi igual para todos, sendo esse "Os animais". As crianças fizeram um documento digital, onde apresentavam um animal à escolha. Depois tinham de o colocar na ClassDojo. Entretanto, ainda não está disponível, sendo que, devido à internet, não foi possível carregar todos os trabalhos ao mesmo tempo. Durante esta semana, iremos finalizar este processo e todos/as vão colocar aqui o seu trabalho. Bom fim de semana 😊

♥ 1 gosto
👁 1 visualização

♥ Gosta
💬 Comentário


Sr.ª. Mendes
...

Boa tarde,
 Vamos publicar os trabalhos relacionados com os animais, realizados pelas crianças, no dia 18 de maio.
 Não foram as crianças a publicar pois a internet da escola não permitiu.
 Bom fim de semana 😊

👁 1 visualização

♥ Gosta
💬 Comentário

Figura 69 - A2 (E2) Atividade 5 | ClassDojo

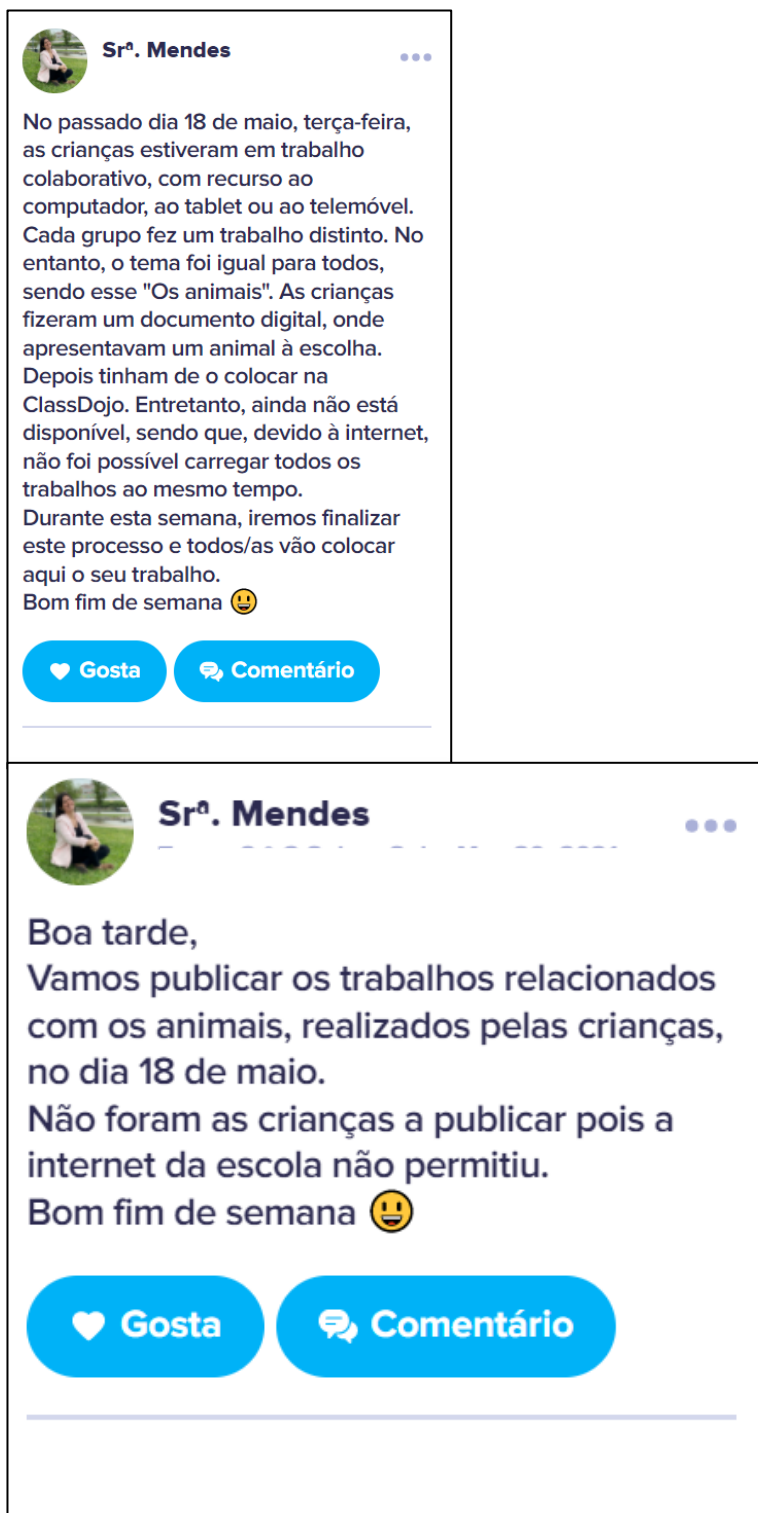


Figura 70 - Figura 70 - A3, A4, A5, A15, A16, A18 (SE) Atividade 5 | ClassDojo

**Sr.ª. Mendes**...

No passado dia 18 de maio, terça-feira, as crianças estiveram em trabalho colaborativo, com recurso ao computador, ao tablet ou ao telemóvel. Cada grupo fez um trabalho distinto. No entanto, o tema foi igual para todos, sendo esse "Os animais". As crianças fizeram um documento digital, onde apresentavam um animal à escolha. Depois tinham de o colocar na ClassDojo. Entretanto, ainda não está disponível, sendo que, devido à internet, não foi possível carregar todos os trabalhos ao mesmo tempo. Durante esta semana, iremos finalizar este processo e todos/as vão colocar aqui o seu trabalho.
Bom fim de semana 😊

♥ 1 gosto 👁 1 visualização

♥ Gosta 💬 Comentário

**Sr.ª. Mendes**...

Boa tarde,
Vamos publicar os trabalhos relacionados com os animais, realizados pelas crianças, no dia 18 de maio.
Não foram as crianças a publicar pois a internet da escola não permitiu.
Bom fim de semana 😊

♥ 1 gosto 👁 1 visualização

♥ Gosta 💬 Comentário

Figura 71 - A6 (E6), E7 (E7), A8 (E8), A9 (E9), A11 (E11), A13 (E13), A(14) Atividade 5 | ClassDojo

**Sr.ª. Mendes**1...

No passado dia 18 de maio, terça-feira, as crianças estiveram em trabalho colaborativo, com recurso ao computador, ao tablet ou ao telemóvel. Cada grupo fez um trabalho distinto. No entanto, o tema foi igual para todos, sendo esse "Os animais". As crianças fizeram um documento digital, onde apresentavam um animal à escolha. Depois tinham de o colocar na ClassDojo. Entretanto, ainda não está disponível, sendo que, devido à internet, não foi possível carregar todos os trabalhos ao mesmo tempo. Durante esta semana, iremos finalizar este processo e todos/as vão colocar aqui o seu trabalho. Bom fim de semana 😊

👁 1 visualização

 **Gosta**

 **Comentário**

**Sr.ª. Mendes**...

Boa tarde,
Vamos publicar os trabalhos relacionados com os animais, realizados pelas crianças, no dia 18 de maio.
Não foram as crianças a publicar pois a internet da escola não permitiu.
Bom fim de semana 😊

👁 1 visualização

 **Gosta**

 **Comentário**

Figura 72 - A10 (E10) Atividade 5 | ClassDojo



Sr.ª. Mendes
...

No passado dia 18 de maio, terça-feira, as crianças estiveram em trabalho colaborativo, com recurso ao computador, ao tablet ou ao telemóvel. Cada grupo fez um trabalho distinto. No entanto, o tema foi igual para todos, sendo esse "Os animais". As crianças fizeram um documento digital, onde apresentavam um animal à escolha. Depois tinham de o colocar na ClassDojo. Entretanto, ainda não está disponível, sendo que, devido à internet, não foi possível carregar todos os trabalhos ao mesmo tempo. Durante esta semana, iremos finalizar este processo e todos/as vão colocar aqui o seu trabalho. Bom fim de semana 😊

1 gosto
1 visualização

Gosta

Comentário



Sr.ª. Mendes
...

Boa tarde,
 Vamos publicar os trabalhos relacionados com os animais, realizados pelas crianças, no dia 18 de maio.
 Não foram as crianças a publicar pois a internet da escola não permitiu.
 Bom fim de semana 😊

1 visualização

Gosta

Comentário

Figura 73 - A12 (E12), A17 (E17) Atividade 5 | ClassDojo

Apêndice 6 – Diário de Turma | ClassDojo



Figura 74 - 1.ª publicação | Diário de Turma

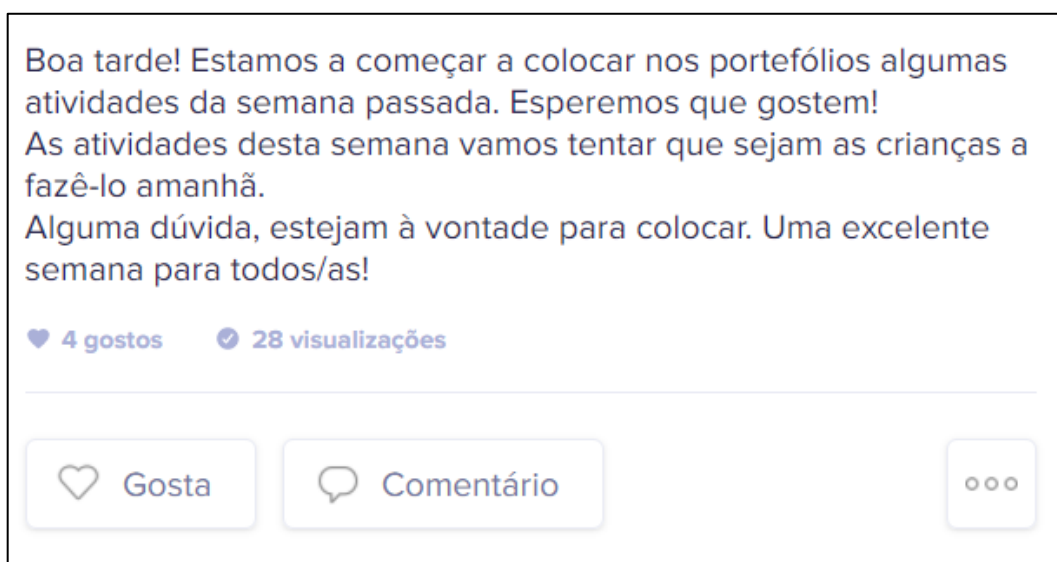


Figura 75 - 2.ª publicação | Diário de Turma



Figura 76 - 3.ª publicação | Diário de Turma



Figura 77 - 4.ª publicação | Diário de Turma

Apêndice 7 – Matriz Entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Atividades	Valorização dos/as seus/suas trabalhos/atividades	O/A aluno/a sente-se valorizado/a quando vê os seus trabalhos/atividades publicados/as
	Competências digitais	O/A aluno/a reconhece a importância de aprender a utilizar os computadores
	Identidade	O/A aluno/a valoriza a identidade de cada criança
Valorização	Importância	O/A aluno/a via com a família
		O/A aluno/a via sozinho/a
		O/A aluno/a não via
Utilização	Pertinência	Positivo
Momentos	Acompanhamento	
Relevância	Relação escola-família	O/A aluno/a reconhece que a proximidade da família melhora os resultados do seu trabalho

