

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ESCOLA, TECNOLOGIA E SOCIABILIDADE NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA: intercâmbios pedagógico-culturais  
no âmbito do Plano CEIBAL e do PROUCA**

**Verônica Gabriela Silva Piovani**

**Florianópolis, 2012**



**Verônica Gabriela Silva Piovani**

**ESCOLA, TECNOLOGIA E SOCIABILIDADE NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano  
CEIBAL e do PROUCA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física; Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Giovanni De Lorenzi Pires

**Florianópolis  
2012**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

P662e Fiovani, Verônica Gabriela Silva  
Escola, tecnologia e sociabilidade na educação física  
[dissertação]: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito  
do plano Ceibal e do Prouca / Verônica Gabriela Silva  
Fiovani ; orientador, Giovani De Lorenzi Pires. -  
Florianópolis, SC, 2012.

214 p.: tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em  
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação física - Escolas. 2. Tecnologia educacional.  
3. Cultura popular - Jogos. I. Pires, Giovani De Lorenzi.  
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A Dissertação: ESCOLA, TECNOLOGIA E SOCIABILIDADE NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA: intercâmbios pedagógico-culturais no  
âmbito do Plano CEIBAL e do PROUCA**

Elaborada por **Verônica Gabriela Silva Piovani** e aprovada em  
28/02/2012 por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade  
Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Área de Concentração  
**Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física**

---

Prof. Dr. Fernando Diefenthaler  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires - UFSC (Orientador)**

---

**Profa. Dra. Elisa Maria Quartiero - UDESC**

---

**Prof. Dr. Mauricio Roberto da Silva - UNOCHAPECÓ**



Para as crianças e professores de Educação Física das Escolas Padre Theodoro Becker, Maestro Jesualdo Sosa e Leonardo Da Vinci, por sua valiosa ajuda na realização deste trabalho e fazer me sentir a alegria de ser professora em cada dia de trabalho juntos. Sintam-se co-autores.

## AGRADECIMENTOS

### Defensa de la alegría

“Defender la alegría como una trinchera  
defenderla del escándalo y la rutina  
de la miseria y los miserables  
de las ausencias transitorias  
y las definitivas  
defender la alegría como un principio  
defenderla del pasmo y las pesadillas  
de los neutrales y de los neutrones  
de las dulces infamias  
y los graves diagnósticos  
defender la alegría como una bandera  
defenderla del rayo y la melancolía  
de los ingenuos y de los canallas  
de la retórica y los paros cardiacos  
de las endemias y las academias  
defender la alegría como un destino  
defenderla del fuego y de los bomberos  
de los suicidas y los homicidas  
de las vacaciones y del agobio  
de la obligación de estar alegres  
defender la alegría como una certeza  
defenderla del óxido y la roña  
de la famosa pátina del tiempo  
del relente y del oportunismo  
de los proxenetas de la risa  
defender la alegría como un derecho  
defenderla de dios y del invierno  
de las mayúsculas y de la muerte  
de los apellidos y las lástimas  
del azar y también de la alegría”.

**Mario Benedetti**



Em primeiro lugar quero agradecer ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e seus professores, pela possibilidade que me ofereceram de estar acrescentando novas experiências na vida acadêmica e pessoal para minha formação.

A Universidade da República – Uruguai e a Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior por apostar na formação de uma docente de Educação Física de Uruguai.

Ao Prof. Raumar Rodriguez que torceu para eu estar aqui e obter o apoio da UDELAR e CAPES.

Aos membros da banca, a Profa. Dra. Edla Maria Faust Ramos, Prof. Dr. Mauricio Roberto da Silva, Profa. Dra. Elisa Maria Quartiero e Prof. Dr. Jaison José Bassani, por aceitarem ser parte da construção e enriquecimento deste trabalho.

Aos companheiros de mestrado, com os quais passei momentos de estudo, de salas de aula, de reuniões e parceria.

As escolas, professores e crianças que participaram da pesquisa, especialmente a Profa. Cecília Bruzzone e Prof. Darío Santos que além de participar da mesma, foram meus parceiros desde antes de este trabalho ser realizado. Obrigada!

A todos os membros do grupo de estudos e pesquisa LaboMídia - UFSC, os quais durante estes dois anos foram colegas na minha aprendizagem e caminhada pelo mestrado.

A meu orientador Prof. Dr. Giovanni Pires, que apesar de não conhecer a essa uruguaia que se apresentou na seleção, apostou na sua formação.

As minhas amigas e irmãs brasileiras, Angélica e Verônica, graças por me ajudar sempre a defender a alegria! Saibam que onde quer que estejam tem uma uruguaia torcendo por vocês!

A Anelore, por compartilhar tardes de chimarrão, fofoca e amizade.

A Equipe do ProUCA – SC, Edla, Elizangela, Maíra, Marilene, Patrícia, Diego, Éderson, Rogério, Mariano..., por me dar a possibilidade de compartilhar um ano e meio de aprendizagens, alegrias

e trabalho. E de aprender o que era uma Nega Maluca! Saibam que vou ter muita saudade de vocês!

A meus colegas de Triátlon, especialmente ao Prof. Raimundo e a Graciela, com os quais aprendi muito do esporte e da amizade, e estão na torcida onde queira que eu vá.

Aos colegas de trabalho do Clube Banco da República e da Escola Pública Nº 89 de Montevideú, por torcer por minha formação e me receber sempre com alegria.

As minhas amigas Lucia, Karina, Noelia, Célia e Cecília, porque onde queira que esteja conto com vocês e seu apoio incondicional, Obrigada!

A Josiani, por me acolher na sua casa quando começou o sonho pelo mestrado, muito obrigada!

A minha tia avó Nenê (*in memoriam*) e meus queridos avôs Pio (*in memorian*) e Linda porque estarão comigo sempre.

A meus tios Juanca e Cuchu, por estar sempre ajudando na minha criação e minha vida.

A meu lorito, por ser meu companheiro na defesa da alegria, nos chimas pela tarde, nas pedaladas, nas brincadeiras, nas viagens, nos estudos, nas maluquices,...

A minha tia Mary que é minha segunda mãe e a tia mais divertida e maluca do mundo.

A minha mãe Blanca e meu irmão Daniel, porque desde que me conheço por gente, conto com seu apoio e carinho incondicional para defender a alegria. Saibam que amo vocês e agradeço todos os dias que vocês estejam aí.

# ESCOLA, TECNOLOGIA E SOCIABILIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERCÂMBIOS PEDAGÓGICO-CULTURAIS NO ÂMBITO DO PLANO CEIBAL E DO PROUCA

**Mestranda: Verônica Gabriela Silva Piovani**  
**Orientador: Giovani De Lorenzi Pires**

**Resumo:** O objetivo da investigação foi de analisar as possibilidades pedagógicas da Educação Física (EF) escolar dentro dos Programas um Computador por Aluno. Para isto, se realizou uma intervenção pedagógica, de acordo com alguns dos princípios metodológicos da pesquisa-ação. Foram desenvolvidas três experiências de uso do computador por aluno, na disciplina de EF, as quais foram realizadas com turmas do 5º e 6º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Brusque - Santa Catarina, Brasil e de duas escolas de Ensino Primário da cidade de Montevidéu, Uruguai. Foram trabalhados como estratégia metodológica e conteúdo destas experiências pedagógicas nestas escolas, os “Jogos da Cultura Popular”, no período de Junho à Outubro de 2011. Destaca-se que as ações pedagógicas foram planejadas conjuntamente com os professores de EF das turmas, numa unidade didática, utilizando como suporte metodológico o computador por aluno. Para assim, os alunos produzirem e criarem o conteúdo de suas práticas e pesquisas sobre a temática, e disponibilizarem em *Blogs*. Após as experiências dos “Jogos da Cultura Popular” em suas turmas, era propiciado o intercâmbio das atividades entre as turmas dos dois países, com a intenção de ampliar o conhecimento da cultura dos alunos, especificamente da cultura corporal; fundamentando-se na Pedagogia Freinet e a Mídia-Educação. Para a produção de dados foram utilizados: relatórios de matrículas das escolas, Projeto Político Pedagógico, questionário aos alunos para conhecimento de características pessoais, sociais, comportamentais e familiares, diário de campo, postagens e comentários dos *Blogs*, entrevista participante com professores de EF e grupos de alunos e entrevista não-estruturada com alguns dos grupos de alunos. Para a análise dos dados foram utilizados: a estatística descritiva (para informações do questionário), com ajuda do programa SPSS 15.0; e a análise de conteúdo (para informações das questões abertas do questionário, do diário de campo, postagens e comentários dos *Blogs* e das entrevistas aos professores e alunos), com a colaboração do programa NVivo9 para a organização das unidades temáticas de análise.

Os resultados do estudo evidenciaram que existe a necessidade das políticas públicas, vinculadas à inclusão das tecnologias na educação, considerarem e atenderem as dificuldades técnicas relacionadas aos *laptops*, bem como, atenderem de forma especial a formação inicial e continuada dos professores de EF, orientada nas práticas pedagógicas e metodológicas, para o uso das tecnologias nas suas propostas de ensino. Também se constatou que existe a necessidade de mudanças nas práticas curriculares da escola, por parte das equipes pedagógicas que trabalham diretamente com os alunos. A investigação demonstrou a relevância da utilização das técnicas e princípios da pedagogia Freinet, relacionadas e acrescentadas pela mídia-educação e *media literacy*, para os professores de EF utilizarem as tecnologias nas suas propostas de ensino. Todas as questões levantadas sobre as possibilidades pedagógicas abertas para EF escolar a partir dos programas um computador por aluno levam a pensar a necessidade de a inclusão digital ser refletida criticamente, desde as práticas, pelas escolas uruguaias e brasileiras, ou seja, por seus professores, alunos e pais.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar, Um computador por aluno, Mídia-educação, *Media Literacy*, Jogos da cultura popular.

# SCHOOL, TECHNOLOGY AND SOCIABILITY IN THE PHYSICAL EDUCATION: PEDAGOGIC-CULTURAL EXCHANGES IN THE AMBIT OF THE CEIBAL PLAN AND THE PROUCA

**Candidate: Verônica Gabriela Silva Piovani**

**Advisor: Giovani De Lorenzi Pires**

**Abstract:** The aim of investigation was analysis the pedagogic possibilities of the scholar Physical Education (PE) involved in the One Laptop per Child Programs. For that, was done a pedagogical intervention, according with some of the principles of the action research. Were developed third experiences with the use of the computer per child, in the Physical Education lessons, which were done with groups of 5th. and 6th. year of one municipal school of Elementary Education of Brusque city – Santa Catarina, Brazil and two Elementary State Schools of Montevideo city, Uruguay. Were used as methodological strategy and educational contain of the pedagogical experiences in that schools, the “Popular Culture Games”, in the period among June and October the 2011. It is highlighted the pedagogical actions were planned with the PE teachers of the groups, in a didactic unity, using as methodological support the computer per child. For students produce and create their practices and researches contains about the theme and public in the *Blogs*. After the experiences of the “Popular Culture Games” in their groups, was promoted the exchange of activities between the groups of both countries, with the intention of increasing the knowledge of children’s culture, specially the corporal movement culture, based in Freinet Pedagogic and Media Education. For collecting and producing dates were used: reports of the quantity of students at school, Political Pedagogic Project, student questionnaire for knowing personal, social and family characteristics, day-book of research, posts and commentaries of *Blogs*, participant interview with the PE teachers and student groups and no-structure interview with some of the students groups. For analyzing the information were used: descriptive statistic (for questionnaire information), with the help of SPSS 15.0 program; and content analysis (for information of the open questions of the questionnaire, day-book research, posts and commentaries of *Blogs* and of interviews with teachers and students), with collaboration of NVivo9 program, for organizing the categories of analysis. The results of the study showed the necessity of public politics, related to the inclusion of

technologies at education, which consider and attend the technical difficulties related to *laptops*, as well as, give special attention to the initial and continue formation of PE teachers, oriented in pedagogical and methodological practices, for using the technologies in their educational proposals. On the other hand, was demonstrated that it is necessary pedagogical teams who act directly at school, make changes at the curricular practices of it. The investigation evidenced the relevance of using the techniques and principles of Freinet Pedagogy, related and improved for the media education and media literacy, for PE teachers using technologies in their education proposals. All the aspects raised about the pedagogical possibilities opened for the scholar PE form one laptop per child programs, makes think about the need of digital inclusion being critically reflected from de practice by the Uruguayan and Brazilian schools, in other words, by their teachers, students and parents.

**Key-words:** Scholar Physical Education, One Laptop per Child, Media-education, Media Literacy, Popular Culture Games.

# ESCUELA, TECNOLOGÍA Y SOCIABILIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: INTERCAMBIOS PEDAGÓGICO-CULTURALES EN EL ÁMBITO DEL PLAN CEIBAL Y DEL PROUCA

**Maestranda: Verónica Gabriela Silva Piovani**  
**Orientador: Giovani De Lorenzi Pires**

**Resumen:** El objetivo de la investigación fue analizar las posibilidades pedagógicas de la Educación Física (EF) escolar dentro de los Programas un Computador por Alumno. Para esto, se realizó una intervención pedagógica, de acuerdo con algunos de los principios metodológicos de la investigación-acción. Fueron desarrolladas tres experiencias de uso del computador por alumno, en la disciplina de EF, las cuales fueron realizadas con grupos de 5° y 6° año de una escuela municipal de Enseñanza Fundamental de la ciudad de Brusque - Santa Catarina, Brasil y de dos escuelas de Enseñanza Primaria de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Fueron trabajados como estrategia metodológica y contenido de estas experiencias pedagógicas en estas escuelas, los “Juegos de la Cultura Popular”, en el período de Junio a Octubre de 2011. Se destaca que las acciones pedagógicas fueron planificadas conjuntamente con los profesores de EF de los grupos, en una unidad didáctica, utilizando como soporte metodológico el computador por alumno. Para así, los alumnos producir y crear el contenido de sus prácticas e investigaciones sobre la temática, y compartieran en *Blogs*. Después de las experiencias de los “Juegos de la Cultura Popular” en sus grupos, era propiciado el intercambio de las actividades entre los grupos de los dos países, con la intención de ampliar el conocimiento de la cultura de los alumnos, específicamente de la cultura corporal; fundamentándose en la Pedagogía Freinet y la *Mídia-Educação*. Para la recolección y producción de datos fueron utilizados: registros de matrículas de las escuelas, Proyecto Político Pedagógico, cuestionario a los alumnos para conocimiento de las características personales, sociales, de comportamiento y familiares, diario de campo, *posts* y comentarios de los *Blogs*, entrevista participante con profesores de EF y grupos de alumnos y entrevista no-estructurada con algunos de los grupos de alumnos. Para el análisis de los datos fueron utilizados: la estadística descriptiva (para informaciones del cuestionario), con ayuda del programa SPSS 15.0; y análisis de contenido (para informaciones de las preguntas abiertas del cuestionario, del diario de campo, *posts* y

comentarios de los *Blogs* y de las entrevistas a los profesores y alumnos), con la colaboración del programa NVivo9 para la organización de las categorías de análisis. Los resultados del estudio evidenciaron que existe la necesidad de las políticas públicas, vinculadas a la inclusión de las tecnologías en la educación, consideren y atiendan las dificultades técnicas relacionadas a los *laptops*, bien como, atiendan de forma especial la formación inicial y continuada de los profesores de EF, orientada en las prácticas pedagógicas y metodológicas, para el uso de las tecnologías en sus propuestas de enseñanza. También, se constato que existe la necesidad de cambios en las prácticas curriculares de la escuela, por parte de los equipos pedagógicas que trabajan directamente con los alumnos. La investigación demostró la relevancia de la utilización de las técnicas y principios de la pedagogía Freinet, relacionadas y enriquecidas por la *mídia-educação* y *media literacy*, para que los profesores de EF utilicen las tecnologías en sus propuestas de enseñanza. Todas las cuestiones destacadas sobre las posibilidades pedagógicas abiertas para la EF escolar a partir de los programas un computador por alumno, lleva a pensar la necesidad de la inclusión digital ser reflexionada críticamente, desde las prácticas, por las escuelas uruguayas y brasileras, o sea, por sus profesores, alumnos y padres.

**Palabras-clave:** Educación Física escolar, Un computador por alumno, *Mídia-educação*, *Media Literacy*, Juegos de la cultura popular.



## SUMÁRIO

	Páginas
<b>LISTA DE ANEXOS.....</b>	<b>19</b>
<b>LISTA DE APÊNDICES.....</b>	<b>20</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>21</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>22</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>23</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>31</b>
1.1 Abordagem metodológica	31
1.2 Jogo como ferramenta metodológica	38
1.3 Caracterização das propostas “Um Computador por aluno”: Plano Ceibal e ProUCA/SC	45
1.3.1 Um <i>laptop</i> para cada aluno (Modalidade 1-1)	45
1.3.2 One <i>laptop</i> per Child (OLPC)	47
1.3.3 Projeto de Conectividade Educativa de Informática Básica para a aprendizagem em Línea (CEIBAL)	48
1.3.4 O Projeto Um Computador por Aluno (ProUCA)	50
1.3.5 Programa UCA em Santa Catarina	53
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL DE REFERÊNCIA.....</b>	<b>57</b>
2.1 Mídia – Educação: Aportes da Pedagogia Freinet	57
2.2 Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	63
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>DESCREVENDO O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>75</b>

3.1 Os grupos estudados:	75
3.1.1 As escolas	75
3.1.2 Os alunos	78
3.2 Relato de intervenção	88
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>UNIDADES TEMÁTICAS DE ANÁLISE.....</b>	<b>101</b>
4.1 Aspectos técnicos relacionados aos <i>laptops</i> e infra-estrutura das escolas	101
4.2 Formação de professores	108
4.3 Mudanças das práticas curriculares e os tempos da escola	117
4.4 Pedagogia Freinet, comunicação e intercâmbio cultural	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>147</b>

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo</b>		<b>Páginas</b>
<b>1</b>	Certificado do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.....	<b>146</b>

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice</b>		<b>Páginas</b>
<b>1</b>	Questionário Sócio-Demográfico aos Alunos	<b>148</b>
<b>2</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores.....	<b>149</b>
<b>3</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais dos Alunos.....	<b>151</b>
<b>4</b>	Roteiro de Entrevista com alunos.....	<b>153</b>
<b>5</b>	Entrevista Primeiro Grupo Escola N°184.....	<b>154</b>
<b>6</b>	Entrevista Segundo Grupo Escola N°184.....	<b>159</b>
<b>7</b>	Entrevista Terceiro Grupo Escola N°184.....	<b>162</b>
<b>8</b>	Entrevista Quarto Grupo Escola N°184.....	<b>166</b>
<b>9</b>	Entrevista Quinto Grupo Escola N°184.....	<b>170</b>
<b>10</b>	Entrevista Sexto Grupo Escola N°184.....	<b>173</b>
<b>11</b>	Entrevista Primeiro Grupo Escola N°329.....	<b>176</b>
<b>12</b>	Entrevista Segundo Grupo Escola N°329.....	<b>181</b>
<b>13</b>	Entrevista Primeiro Grupo Escola Padre Theodoro Becker.....	<b>187</b>
<b>14</b>	Entrevista Segundo Grupo Escola Padre Theodoro Becker.....	<b>189</b>
<b>15</b>	Entrevista Terceiro Grupo Escola Padre Theodoro Becker.....	<b>191</b>
<b>16</b>	Entrevista Quarto Grupo Escola Padre Theodoro Becker.....	<b>194</b>
<b>17</b>	Roteiro de Entrevista com Professores de Educação Física.....	<b>198</b>
<b>18</b>	Entrevista com Professor de Educação Física da Escola N°184.....	<b>199</b>
<b>19</b>	Entrevista com Professor de Educação Física da Escola N°329.....	<b>207</b>
<b>20</b>	Respostas ao questionário professora de EF da escola Padre Theodoro Becker.....	<b>214</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura</b>		<b>Páginas</b>
<b>1</b>	Cidades com Programa UCA em Santa Catarina	<b>55</b>
<b>2</b>	Princípios da Pedagogia Freinet.....	<b>60</b>
<b>3</b>	Blog da Turma do 5º ano A da Escola Padre Theodoro Becker.....	<b>92</b>
<b>4</b>	Blog da Turma do 5º ano B da Escola Padre Theodoro Becker.....	<b>92</b>
<b>5</b>	Blog de Educação Física da Escola N° 329.....	<b>95</b>
<b>6</b>	Blog da Escola N° 184.....	<b>98</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b>		<b>Páginas</b>
<b>1</b>	Etapas e objetivos do Plano Ceibal.....	<b>49</b>
<b>2</b>	Escolas do ProUCA – SC e Cidades.....	<b>54</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela</b>		<b>Páginas</b>
<b>1</b>	Características dos grupos estudados.....	<b>79</b>
<b>2</b>	Transporte casa-escola.....	<b>80</b>
<b>3</b>	Nível de utilização do XO/UCA em relação às variáveis escolares e pessoais.....	<b>82</b>
<b>4</b>	Nível de utilização do XO/UCA em relação à quantidade de irmãos.....	<b>83</b>
<b>5</b>	Pessoas com quem mora.....	<b>84</b>
<b>6</b>	Atividades que realiza fora do horário escolar..	<b>85</b>





## INTRODUÇÃO

Na atualidade, a educação e especificamente, as escolas de ensino fundamental (ou primário) estão sendo foco de políticas governamentais de inclusão digital, universalização do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e à *International Network (Internet)* de banda larga.

Em relação a isto, encontra-se em desenvolvimento em escolas de diversos países (Peru, Argentina, México, Ruanda, Gaza, Afeganistão, Haiti, Etiópia, Mongólia entre outros), projetos vinculados à Fundação “*One Laptop Per Child*” (OLPC – Um Computador por Aluno), liderada por Nicholas Negroponte. Quem como Diretor do Laboratório de Mídias do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), apresentou no Foro Econômico Mundial de Davos (Suíça/2005) a missão atual de OLPC: desenvolver e produzir *laptops* de baixo custo e entregá-los a cada criança em idade escolar dos países com menores recursos<sup>1</sup>.

Ao longo destes anos, OLPC se vinculou aos governos de diversos países de America Latina com a finalidade de impulsionar sua proposta. Nesse sentido, se produziram diferentes decisões políticas no âmbito educativo, as quais se manifestam em programas que visam distribuir um *laptop* com conexão à *Internet*, para cada aluno e professor de escolas públicas<sup>2</sup>. Todas estas iniciativas contam de um ou outro modo com a parceria e/ou influência de OLPC, assim como de outras organizações, em sua consecução.

Para o interesse do presente estudo, temos a criação, no Uruguai, do Projeto de Conectividade Educativa de Informática Básica para a aprendizagem em Línea (CEIBAL) no ano 2007. E por outro lado, no Brasil, do Programa Um Computador por Aluno (ProUCA), na sua fase piloto, no ano 2009. Na ambiência destes dois programas (ProUCA e CEIBAL) de forma integrada, foi desenvolvida a proposta de pesquisa, com a intencionalidade de estabelecer nexos com a Educação Física (EF) escolar dos dois países.

Em suas concepções, tanto o Plano CEIBAL como o ProUCA, manifestam a idéia de que a simples inclusão da tecnologia nas escolas, não assegura o processo de inclusão digital na sociedade da informação

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://one.laptop.org/>

<sup>2</sup> No Uruguai, que será objeto dessa pesquisa, algumas escolas privadas também adotaram a projeto.

e do conhecimento. Porque para isto é preciso à participação ativa dos cidadãos e não a recepção passiva dos meios para sua utilização. Por este motivo, apontam a necessidade de estar acompanhados de uma proposta educativa acorde aos novos requerimentos e habilidades, tanto para alunos quanto para professores.

Neste ponto, é importante destacar quem levou adiante a proposta, como pesquisadora, esteve vinculada desde diferentes papéis, a ambos os projetos. Como professora de EF do Conselho de Educação Inicial e Primária (CEIP) de Uruguai, recebeu no ano 2009 o computador XO 1.0 que lhe correspondia, sem receber nenhuma formação previa ou posterior para seu uso durante esse ano. Pois, os cursos oferecidos eram dirigidos, principalmente, aos professores de sala, com lugares limitados e horários fora do período escolar. Isto representava que o professor tivesse disponibilidade horária após o tempo de trabalho na escola, sendo que, geralmente, a maioria dos professores de EF de Uruguai trabalha em outros lugares no contra turno de trabalho na escola. Posteriormente, como mestrande do Programa de pós-graduação em EF da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), teve a possibilidade de ingressar à equipe de pesquisadores e professores responsáveis da formação de professores das escolas do ProUCA-Santa Catarina (SC). Deste modo, foi possível ter contato com o processo de inclusão dos *laptops* nas escolas de Brasil e observar de forma mais contextualizada o processo de formação e utilização dos computadores nas escolas; especialmente, no referido à disciplina EF, a qual é foco da presente investigação.

Além das dificuldades colocadas em relação à formação dos professores no Plano Ceibal, existe, segundo Cuban (2001) e Mendes; Almeida (2011), o problema do estranhamento dos professores em relação à utilização dos computadores na suas práticas pedagógicas. Pelo qual, conforme Almeida (2004) é importante pensar na formação de professores para o uso dos computadores vinculado à prática, para assim poder construir junto aos alunos, a integração destes ao currículo. Somado a isto, encontra-se no Brasil, segundo Azevedo; Costa; Pires (2008) que as pesquisas relacionadas às TICs na EF, são poucas e carecem de maior aprofundamento. Assim também, desde o ponto de vista das pesquisas realizadas, o presente estudo pretende contribuir na produção do conhecimento existente no grupo de estudos e pesquisas LaboMídia-UFSC e no Grupo de Trabalho Temático (GTT) – Comunicação e Mídia do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), abrindo espaços para pensar as possibilidades e limites

do projeto “Um Computador por Aluno” no âmbito das aulas de EF Escolar.

Após o descrito, entendeu-se relevante o estudo das possibilidades de utilização dos computadores por aluno nas propostas de ensino na EF escolar, a qual tem suas características específicas e contextual-históricas no Brasil e no Uruguai.

Para esclarecer as situações contextuais, é importante destacar que o sistema educativo uruguaio é de caráter federal, administrado pela Administração Nacional de Educação Pública (ANEP). A educação inicial, primária e secundária<sup>3</sup> são obrigatórias em todo o país e o Estado deve oferecer o ensino gratuito em todos os níveis. Dento da ANEP existem subsistemas encarregados de cada nível de ensino: os ensinos Iniciais e Primários estão na órbita da administração do CEIP e o Ensino Secundário no âmbito do Conselho de Educação Secundária (CES) e Universidade do Trabalho do Uruguai (UTU). O CEIP, junto a outros organismos dependentes da ANEP, organiza, administra, decide e propõe ações relacionadas às políticas educativas e curriculares a serem desenvolvidas. É importante destacar que até o ano 2009 a EF não era de caráter obrigatório nas escolas uruguaias, o que significava que a maioria das escolas privadas do país tinha EF, mas a maioria das escolas públicas não contava com a disciplina.

Enquanto a EF escolar no âmbito escolar, pode se disser, conforme Gonzáles; Fensterseifer (2010), que tradicionalmente pouco tem sido considerada num projeto educacional orientado na idéia de “leitura do mundo”. Por um lado, sua presença na escola se justificou no higienismo (preparação do corpo e/ou por meio do corpo, do caráter); e por outro, na psicomotricidade (movimento como ferramenta para ajudar na aprendizagem da leitura, a escrita e o pensamento lógico-matemático). Fato que determinou que estivesse longe do que seria um componente curricular, como matéria escolar.

Porém, a EF passou a ter no aspecto legal; tanto no Brasil, com a Lei Nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, do ano 1996 (BRASIL, 1996) e mais recentemente em Uruguai, com a Lei Nº 18.213 do ano 2007 (que estabeleceu sua obrigatoriedade nas escolas de ensino Primário) (URUGUAI, 2007); o reconhecimento como componente

---

<sup>3</sup> Os níveis de Ensino são: Ensino Inicial (Três, Quatro e Cinco anos); Ensino Primário (do Primeiro ao Sexto ano) e Ensino Secundário; o qual está dividido em Ciclo Básico Único (Primeiro ao Quarto ano) e Bachillerato (Quinto e Sexto ano).

curricular escolar. O que significa que tenha como finalidade, formar indivíduos com capacidade crítica, em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal do movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, oferecendo-lhes ferramentas no exercício da cidadania (GONZALES; FENSTERSEIFER, 2010).

Por tanto, ao considerar que a EF possui um conhecimento próprio, de “caráter prático”, o qual deve ser relacionado ao um saber relativo a esse fazer (GONZALES; FENSTERSEIFER, 2010), a ser ensinado nas escolas, para não deixar fora uma dimensão da cultura, entende-se importante que acompanhe o processo de inclusão das TICs nas atividades de ensino e aprendizagem. E conseqüentemente, se pense na necessidade de estudar as possibilidades pedagógicas do *laptop* na escola e as relações que podem ser estabelecidas entre as TICs e os conteúdos próprios da disciplina. Assim como, contribuir no processo de legitimação da cultura corporal do movimento e da EF no âmbito escolar.

A problemática estudada residiu no contexto histórico descrito sobre estes projetos, tanto em Uruguai como no Brasil, que disse respeito às possibilidades e dificuldades de inclusão da EF no desenvolvimento destes programas vinculados ao uso de um computador por aluno. E que professores tenham em suas mãos uma possibilidade metodológica não aproveitada, a exceção de aqueles que por própria convicção se propõem trabalhar com eles.

A proposta de investigação desenvolvida teve como estratégia metodológica de pesquisa com crianças, os estudos referentes ao jogo, especialmente aos jogos da cultura popular/tradicional e sua relação com a socialização das crianças e construção da identidade (HUIZINGA, 1990; BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 2002; 2003). Além de que, sua escolha esteve relacionada à que estes são conteúdo da EF escolar em ambos os países. E se apresentaram adequados para realizar a troca entre as escolas, já que neles haveria aspectos distintivos de cada cultura (país). Neste sentido, também se relacionou o jogo como expressão cultural da identidade, pensado a partir dos Estudos Culturais Ingleses (HALL, 2003; 2009).

Por outro lado, na concepção de Célestin Freinet (FREINET, 1969; FREINET, 1978; LEGRAND, 1993; ELIAS, 1996) encontrou-se a fonte pedagógica na qual fundamentar a proposta de troca cultural através da correspondência interescolar, acrescentada hoje, pela presença dos meios virtuais de comunicação e os aportes da mídia-educação. Por meio desta prática, amplia-se o horizonte da classe e

propicia-se às crianças contatos com outras realidades, outros costumes, outras culturas (SANTOS, 1996).

Por outro lado, se encontram os estudos vinculados ao uso do computador e as TICs na educação (OROZCO GÓMEZ, 1987; BELLONI, 2010; VALENTE, 1999; 2011; CUBAN, 2001; ALMEIDA, 2004; ALMEIDA; PRADO, 2011), as dimensões da *media literacy* (LIVINGSTONE, 2004; SHARE; KELLNER, 2005; BUCKINGHAM, 2005; 2007; 2010), a pedagogia dos meios (OROFINO, 2005) e a mídia-educação (FANTIN, 2006; BELLONI, 2010). Este último conceito descrito por Fantin (2006) como o trato com as mídias que a escola deve tomar e abranger desde três contextos, de modo indistinto e correlacionado: *tecnológico/metodológico; crítico e produtivo*; que esteja inserido numa pedagogia de concepção expressiva, que objetive ações dos sujeitos com as mídias, promovendo o conhecimento criativo de suas linguagens. Ou seja, que não somente sejam críticos desta, senão que possam expressar-se com/na cultura midiática de forma responsável e autônoma.

Ao considerar o descrito anteriormente, sobre as mudanças pedagógicas que poderiam ser suscitadas pelo uso da tecnologia na educação, mais especificamente, do computador por aluno nas escolas e suas possíveis e necessárias relações com a EF e seus conteúdos específicos de ensino, surgiu o seguinte questionamento: *quais as potencialidades pedagógicas (limites e possibilidades) abertas para a EF escolar a partir da implantação de programas “Um Computador por Aluno” nas escolas brasileiras e uruguaias, no marco da mídia-educação?*

Neste sentido, o objetivo geral do estudo foi *analisar as possibilidades didático-pedagógicas abertas para a Educação Física Escolar na implantação do programa “Um computador por aluno” no âmbito dos Projetos CEIBAL e PROUCA/ SC, visando o desenvolvimento de intercâmbio entre as escolas do Brasil e do Uruguai.*

Para tornar mais operacional o objetivo geral, se desenvolveram as seguintes **questões norteadoras da investigação**:

- Quais as possibilidades e limites para a inserção dos *laptops* dos programas “Um Computador por Aluno” como estratégia metodológica no planejamento da EF escolar?
- Como a proposta pedagógica de Célestin Freinet relacionada aos pressupostos teórico-práticos dos estudos de mídia-

educação, pode contribuir no marco da utilização dos computadores escolares para o trato com conteúdos da EF?

# CAPÍTULO I

## TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

### 1.1 Abordagem metodológica

A pesquisa realizada teve inspiração em alguns pressupostos da pesquisa-ação proposta por Thiollent (1988). Essa abordagem metodológica, também caracterizada como pesquisa militante, se propõe intervir na situação específica a ser descrita, diante da necessidade de influenciar ou modificar o processo social, que é objeto de estudo (SORIANO, 2004).

A inspiração em Thiollent (1988) se justifica, considerando que não foi utilizado todo o potencial participativo do “seminário”, no qual se concentram as informações coletadas, discutem as interpretações e se tomam decisões acerca do processo de investigação (THIOLLENT, 1988). Como descreve Thiollent (1988) os princípios e tarefas do seminário são: definir o tema e equacionar os problemas para os quais a pesquisa foi solicitada; elaborar a problemática na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses de pesquisa; elaborar as interpretações; colocar à disposição dos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão dos problemas; instrumentalizar os grupos de estudo e pesquisa sobre os procedimentos de coleta e análise dos dados; buscar soluções e definir diretrizes de ação entre outros procedimentos. Em resumo, alguns destes princípios e tarefas do seminário proposto pelo autor foram utilizados para decidir algumas questões e informar alguns procedimentos metodológicos da pesquisa, procurando com isso oferecer ao processo alguns elementos essenciais de uma abordagem participativa de pesquisa. Isto determina que este fosse realizado de forma parcial.

Como uma das características da abordagem utilizada, existiu uma base empírica, associada a uma ação ou resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes da situação estiveram em alguns momentos envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988; ALEXANDRE, 2009). A proposta desenvolvida teve como foco a problemática exposta, que foi analisar as possibilidades de uso pedagógico do computador por aluno nas aulas de EF de turmas de ensino fundamental de uma escola de Brasil e de duas escolas de Uruguai. Assim como o planejamento de ações em conjunto e intervenção da pesquisadora junto aos professores de EF das turmas de ambos os países, na proposta de ensino da disciplina EF.

A escolha desta proposta deu-se em função da valorização que promove à compreensão das situações problematizadas durante a pesquisa e pela intenção de dar aos pesquisadores e grupos participantes, os meios de se tornarem capazes de estudar, aprender e responder com eficiência aos problemas da situação em que estão envolvidos. Ou seja, não se trata de acumular informação, os pesquisadores na pesquisa-ação assumem um papel ativo na realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1988).

Como afirma Soriano (2004:17):

O substrato básico deste Método consiste na participação ativa tanto dos pesquisadores como da população, num plano de igualdade, como agentes de mudança, fazendo um confronto permanente do modelo teórico e metodológico com a prática, de modo de adequá-lo à realidade que se quer transformar e para que possa orientar as estratégias e os programas de ação.

Além disso, o método de pesquisa-ação é adequado para o trabalho com grupos, instituições e/ou coletividades de pequeno ou médio porte, entre os quais se encontram a educação, trabalho, lazer, entre outros (THIOLLENT, 1988).

Com este método de pesquisa é possível aprofundar na teorização da temática sobre a utilização das TICs na EF escolar e as possibilidades dos Programas “Um Computador por Aluno” na disciplina. Realizando isto, a partir da utilização da descrição da situação concreta de ensino e aprendizagem, com uma abordagem empírica, sem deixar de considerar o referencial teórico, sem o qual, qualquer pesquisa empírica não faz sentido. Por tanto, o objeto da presente investigação esteve constituído pela situação educativa (social) e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nela.

Enquanto a participação na ação da pesquisadora, deve-se destacar que esteve presente em todas as turmas, de forma direta ou indireta, seja pelo planejamento em conjunto com os professores, pela ação propriamente dita de levar adiante as propostas de aulas com as crianças ou trabalho em parceria com os professores nas mesmas. Neste sentido, é importante ressaltar, que este tipo de pesquisa não é constituído apenas pela participação ou ação, senão que é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão e avançar no debate das questões abordadas (THIOLLENT, 1988).



Finalmente, quanto à utilização da pesquisa-ação na educação, Thiollent (1988) manifesta que desde uma concepção do conhecimento que seja também ação, podem-se planejar investigações cujos objetivos não se limitem a descrição e avaliação. Já que no contexto da construção ou reconstrução do sistema de ensino é preciso fazer estas coisas, mas também produzir idéias que antecipem o real ou delineiem um ideal.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações abrangentes. (THIOLLENT, 1988, p.75)

### **Caracterização preliminar do campo de estudo:**

A amostra desta pesquisa foi intencional, formada por duas turmas de Quinto ano de ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Básica Padre Theodoro Becker (THEBE) do Município de Brusque - Santa Catarina (Brasil), três turmas de Sexto ano da Escola Maestro Jesualdo Sosa Nº 329 e uma turma de Quinto ano e uma de Sexto ano da Escola Leonardo Da Vinci Nº 184, da cidade de Montevidéu (Uruguai) e os professores de EF de cada uma das escolas. Estas escolas foram selecionadas intencionalmente em função das características compartilhadas como: serem instituições de caráter público, ter turmas de faixa etária similar, estarem todas no programa “Um Computador por Aluno” e terem a disciplina EF, as quais determinam sua relevância para o estudo da problemática de pesquisa proposta e sua relação com o assunto. Ou seja, estes grupos possuem representatividade social dentro da situação considerada, princípio que deve ser sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação, segundo Thiollent (1988). Porém deve se destacar, que entre as escolas existem diferenças em relação ao contato com os projetos um computador por aluno, já que nas escolas de Uruguai o Plano Ceibal está presente desde o ano 2009, enquanto na escola de Brasil, o programa ProUCA chegou no segundo semestre do ano 2010 e os computadores foram entregues as crianças no início do ano 2011.

Por outro lado, os professores de EF de Uruguai foram escolhidos pela afinidade com o tipo de proposta e pelo conhecimento pessoal com

a pesquisadora. No caso de Brasil, a professora foi escolhida por pertencer a uma escola com o ProUCA e ter aceitado ser parte da investigação.

A partir deste tipo de amostragem e ação, não se pretende a generalização, senão ter um conhecimento do rumo que pode ser traçado, neste caso, sobre a temática da mídia-educação e EF escolar, sua relação com o programa “Um Computador por Aluno” e uso das TICs. Como expressa Thiollent (1988, p. 63):

É claro que a informação obtida não é generalizável ao nível do conjunto da população, mas há substancia necessária à percepção da dinâmica do movimento. [...] As idéias de uma minoria podem se tornar expressivamente mais relevantes do que a aparente “ausência” de idéias, ou opiniões, da maioria. [...], a representatividade expressiva (ou qualitativa) é dada por uma avaliação da relevância política dos grupos e das idéias que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento.

## **Produção e coleta de dados**

Conforme foi evocado anteriormente, os instrumentos de pesquisa utilizados para a produção e coleta de dados, foram baseados em alguns pressupostos da pesquisa - ação, na qual as condições de obtenção de informação empírica estão marcadas pelo caráter coletivo e participativo do processo investigativo. Isto não significa que a preferência por as técnicas coletivas excluísse técnicas individuais (entrevistas ou questionários) empregadas de modo crítico (THIOLLENT, 1988)

Entre os instrumentos de produção e coleta de dados utilizados se encontraram:

- Questionário individual aos alunos, para obter dados sócio-demográficos dos mesmos e de ambos os grupos;
- Diário de campo da pesquisadora;
- Entrevistas grupais, individuais com alunos e com os professores de EF das turmas.

Assim também, foram utilizadas para acrescentar à análise dos dados oferecidos pelos instrumentos de coleta e produção de dados, as informações provenientes do relato sobre o contexto sócio-econômico e cultural das escolas (oferecidos pelo PP da Escola THEBE e pelos

diretores das escolas de Uruguai) e as postagens e comentários realizados pelas crianças nos *Blogs*.

É importante destacar que dentre os instrumentos de pesquisa utilizados, o questionário individual aos alunos teve o objetivo de obter dados para a descrição dos grupos de alunos pesquisados e sua relação com alguns comportamentos vinculados ao uso do *laptop* e os jogos e atividades que realizam cotidianamente. A entrevista realizada com os professores de EF foi participativa ou dialógica, na qual tanto o pesquisador como entrevistado participam de forma ativa (SORIANO, 2004). Foi elaborado um roteiro de pesquisa (que podia mudar conforme o rumo da mesma), o qual foi proporcionado aos entrevistados, assim como foram explicitados seus objetivos, para estes poderem participar ativamente (SORIANO, 2004). Ressalta-se no caso de um dos professores de EF (Escola THEBE), a entrevista não se levou adiante, já que ao ser informado do procedimento da mesma, preferiu responder as perguntas do roteiro por escrito e entregar depois à pesquisadora.

Nas entrevistas com os alunos, se teve a intenção de realizá-las de forma participativa, porém devido à novidade da situação para muitas das crianças, algumas das mesmas foram mais do tipo não-estruturada. Ou seja, a pesquisadora perguntava conforme o roteiro (mudando a ordem conforme o diálogo) e os alunos respondiam sem estabelecer um diálogo entre eles ou com a pesquisadora, além da pergunta realizada (SORIANO, 2004).

## **Plano de Ação**

Para corresponder com os objetivos da pesquisa-ação foi elaborado um plano de ação concreto, o qual foi objeto de análise, deliberação e avaliação durante toda a pesquisa. O mesmo foi analisado, discutido e avaliado junto aos atores da pesquisa, a fim de ir re-direcionando no caso que for preciso o rumo das ações desenvolvidas. Por razões de tempo, os professores de Educação Física das escolas (e não os alunos) foram quem mais participaram do processo de realização do plano de ação e suas modificações no transcurso da pesquisa.

Por outro lado, nota-se que em primeiro lugar, foram pedidas as autorizações correspondentes aos Diretores e professores de Educação Física das escolas para a realização da pesquisa e após disto a proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (Certificado Nº 1992). De acordo com os procedimentos foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos

professores e pais dos alunos, para ser devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e assim poder decidir a participação do seu filho ou não (no caso dos alunos).

O **período de produção e coleta de dados** esteve compreendido entre os meses de **Junho de 2011 até o mês de Outubro de 2011 inclusive**. Para uma melhor organização das ações e planificação anual dos docentes envolvidos, as mesmas foram agrupadas em duas fases ou etapas, tendo em conta o período de coleta de dados para sua temporalização.

### **Plano de Ação - Cronograma**

#### ***Primeira Etapa – Junho/Agosto-2011:***

- Apresentação da proposta de ações aos professores e escolas (Momento para a re - elaboração das ações no caso seja sugerida alguma mudança por parte dos professores). Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores participantes da pesquisa.
- Comunicação com os pais dos alunos para ter em conta sua concordância o não com a proposta (Entrega do -TCLE).
- Entrega de questionários aos alunos para coleta de dados sócio-demográficos individuais e grupais.
- Planejamento de atividades de brincadeiras, posta em prática, elaboração de textos, fotos, vídeos dos jogos.

#### ***Segunda etapa – Setembro/Outubro - 2011:***

- Elaboração dos *Blogs* de cada escola/turmas.
- Intercambio da experiência entre escolas – Visita de *Blog* da outra turma. Comentários no *Blog*, Jogar os jogos propostos pela outra turma.
- Registro da experiência de troca (fotos, vídeos, textos, etc.) no *Blog*.
- Entrevistas grupais e individuais com alunos e professores.

### **Procedimentos de Análise**

Os procedimentos de análise realizados foram escolhidos pela pesquisadora, já que por questões de tempo para a realização do trabalho, era inviável realizar a discussão dos métodos de análise, dos dados e a seleção das unidades temáticas de análise, com os atores da

intervenção, através do diálogo e reflexão em grupos e o seminário central (THIOLLENT, 1988).

Por tanto, os métodos utilizados na análise dos resultados obtidos foram os seguintes:

- Análise estatística descritiva dos dados dos questionários, realizada com a ajuda do programa SPSS versão 15.0, a qual teve como finalidade caracterizar os grupos de alunos do estudo de acordo com suas particularidades pessoais, familiares e comportamentais relacionadas ao jogo, estudo e uso do computador de casa e da escola. Os dados foram analisados de acordo a frequência em que apareceram as informações oferecidas nas respostas das crianças

- Análise de conteúdo das perguntas abertas do questionário, das entrevistas grupais e individuais realizadas aos alunos e professores de EF, do diário de campo da pesquisadora e dos comentários e postagens realizados nos *Blogs* das turmas. Este se realizou com auxílio do programa NVivo 9, para organizar as informações de acordo com a frequência e importância dada pelos atores da pesquisa a determinados fatos ou comportamentos.

A escolha deste método foi efetuada para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências, entre outras. Já que, segundo Bardin (2010), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para a análise das comunicações, procurando por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que possibilitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

No caso da análise das perguntas abertas do questionário, ofereceu a possibilidade de ajudar na caracterização do grupo de alunos da investigação e na análise do material restante, foram estabelecidas algumas unidades temáticas decorrentes dos resultados obtidos e material teórico de base.

O processo de análise seguiu as etapas descritas por Bardin (2010). A etapa de pré-análise correspondeu à organização do material obtido na coleta e produção de dados. Após isto, se passou a descrição analítica, na qual o chamado corpus do trabalho foi submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referências teóricas. Neste momento, foram realizados os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização da informação. Por último, se efetuou a interpretação referencial, a qual se refere à reflexão e intuição com embasamento nas informações obtidas, estabelecendo relações com a realidade, neste caso educacional e social. De este modo se aprofundou

nas conexões de idéias, chegando a algumas considerações para levar adiante futuros trabalhos vinculadas ao uso metodológico dos computadores por aluno na EF.

Para facilitar a análise dos dados das entrevistas e facilitar a leitura das informações descritas no presente trabalho, foram adotados os seguintes símbolos para caracterizar aos depoentes:

- **A:** Corresponde a aluno, após o número/nome da escola a qual pertence e depois o grupo ao qual corresponde a entrevista (Exemplo: **A329-1**).
- No caso da transcrição das entrevistas foram distinguidos os alunos que participaram em cada uma das mesmas com a letra **A** e um número correspondente (Exemplo: **A1**, **A2**, etc.) (sendo em todas as entrevistas alunos diferentes).
- **P:** Corresponde ao Professor de EF da turma, após o número ou nome da escola a qual pertence (Exemplo: **P329**).
- **E:** Corresponde a Entrevistadora (Neste caso a pesquisadora).

## 1.2 Jogo como estratégia metodológica

A proposta metodológica deste trabalho foi criar uma situação didática, na forma de uma unidade de ensino-aprendizagem, com apoio do *laptop*, de um conteúdo específico da EF escolar, comum aos dois países, que são os jogos da cultura tradicional (UR) ou popular (BR), em paralelo e de forma integrada, entre uma escola/turma uruguaia e outra, no Brasil. Desse modo, além de exercitar o uso dos computadores na escola, pretendeu-se promover a socialização e o intercâmbio cultural em torno desta manifestação da cultura corporal de movimento, que faz parte da identidade cultural de cada país e da formação das crianças. Por tanto, considerou-se o jogo como estratégia metodológica para levar adiante a pesquisa com as crianças, assim como conteúdo próprio da Educação Física escolar em ambos os países e estímulo para a troca entre as escolas. Devido a que estes possuem manifestações específicas, as quais estão vinculadas à cultura de cada país.

Por cauda da relação entre o jogo e a cultura, considerou-se importante destacá-lo como estratégia para trabalhar com as crianças tendo em conta o fundamento pedagógico que orientou a proposta, vinculado a pedagogia de Celestin Freinet. A qual promove a valorização do contexto social e cultural das crianças na escola.

Neste sentido encontra-se que ao tratar jogo e cultura, existe uma escola de pensamento que vê no brincar o espaço de criação cultural por

excelência. Acredita-se que o brincar promove um estado psicológico que permite ao indivíduo criar e estabelecer uma relação aberta com a cultura (BROUGÈRE, 1998). Esta concepção está representada por Huizinga (1990: 53), ao afirmar que “... a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é desde seus primeiros passos, como que “jogada””. Nesse sentido, se manifesta que nas suas fases primitivas a cultura possui um caráter lúdico (HUIZINGA, 1990).

Porém, para BROUGÈRE (1998) concepções deste tipo possuem o defeito de não considerar a dimensão social da atividade humana, que o jogo como outras atividades incluem. Para este autor: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa, que como outras necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998: 20). Segundo o autor, o jogo se inscreve num contexto de significações, que leva a interpretar como brincar em função da imagem que se tem de dita atividade. Por tanto, para que exista a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão deve-se inserir num sistema de significações, ou seja, numa cultura que lhe dá sentido. Entende-se a cultura como os sentidos e valores que surgem entre classes e grupos sociais diferentes, na base de suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas, mexendo com a identidade. Assim também, como sobre as tradições e práticas vividas, através das quais esses entendimentos são expressos e incorporados (HALL, 2009).

Para que uma atividade seja jogo, é preciso que seja interpretada como tal, pelos atores sociais, em função da imagem que tem dessa atividade (BROUGÈRE, 1998). Então existem estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira específica, as quais a criança aprende antes de utilizar em novos contextos. Por este motivo, deve-se:

... considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 1998: 22-23).

Nesse sentido, Brougère (1998) propõe ver no jogo o espaço de desenvolvimento da cultura, de emergência e enriquecimento da cultura lúdica, a qual torna o jogo possível e permite enriquecer de forma progressiva a atividade lúdica. Então, o jogo como espaço de construção

de uma cultura lúdica, já que ver nele um lugar de invenção da cultura geral, falta ainda ser provado. Obviamente, existe uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas, no sentido do jogo criar a cultura que precisa para existir. Por tanto, esse jogo é fruto das interações sociais, é necessária a existência do social, de significados a compartilhar, possibilidade de interpretação, ou seja, de cultura, para o jogo existir (BROUGÈRE, 1998).

Essa cultura, chamada de lúdica por Brougère (1998), está composta de um número de esquemas que permitem dar início a uma brincadeira, pois se trata de produzir uma realidade diferente da vida cotidiana. Em consequência, o grupo de regras de jogos disponíveis para os participantes de uma sociedade, constitui sua cultura lúdica e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. Esta, não é um bloco único, senão um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos de jogo, das condições climáticas ou espaciais. Na estratégia utilizada, se valorizou o jogo tradicional infantil, como representante dessa cultura lúdica, a qual é integrante da cultura corporal de movimento e se constitui como conteúdo da EF escolar.

Vinculado aos conteúdos da EF escolar e ao contexto das crianças, Brougère (1998) explica que pode se analisar a época contemporânea em relação às especificidades da cultura lúdica, ligadas as características do jogo em relação com o meio-ambiente e os suportes que a criança dispõe. Deste modo, se desenvolveram formas solitárias de jogos, as quais são formas diferidas de interação social, através de objetos portadores de ações e significações. Um exemplo disto é a multiplicação dos brinquedos e os *videogames*, os quais são uma técnica nova que cria novas experiências lúdicas, as quais transformam a cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998). Como a EF escolar trata o jogo como conteúdo e metodologia pensou-se interessante trabalhar com ele desde estes dois aspectos, analisando as mudanças culturais que o influenciam.

A cultura lúdica é produto da interação social, o que significa que dita experiência não é transferida para o indivíduo, senão que ele é co-construtor. A mesma não está isolada da cultura geral, ao contrario, dita influencia manifesta-se desde o ambiente, as condições materiais, as proibições dos pais, dos professores, o espaço colocado a disposição na escola, na cidade, em casa. Como afirma Brougère (1998: 28):

Na realidade há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim ela co-produz sua cultura



lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social.

Um exemplo da incidência do contexto social e histórico na concepção da cultura lúdica está revelado no que descreve Kishimoto (2002) sobre como a industrialização e urbanização alteraram a paisagem das cidades, eliminando grandes espaços públicos, os quais eram apropriados à expressão lúdica, levando às mudanças de grande parte das brincadeiras infantis.

Por outro lado, Brougère (1998) coloca especial atenção na incidência que tem a cultura das mídias, com as quais as crianças têm contato, com sua cultura lúdica. Segundo este, dita cultura transmite conteúdos e às vezes esquemas que contribuem a modificar a cultura lúdica, a qual vem se tornando internacional. Estes novos modos de transmissão, de certo modo, substituíram antigos meios de transmissão oral dentro de uma faixa etária, propondo modelos de atividades ou objetos lúdicos a construir.

Como afirma Kishimoto (2003), não se trata de que uns jogos sejam esquecidos, senão que existe uma mudança no conteúdo das representações. A isto Brougère (1989) acrescenta que o brinquedo evolui ao ritmo das representações culturais que veicula.

Pode-se considerar que a cultura lúdica participa do processo de socialização das crianças e que através das brincadeiras, estas fazem a experiência do processo cultural, da interação simbólica na sua complexidade (BROUGÈRE, 1998). Propiciam a socialização, porque permitem a apropriação da cultura infantil necessária, para que cada pessoa possa se incorporar a um determinado segmento social (KISHIMOTO, 2003).

Como foi descrito, os jogos tradicionais ou populares foram utilizados como conteúdo, estratégia metodológica de pesquisa e como elo condutor para o estímulo da comunicação entre as crianças. Já que a partir destes, as escolas de cada país puderam manifestar e compartilhar rasgos distintivos de sua identidade cultural.

Para Kishimoto (2003) entre as diversas manifestações entendidas como jogos, se destaca o jogo tradicional infantil, o qual é parte da cultura popular. Conseqüentemente, este guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico, mas ao mesmo tempo, essa cultura não oficial, desenvolvida pela oralidade, não fica paralisada no tempo.

O jogo tradicional infantil, como elemento do folclore, assume certas características como o anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Estes são anônimos porque não se sabe de fato sua origem, seus criadores são anônimos, apenas pode se reconhecer sua ligação com práticas abandonadas pelos adultos, por fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos se devem a que povos antigos como a Grécia e Oriente, brincaram de amarelinha, jogar pedrinhas, entre outros, e até hoje crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos são transmitidos de geração a geração principalmente, através de conhecimentos empíricos e pela força da expressão oral, preservando sua estrutura inicial ou se modificando pela presença de novos conteúdos (KISHIMOTO, 2003).

Assim também, Kishimoto (2003: 15) afirma: “Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”. O mesmo tem caráter espontâneo, livre, no qual a criança brinca pelo prazer do fazer e permite a dinâmica da vida social, oferecendo a possibilidade de modificar e criar novos jogos (KISHIMOTO, 2003).

Então, através do jogo o ser humano desenvolve funções básicas como motricidade, afetividade, cognição, socialização e espiritualidade. Nisso, está à importância de ser considerado pelas instituições educativas como tempo para a criança e jovem; e como espaço positivo para aprendizagens formais, porque por meio deste se pode encontrar uma disposição para levar adiante as etapas do método científico: identificar um fenômeno, experimentar, ensaiar hipóteses, classificar consequências. Mas, ao mesmo tempo como Freire (2002) disse, é necessário procurar o significado do jogo desde a identificação dos contextos em que ocorre. Pois, para o autor deve existir um lugar específico que acolhe o jogo e lhe permite manifestar-se e se adaptar, portanto, é nesse ambiente que devemos penetrar para tentar compreender o fenômeno jogo.

Ao considerar que toda criança ao chegar ao sistema de ensino é alguém, aliado a um potencial de poder ser, que representa uma comunidade, um povo, é que se encontra valor pedagógico nas brincadeiras e jogos da cultura popular. Os mesmos são formas lúdicas de expressão cultural, caracterizadas pela presença do canto, do gesto, da roda, do ritmo, da competição, da vertigem, da sorte e da mímica. E ao serem transmitidas ao longo das gerações, manifestam a sabedoria

popular, as crenças, o imaginário coletivo, não sendo diretamente ligadas aos ditames da indústria cultural, ainda que sofram algumas influências inevitáveis (RINALDI; LARA; OLIVEIRA, 2009).

No reconhecimento das brincadeiras populares, está a possibilidade de ação educacional comprometida com o sujeito em formação, a valorização da pluralidade cultural humana, ressaltando seus aspectos gestuais, musicais, rítmicos, histórico-sociais e expressivo-criativos.

O acervo popular contribui com a ampliação do acervo motor dos alunos, o aprendizado das experiências grupais de cooperação e convivência com o outro, de respeito e aprendizagem da cultura na qual estão inseridos.

Sob um enfoque de EF multicultural, os jogos populares se apresentam com um enorme potencial educativo, já que através deles as crianças captam o saber popular e a cultura, que lhes possibilita descobrir os códigos básicos da sociedade em que vivem (FARIA JUNIOR, 1996).

Segundo Dinello (2005), cada educando, cada sujeito, desde o seu patrimônio cultural, oferece ao grupo elementos que vão ampliar o horizonte de cada um, pelo qual se deve propiciar e respeitar esse acervo cultural por meio das variáveis particulares (vocabulário, situação econômica entre outras). O referido autor afirma:

A busca de conhecimentos sempre está, de uma maneira ou outra, relacionada com quem somos e desejamos ser, pelo qual é compreensível a íntima relação aos estados de identidade. Identidade que pode recobrir os aspectos biológicos, comunitários, culturais e inclusive intervir na definição de projetos. [...] Aí estão as preocupações sobre suas próprias potencialidades, estão as dúvidas sobre o uso de instrumentos mentais e estão os conflitos de lealdade à trajetória familiar, já que aprender é assumir fundamentais facetas de identidade (DINELLO, 2005:12) <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Tradução (da pesquisadora) ao português do espanhol original: “La busca de conocimientos siempre está, de una manera u otra, relacionada con quien somos y que deseamos devenir, por lo cual es comprensible la íntima relación a los estados de identidad. Identidad que puede recubrir los aspectos biológicos, comunitarios, culturales e incluso interviniendo en la definición de proyectos. [...] Allí están las preocupaciones sobre sus propias potencialidades, están las dudas concernientes al uso de los instrumentos mentales y están los conflictos

O desenvolvimento de atividades de expressão e criação através, em e pelo corpo, não pode ser entendido como um complemento nos programas de estudos, válvulas de escape de energias físicas, senão entender a expressão “lúdocorporal” como a matriz da presença no mundo social (DINELLO, 2005).

No entanto, é preciso colocar, segundo Kishimoto (2003), que os jogos tradicionais quando utilizados pela escola deixam de ter as características próprias de ser desenvolvidos nas ruas, clubes ou espaços públicos. Neste caso a escola participa do movimento de divulgação destas, porém sua intenção primária é de auxiliar o desenvolvimento infantil por meio dos jogos.

Para finalizar, destacam-se as cinco hipóteses que Ivic; Marjanovic (1986: 90) utilizaram para justificar o emprego dos jogos tradicionais na educação. Estas têm a ver com: a posição central dos jogos tradicionais na pedagogia do jogo, o que determina que sejam preservados na educação contemporânea; o brincar como componente da cultura de pares, prática social de crianças de diferentes idades; a possibilidade de representar uma forma de renovação da prática pedagógica; apropriados para preservar a identidade cultural da criança de determinado país ou imigrante e possibilitar contatos físicos e sociais, como forma de compensar a deficiência de crianças residentes em centros urbanos que oferecem poucas alternativas para tais contatos.

Por estes motivos, o ensino deste conteúdo foi algo a se resgatar e ressaltar na EF escolar durante a proposta, assim como se apresentou como estratégia metodológica de pesquisa com crianças e jovens, desde uma abordagem problematizadora, que contrastou os conhecimentos dos alunos, pais e professores. Com a finalidade de enriquecer o acervo cultural e, portanto, a própria cultura corporal de movimento das crianças. Assim como se vincular as mudanças sociais existentes, relacionadas ao uso das TICs na educação e neste caso particular, ao uso dos *laptops* na proposta metodológica de ensino da disciplina.

---

de lealtad a la trayectoria familiar, dado que aprender es asumir fundamentales facetas identificatorias”.

### **1.3 Caracterização das propostas “Um Computador por aluno”: Plano Ceibal e ProUCA/SC.**

As políticas em desenvolvimento no plano tecnológico e educativo em nível mundial, mais especificamente em Brasil e Uruguai, respondem a processos iniciados no ano 2005 e servem de marco contextual do presente trabalho.

Nesse sentido se explicita o contexto histórico-político no qual nascem e se desenvolvem as propostas “Um Computador por Aluno” no mundo, e especialmente, nos países nos quais se realizou a pesquisa.

#### **1.3.1 Um *laptop* para cada aluno (Modalidade 1-1)**

A proposta de cada criança ter seu computador nasceu antes de existir os microcomputadores, foi pensada por Alan Kay, no ano 1968, após sua visita a Seymour Papert no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Finalmente, a idéia se materializou em 1972 com o *Dynabook* criado por Alan Kay e desenvolvido pelo *Learning Research Group* (LRG), sendo parte do laboratório Xerox Park (KAY, 1975).

No ano 1989, o sonho de cada aluno ter o seu próprio computador começou a ser realizado na cidade de Melbourne (Austrália), quando o *Methodist Ladies College* propôs que de forma progressiva as alunas de 5ª a 12ª série tivessem seu *laptop* (STAGER, 2003).

A partir desta experiência, a Microsoft lançou em 1997 o programa *Anytime, Anywhere Learning*, no qual ao longo de cinco anos, se implantou em cerca de mil escolas dos Estados Unidos. Porém, muitas escolas não tiveram as condições para sustentar o projeto e foi descontinuado e em outras o mesmo continuou de forma limitada (VALENTE, 2011).

A pesar disso, a partir do ano 2001, vários sistemas educacionais estaduais e algumas escolas públicas dos Estados Unidos começaram a implantar o uso de *laptops* comerciais na situação 1-1. Por exemplo, o Estado de Maine implantou a modalidade 1-1 em todas as escolas estaduais da 7ª a 8ª série; no condado de Henrico (Estado de Virginia), quatorze mil estudantes de ensino médio e onze mil das 6ª a 8ª séries também utilizaram os *laptops* na situação 1-1; entre outras cidades e Estados que também levaram adiante propostas deste tipo. Na maioria dos casos, os projetos receberam financiamento de várias fontes, como a indústria tecnológica, fundações e do governo federal (VALENTE, 2011).

De acordo com Bebel; O'Dwyer (2010) existe interesse crescente dos sistemas educacionais de distintos países, estados e municípios na implantação de *laptops* na modalidade 1-1 ou projetos pilotos que buscam fornecer conhecimentos e informação para estudos ou a verificação da eficácia do uso dessas tecnologias na educação. Todo o que tem sido favorecido pelo surgimento dos *laptops* nomeados educacionais (tipo XO de OLPC, *ClassMate* da Intel), os quais são mais baratos que os comerciais e voltados para atividades educativas. Diversos países de América Latina, entre os quais se encontram Brasil e Uruguai, estão criando situações relacionadas a estes projetos.

Segundo Valente (2011), entre as justificativas para implantação dos *laptops* 1-1 se encontra: aumentar os ganhos educacionais dos alunos (indicado pela melhora nos testes de avaliação nacional ou internacionais); aumentar o engajamento dos alunos; complementar as atividades de aprendizagem baseada em projetos; ampliar a aprendizagem para além da sala de aula, tirar vantagem do momento em que os assuntos são tratados em sala de aula sem ter que se deslocar para outro local da escola; promover a inclusão digital das classes socioeconômicas desfavorecidas e finalmente, preparar para o mercado de trabalho (já que os computadores estão sendo ferramentas essenciais em quase todas as profissões).

Mas, ao mesmo tempo, de acordo com estudos de avaliação realizados até o momento, existem alguns aspectos nos quais não existiram ganhos significativos. Porém, tais resultados, podem estar influenciados pelo caráter recente das propostas ou segundo outros autores, pela necessidade de mudanças nos ambientes de aprendizagem nas escolas (VALENTE, 2011). Como indica Valente (2011: 30):

As mudanças devem abranger aspectos didáticos e pedagógicos, como a proposta de uma educação centrada no aluno e baseada em resoluções de problemas ou projetos. Uma vez que essa abordagem pedagógica for adotada os *laptops* podem ser úteis, funcionando como ferramentas para ajudar os alunos a pensar, resolver problemas e tomar decisões, do mesmo modo que os instrumentos para fazer uma composição musical.

Com relação ao anterior, segundo Oliveira (2011: 90) ao escrever sobre as possibilidades do uso do computador no ensino de Biologia:

... Percebe-se que um projeto dessa magnitude só alcançará êxito quando cada escola beneficiada tiver garantido os seguintes fatores: amparo pedagógico, apoio técnico, sistematização de políticas de formação continuada para os professores e, especialmente, políticas públicas que garantam não apenas a implantação, mas também a sua continuidade com excelência.

### 1.3.2 One Laptop Per Child (OLPC)

Neste contexto se destaca a influencia que teve a organização OLPC, tanto no Brasil e principalmente em Uruguai para a promoção dos programas “Um Computador por Aluno”, por tanto, se realiza a seguir, uma breve apresentação da mesma.

OLPC surgiu por iniciativa de Nicholas Negroponte<sup>5</sup>, quem no Foro Econômico Mundial de Davos-Suíça/2005, apresentou a idéia de prover a cada criança de países em condições econômicas menos favoráveis um computador portátil de baixo custo com conexão à *Internet*. A proposta desta organização fundamenta-se em que o acesso aos computadores oferece às crianças a possibilidade de se envolver na sua educação e aprendizagem, colaborando e criando junto aos outros<sup>6</sup>. Assim também, se baseia em teorias construtivistas de aprendizagem desenvolvidas por Seymour Papert e Alan Kay e nos princípios expressados no livro *Being Digital* (Ser Digital) de Nicholas Negroponte (1995). Outro dos fundamentos de OLPC está na crença da educação como meio para desenvolver a cidadania das crianças, devido a que as mudanças do mundo atual não são previsíveis, determinando que as crianças devam ser estimuladas a ter desejo pela aprendizagem. Somado a isso, como as rápidas mudanças são, em parte, fruto do crescimento da

---

<sup>5</sup> Nicholas Negroponte é fundador e presidente da Fundação One Laptop per Child, é licenciado do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, onde foi co-fundador e diretor do Laboratório de Mídia (1985), junto a Jerome B. Wiesner Professor de Tecnologia de Mídia. Graduado do Instituto de Tecnologia de Massachusetts foi um pioneiro no campo da concepção assistida por computador, e tem sido um membro do corpo docente do MIT desde 1966. É autor do best-seller de Ser Digital (1995), que foi traduzido para mais de 40 idiomas. No setor privado, Nicholas Negroponte faz parte do conselho de diretores da Motorola, Inc. e sócio de uma empresa de capital de risco, especializada em tecnologias digitais de informação e entretenimento.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://one.laptop.org/about/mission>

tecnologia digital, seria nesta que se encontraria a solução para estimular a aprendizagem.

Os financiadores de OLPC são *Advanced Micro Devices* (AMD), *Brightstar*, *Chi Lin*, *eBay*, *Google*, *Marvell*, *News Corporation*, *Nortel*, *Quanta*, *Red Hat* e *SES Astra*.

Esta organização desenvolveu o *laptop* educacional nomeado XO-1.0 (entre outros que continua desenvolvendo), com base no sistema operacional Linux, com um processador de 1GHZ e 1GB de memória com 4 GB de disco *flash*. Não tem um disco rígido, mas tem três portas USB e um *slot* para cartão SD para expansão. Os *laptops* permitem conexão sem fio que, entre outras coisas, lhes permite funcionar como uma rede *mesh*: cada *laptop* é capaz de falar com seus vizinhos mais próximos, criando uma rede *ad hoc* de área local. Estes foram projetados para ser extremamente eficientes em relação à energia, inclusive como uso de sistemas de energia renováveis (energia solar, geradores, energia eólica e da água).

Esses computadores são vendidos aos governos interessados em criar Programas dentro do modelo “Um Computador por Aluno”. Aproximadamente, 1.6 milhões de crianças e professores de América Latina formam parte de projeto OLPC e 500 mil em África e resto do mundo. Dentro dos países que estão vinculados a OLPC estão Uruguai, Peru, Argentina, México, Ruanda entre outros<sup>7</sup>.

### **1.3.3 Projeto de Conectividade Educativa de Informática Básica para a aprendizagem em Línea (CEIBAL)**

O Projeto CEIBAL foi criado em Uruguai, no ano 2007, por iniciativa do governo desse país, através do decreto presidencial 144/007, de 18 de abril de 2007 (URUGUAI, 2007). Este teve como finalidades: estudar, avaliar e levar adiante ações necessárias para proporcionar a cada criança em idade escolar e cada professor regente de escola pública, um computador portátil; capacitar aos docentes no seu uso e promover a elaboração de propostas educativas. Por outro lado, também propus reduzir a brecha digital entre a população e progredir na sociedade da Informação e do conhecimento, considerando a escola o âmbito privilegiado de integração social, com o intuito de democratizar o conhecimento. Este decreto estabeleceu uma comissão integrada por diferentes atores, que tiveram a função de elaborar políticas adequadas à

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://one.laptop.org/about/mission>



realidade uruguaia e ações correspondentes com a meta de entregar, até o ano de 2009, os *laptops* aos alunos e professores de todas as escolas públicas do país. Ao mesmo tempo, foi atribuída ao Laboratório Tecnológico do Uruguai (LATU) a implementação técnica e operativa do projeto.

Os princípios apontados na proposta são: a equidade, igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens, democratização do conhecimento e a disponibilidade de materiais para a aprendizagem com o uso de uma tecnologia contemporânea.

Como objetivos gerais do Plano Ceibal se encontram: contribuir com a melhora da qualidade educativa, pela integração da tecnologia na aula, no centro escolar e na família; promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos de Educação Primária, dotando de um computador portátil a cada criança e professor de sala; desenvolver uma atitude colaborativa em quatro linhas: criança - criança, criança - professor, professor - professor e criança - família – escola e promover o letramento e criticidade eletrônica na comunidade pedagógica, atendendo aos princípios éticos.

Para seu desenvolvimento, foram estabelecidas diferentes etapas, procurando cobrir todas as escolas públicas do país<sup>8</sup>, como se indica no seguinte quadro:

**Quadro 1.** Etapas e objetivos do Plano Ceibal.

ETAPAS	OBJETIVO
Primeira Etapa: Primeiro semestre do ano 2007	Entrega dos primeiros 200 <i>laptops</i> , doados pela organização OLPC, numa escola do Departamento de Florida (Uruguai).
Segunda Etapa: Segundo semestre do ano 2007	Entregar um <i>laptop</i> para cada aluno de todas as escolas públicas do Departamento de Florida.
Terceira Etapa: Durante o ano 2008	Cobrir todas as escolas públicas do resto dos Departamentos do país, a exceção do Departamento de Montevidéu.
Quarta Etapa: Durante o ano 2009	Entregar os <i>laptops</i> em todas as escolas públicas do Departamento de Montevidéu.

---

<sup>8</sup> Uruguai é um Estado unitário, dividido administrativamente em 19 departamentos, cada um com seu próprio governo municipal. Os 19 departamentos uruguaiois são: Artigas, Canelones, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Flores, Florida, Lavalleja, Maldonado, Montevidéu (Capital), Paysandú, Río Negro, Rivera, Rocha, Salto, San José, Soriano, Tacuarembó e Treinta y Tres.

Durante a segunda fase foi chamado concurso para a Coordenação Pedagógica do Projeto CEIBAL, na órbita do CEIP. Já nas últimas etapas do plano, começaram a se colocar novas expectativas, as quais levaram ao governo assinar um novo decreto, para ampliar a experiência às instituições de educação privadas e ao ciclo básico de ensino secundário público (alunos de primeiro a quarto ano).

No período de realização do presente estudo, o Projeto encontrava-se na etapa de entrega dos computadores a todos os alunos do ciclo básico de ensino secundário público e realizando formações presenciais e a distância com os docentes das escolas, orientadas ao trabalho específico de aula com o *laptop*. Até o mês de maio de 2011, tinham sido entregues 429.223 computadores, dos quais 405.395 são XO 1.0 (distribuídos na Educação Primária pública e privada, na Educação Secundária Comum e na UTU); 13.522 são XO 1.5 (entregues a alunos de Educação Primária, Secundária Comum e UTU) e 7.000 são computadores Magalhães sem disco (distribuídos no Ensino Médio – 6.500 em Secundária Comum e 500 em UTU) <sup>9</sup>.

### **1.3.4 O Projeto Um Computador por Aluno (ProUCA)**

O ProUCA foi criado após diversas instâncias de estudo (Pré-pilotos) por parte do governo brasileiro. No âmbito legal, nasceu da Medida Provisória 472/09, de 15 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que foi convertida na Lei Nº 12.249/2010, em 11 de Junho de 2010 (BRASIL, 2010).

Este é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), está financiado com recursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) e coordenado, até início de 2011, pela Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC. O mesmo pretende criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, ampliar o processo de inclusão digital escolar e promover o uso e a apropriação pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação como uma nova linguagem.

Esta iniciativa do Governo Brasileiro surgiu após o contato tido no Fórum Econômico Mundial em Davos – Suíça/2005 com Nicholas Negroponte. Em Julho de 2005, Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen, viajam a Brasília, para apresentar com detalhes a

---

<sup>9</sup> Dados obtidos em: <http://www.eltelegrafo.com/index.php?idbuscar=48554> (Acesso 16/01/2012).

idéia do *laptop* educacional ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A partir desse momento, o presidente decidiu criar um grupo técnico interministerial de trabalho, integrado por instituições de pesquisa (FacTI - Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação; FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos; CERTI - Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras; CenPRA - Centro de Pesquisa Renato Archer e LSI – Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico), para avaliar do ponto de vista pedagógico e tecnológico a proposta. Essa equipe conclui que havia necessidade de realizar experimentos em escolas, além do amadurecimento da solução da OLPC e da entrada de novos fornecedores.

Finalmente em Fevereiro de 2007 se formalizou o projeto Um Computador por Aluno por meio de documento denominado Projeto Base do UCA. Nesse primeiro momento, no ano 2007, se estabeleceu um grupo de trabalho integrado por professores, para determinar os princípios pedagógicos do projeto. E três fabricantes de equipamentos (Intel, OLPC-Quanta e Encore) doaram ao Governo Federal máquinas para realizar os experimentos, visando avaliar o uso de equipamentos portáteis pelos alunos em sala de aula. Finalmente, se iniciaram experiências em cinco escolas, escolhidas para participar da primeira fase do projeto (Escola Municipal Ernani Bruno – São Paulo/SP; Escola Estadual Luciana de Abreu - Porto Alegre/RS; Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday - Palmas/TO; CIEP Municipal Profª Rosa Conceição Guedes - Pirai/RJ e Centro de Ensino Fundamental nº 1 do Planalto - Brasília/DF). A Intel doou o modelo Classmate para as escolas de Palmas/TO e Pirai/RJ, a OLPC doou o modelo XO para as escolas de Porto Alegre/RS e São Paulo/SP e a empresa indiana Encore doou o modelo Mobilis para a escola de Brasília/DF.

No ano 2009 foram iniciados os trabalhos de avaliação e consolidação dos cinco experimentos, mediante o projeto *Preparando para expansão: Lições da experiência piloto brasileira na modalidade um para um*, financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); pesquisadores (nas cinco escolas) produziram relatórios que abrangeram os principais aspectos do UCA, e serviram de insumos para a replicação das experiências na fase de ampliação.

Como foi descrito, em dezembro de 2009 foi publicada a Medida Provisória, que posteriormente, virou lei e estabeleceu a criação do PROUCA e instituiu o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. Nesta, se estabeleceu como objetivo a promoção da inclusão digital nas escolas das redes públicas

de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, por meio da aquisição e utilização de equipamentos de informática, programas de computador (*Softwares*) e suporte e assistência técnica necessários para seu funcionamento. Assim como o planejamento de ações de formação docente no uso das TICs e especialmente no uso do *laptop*.

Em janeiro de 2010, o consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS foi declarado vencedor do pregão nº 107/2008 (BRASIL, 2008) para o fornecimento de 150.000 *laptops* educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas selecionadas em municípios de diferentes Estados. Então, cada escola recebeu os *laptops* para os alunos e os professores, assim como a infra-estrutura para acesso à *Internet* e capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia. Ao mesmo tempo, seis municípios foram atendidos como UCA Total, isto é, todas as escolas municipais receberam o projeto (Barra dos Coqueiros/SE; Caetés/PE; Santa Cecília do Pavão/PR; São João da Ponta/PA; Terenos/MS; Tiradentes/MG).

Enquanto aos *laptops*, têm um custo unitário de cerca de R\$ 550,00 e possuem as seguintes características: tela de cristal líquido de sete polegadas; capacidade de armazenamento de 4 *gigabytes*; 512 *megabytes* de memória; bateria com autonomia mínima de três horas e um peso de 1500 gramas.

A partir do ano 2010, o Programa UCA entrou na sua segunda fase, nomeada Piloto, que abrangeu cerca de 300 escolas públicas pertencentes às redes de ensino estaduais e municipais. Estas foram distribuídas em todas as unidades da federação e selecionadas mediante critérios acordados com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a SEED/MEC e a Presidência da República.

Além de passar por uma adequação na sua infra-estrutura, as escolas deveriam realizar a formação dos seus professores. Para isso, o Grupo de Trabalho do Programa UCA – GTUCA, formado por especialistas no uso de TICs na educação, elaborou um plano de formação que conta com o apoio das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) de Estados e Municípios (NTM). Também, as IES são responsáveis pela avaliação e pesquisa relacionada ao uso dos equipamentos durante a fase piloto.

O processo de formação dos docentes desenvolve-se em três níveis ou ações, que envolve, além das escolas participantes, as universidades (IES), Secretarias de Educação (SE) e NTE. A formação

tem caráter semipresencial e é dividida em módulos, abrangendo as dimensões teórica, tecnológica e pedagógica. Somado a isto, o UCA conta com ações dedicadas a avaliar a execução dos pilotos; se realizaram avaliações diagnósticas antes da implementação dos pilotos, avaliações formativas durante sua execução e avaliações de impacto.

Dentro das 300 escolas que foram selecionadas para ser parte do Piloto ProUCA, o Estado de Santa Catarina conta com 11 escolas, com apoio da IES local (UFSC), NTE (nas escolas estaduais) e NTM (nas escolas municipais).

A equipe de formação ligada à UFSC está encarregada do contato entre o MEC e as escolas, ao coordenar o planejamento da formação em suas distintas etapas em nível local, tanto nas ações de formação presencial como a distancia. Especialmente, é na formação a distancia, na qual tem o papel de maior responsabilidade, ao tempo que brinda apoio aos NTE e NTM nas formações presenciais realizadas por estes nas escolas, pois eles são os responsáveis destas formações e de apoiar tecnicamente às escolas.

### **1.3.5 Programa UCA em Santa Catarina**

De acordo com o descrito anteriormente, o ProUCA está sendo desenvolvido paralelamente em várias regiões do Brasil por IES globais e locais. O documento sobre o Projeto UCA Brasil (BRASIL, 2009) estabelece que o processo de formação envolve os seguintes grupos:

- Grupo de Trabalho de Assesores Pedagógicos do Projeto Um Computador por Aluno - GTUCA, constituído por 10 docentes representantes de Instituições de Ensino Superior - IES, denominadas neste Projeto de IES-Globais;
- Grupo de Formação e Acompanhamento, constituído por 6 consultores especialistas da área e um representante do SEED/MEC;
- Equipes de Formação e Pesquisa, compostas de professores/pesquisadores das IES Globais para atuarem junto às IES Locais;
- Equipes de Formação destinadas a atuarem junto às escolas piloto. Tais equipes serão compostas por professores de IES Locais e multiplicadores dos NTE/NTM;
- Professores e gestores das escolas beneficiárias UCA;
- Alunos-monitores.

No caso do Estado de SC, a IES global responsável pelo Programa é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que abarca os Estados de: Rio Grande do Sul (RS), Paraná (PR), Amazonas (AM) e SC. Por tanto a IES local responsável em SC é a UFSC.

A partir da fase piloto do ProUCA, no segundo semestre de 2010, foi composta a equipe de formadores do ProUCA em SC. Esta fase envolveu diferentes ações para assegurar o desenvolvimento do Programa UCA, as quais são detalhadas a continuação:

- implementação do processo de capacitação de recursos humanos envolvidos com a operacionalização dos projetos-piloto;
- implementação do processo de acompanhamento e a avaliação de desempenho da fase piloto, que permitam valorar o impacto do *laptop* educacional conectado no processo educacional em termos pedagógicos e organizacionais para a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem e inclusão digital da comunidade escolar; e
- implementação do processo de pesquisa, a fim de identificar práticas pedagógicas inovadoras com o *laptop* educacional e desenvolver referenciais da mudança curricular necessária à escola no contexto da sociedade do conhecimento.

Na fase piloto, participam do ProUCA em SC, escolas de educação básica, localizadas em Florianópolis, Agrolândia, Brusque, Caçador, Chapecó, Herval d'Oeste, Jaraguá do Sul, Joinville, São Bonifácio e Tubarão.

**Quadro 2.** Escolas do ProUCA – SC e Cidades.

ESCOLAS DO PROUCA – SC	CIDADE
Centro de Educação Adolfo Hedel	Agrolândia
Escola de Ensino Fundamental Padre Theodoro Becker	Brusque
Escola de Educação Básica Esperança	Caçador
Escola de Educação Básica Professora Sonia de Oliveira Zani	Chapecó
Colégio de Aplicação UFSC	Florianópolis
Escola Básica Vitor Miguel de Souza	Florianópolis
Escola de Educação Básica Melo e Alvim	Herval D'Oeste
Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Schmitz	Jaraguá do Sul
Escola de Educação Básica Francisco Eberhardt	Joinville
Escola de Educação Básica São Tarcísio	São Bonifácio
Escola de Educação Básica Visconde de Mauá	Tubarão

**Figura 1.** Cidades com Programa UCA em Santa Catarina.



Fonte: <http://pro-uca-sc.blogspot.com/p/apresentacao.html>





## CAPÍTULO II

### QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL DE REFERÊNCIA

A presente construção teórica foi procedida para dar subsídio à discussão e análise da problemática pesquisada, que se relaciona com vários conceitos atrelados à proposta pedagógica planejada para levar adiante a pesquisa-ação. Dentre eles, destacam-se a proposta pedagógica de Célestin Freinet e as teorias relacionadas ao uso das TICs na educação; aportes da mídia-educação, da pedagogia dos meios e da *media literacy*. Todos os quais se vinculam à metodologia de trabalho escolhida e suas possibilidades para utilizar os computadores por aluno na EF escolar.

#### **2.1 Mídia-educação: aportes da pedagogia Freinet**

Vinculados à cultura das crianças, a livre expressão destas e seu desejo inato de comunicação, encontram-se os aportes da proposta pedagógica de Célestin Freinet; os quais podem ser relacionados com os estudos atuais de mídia-educação, *media literacy* e pedagogia dos meios, que serão descritos mais adiante.

Para começar é importante destacar algumas características da vida e obra de Célestin Freinet, quem nasceu em Gars, numa vila ao sul da França, em 15 de outubro de 1896. Este foi professor primário desde os 24 anos, numa pequena escola rural, na aldeia de Bar-sur-Loup (Alpes Marítimos). Além de pioneiro na modernização da escola, foi o criador do Movimento da escola Moderna, fundador, realizador e animador da Cooperativa de Ensino Laico (CEL), do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM) e da Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna (Fimem) (PAIVA, 1996).

Para Elias (1996), na pedagogia Freinet a prática é o centro, a prática sustentada por um corpo de conceitos próprios que lhe dão suporte e significação global, a qual determina uma abertura da escola à vida. Uma classe Freinet é um lugar de trabalho, uma pequena sociedade na qual se promove a liberdade de expressão e a vida; um educador Freinet é um pesquisador prático dedicado ao seu trabalho.

Os grandes temas que orientam a pedagogia Freinet são a livre expressão, o tateamento experimental, a vida cooperativa, a afetividade, o trabalho, a correspondência. Esta é uma pedagogia que propõe uma realidade escolar voltada ao desenvolvimento democrático nos aspectos lingüísticos, científicos, informáticos, corporais, de ciências humanas,

de comunicação não verbal, didática, de imprensa, de correspondência, de inserção e anti-seleção, de educação para a paz.

As dimensões, pedagógica, política e social são elementos fundamentais da vida e obra de Freinet, uma vez que as contradições da vida social se manifestam na escola, por ser esta uma instituição proveniente da mesma. A escola deve ser ativa, dinâmica, aberta para o encontro com a vida, participante e integrada à família e à comunidade, contextualizada, em termos culturais. A aquisição do conhecimento deve se efetuar de forma significativa e prazerosa, em comunhão com uma nova orientação pedagógica e social em que a disciplina é expressão natural, conseqüência da organização funcional das atividades e da racionalização humana da vida escolar (PAIVA, 1996).

Freinet propiciou mudanças nas relações professor, aluno, escola e saber, animado pela idéia de oferecer um papel ativo a criança no plano escolar. Ele realizou uma ação educativa na qual teoria e prática não se opõem, senão que uma não se pode desenvolver sem a outra. Para Freinet (1969:182): “Uma das principais condições de renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores, só assim é possível educar dentro da dignidade.”

O tateamento experimental foi uma das técnicas desenvolvidas por Freinet, segundo o qual toda aprendizagem natural está subordinada à experiência, o qual envolve um trabalho de pesquisa reflexiva sobre os mais diversos materiais físicos ou mentais, aptidão para observar, manipular, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos e compreender cada vez informações mais complexas. Deste modo, a criança realiza uma trajetória científica, criando regras de vida baseadas na experiência e na vida segundo seu próprio ritmo. Assim, os conhecimentos se enraízam nas crianças com profundidade; no entanto, relativos e passíveis de revisão quando novos fatos aparecem ou são feitas novas experiências. Para Freinet (1969:185): “os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento de um indivíduo são aqueles que ele descobre sozinho e dos quais ele se apropria”. Em síntese, a partir de suas próprias experiências no confronto dialético com o mundo, é que o educando construirá sua personalidade e proverá os elementos de sua própria cultura.

Outro aspecto a ressaltar da pedagogia Freinet tem a ver com a livre expressão:

A livre expressão é a própria manifestação da vida. Praticar a expressão livre é dar a palavra à criança. É dar-lhe meios de se exprimir e de se comunicar. O centro da escola não é mais o

professor, mas a criança, a vida da criança, suas necessidades, suas possibilidades constituem a base de nosso método de educação popular. (FREINET, 1979:12).

Para que a expressão seja realmente livre é preciso que o educador propicie o clima para as crianças se apropriar de suas potencialidades; um clima de confiança, de aceitação, de alegria, de cooperação, de afetividade; onde as crianças vivam sua liberdade acompanhada da responsabilidade. Ou seja, assumindo tudo o que a liberdade supõe: limitações, frustrações, necessidade de organização para que o trabalho possa ser desenvolvido. Com a ajuda do adulto, “a criança pode tornar-se ‘mestre’ de sua atividade, autogerindo-a” (PAIVA, 1996:15).

A organização cooperativa da classe é essencial na proposta de Freinet; todas as atividades são desenvolvidas nessa linha, já que a criança não é vista como um indivíduo isolado, senão como parte de uma comunidade a que serve e que a serve, assumindo assim a organização da vida de sua classe. Deste modo, vai aprendendo a assumir responsabilidades, cumprir seus compromissos, a tornar-se livre e autônoma.

Sobre a educação pelo trabalho, pode-se dizer que Freinet a considera o grande princípio da filosofia da pedagogia popular, da qual virão todas as aquisições. Entende-se o trabalho como uma atividade livre, definido pela própria criança, no contexto da comunidade/classe. Trata-se de um trabalho motivado pelo desejo do aluno de fazer e conhecer, pela vida do grupo/classe e consciência das aquisições desejadas. (PAIVA, 1996).

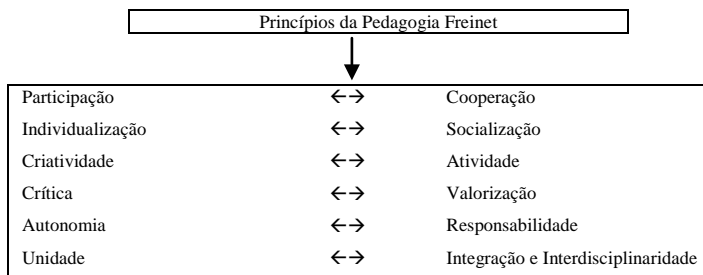
Além disso, Freinet defendeu a individualização do trabalho, já que as crianças nunca têm as mesmas necessidades e aptidões, sendo absurdo pretender que todas avancem ao mesmo ritmo. Numa comunidade cooperativa, a atenção as diferenças individuais é de grande importância desde o ponto de vista pedagógico e humano. Então, por meio de recursos apropriados como fichários, planos de trabalho, cadernos autocorretivos e novas tecnologias, cada criança pode progredir ao seu ritmo e segundo suas necessidades (PAIVA, 1996).

Para Freinet educação é ação e intervenção. Abordar a educação e a formação do educador segundo seus princípios implica, antes de tudo, não separar a ação pedagógica da vida. É preciso reconhecer que a educação é um processo

intencional que deve ter objetivos claros, ou seja, saber onde se quer ou pretende chegar. Freinet dizia que não há educação não-diretiva, pois toda educação dirige. Segundo ele, o importante é uma direção que permita a construção, que estimule a reflexão, que forneça meios de um pensamento autônomo e dinâmicas de autoformação participada. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre a própria prática, um trabalho que possibilite a construção permanente da identidade pessoal (ELIAS, 1996:22).

Na classe, os exercícios convencionais cedem lugar à edição de jornais, álbuns, revistas, livros; à realização de enquetes, exposições, projetos, dramatizações; ao trabalho personalizado (com o uso de fichas); à organização de visitas a outras classes e a instituições da comunidade; à prática da correspondência interescolar. Neste último caso, turmas de diferentes escolas enviam e recebem cartas coletivas, desenhos, pinturas, gravuras, jornais, etc. Desta forma se amplia o horizonte da classe e propicia-se às crianças contatos com outras realidades, outros costumes, outras culturas.

**Figura 2:** Princípios da Pedagogia Freinet



Fonte: Adaptado de Elias (1996:29)

Enquanto ao papel do professor nesta proposta pedagógica, este se coloca ao lado da criança, ajudando-a a tomar consciência de suas possibilidades. Ele atua como colaborador mais experiente do grupo e auxilia a criança a elaborar, a realizar e a concluir seus projetos. Assim como é o coordenador de atividades, quem cria as condições para que a

criança se expresse e seja ouvida, para que atue para aprender e por meio da vida cooperativa, exerça sua cidadania. O professor é responsável de assegurar as condições técnicas e materiais para que, na sala de aula, torne-se possível a realização de um trabalho vivo, que dê sentido social imediato às aprendizagens realizadas pelas crianças. Seu compromisso é impulsionar a criança a se expressar, a decidir, a realizar, a pesquisar, a interagir e desta forma avançar na construção de seu saber e sua formação como indivíduo e cidadão autônomo, responsável e capaz de cooperar com seus semelhantes (ELIAS, 1996:39).

Uma característica da prática pedagógica proposta por Freinet foi recusar o monopólio sobre a transmissão do humano à palavra, sua vida e seu trabalho estão marcados pela crítica àqueles que pensavam que apenas as idéias, em si mesmas, produzem mudanças na educação, ele trabalhou com a essência e com a forma.

A partir da idéia de aprendizagem como resultado das tentativas experimentais das crianças, no livro **Ensaio da Psicologia sensível II**, Freinet (1978), expõe concepções pedagógicas, preconiza o método natural, elimina o manual de leitura e qualquer idéia de progressão programática. Para ele, as crianças vivas e ativas produzem textos que são reflexo de suas experiências e servem de apoio à aprendizagem. A socialização desses textos, pendurados na sala, impressos em jornais enviados aos correspondentes, organizados em pastas acessíveis (livro da vida), constituem o referencial comum do grupo num momento histórico e o material de análise, comparações, enfatizando semelhanças e diferenças, descobrindo o código lingüístico. Porém, Freinet afirma que as crianças sabem ler antes de dominar o código, pois compreendem o sentido dos textos porque são delas (CORDEIRO; VALE, 1996).

Ao pesquisar alternativas sobre a aprendizagem e o ensino, Freinet priorizou o trabalho como meio e a busca do conhecimento integral e interdisciplinar como fim. A interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências e Freinet a utiliza para compreender a realidade da criança e poder relacionar os conhecimentos trazidos por ela.

Para Santos (1996:158),

A grande originalidade da proposta educativa construída por Freinet encontra-se no fato de atribuir às atividades escolares as características de um verdadeiro trabalho e de colocar a disposição das crianças meios para que elas possam comunicar suas realizações, suas descobertas, suas inquietações a interlocutores

próximos ou distantes (crianças de outras escolas, de outras cidades, de outros países). Com esse intuito, Freinet introduziu a impressora em sala de aula. Posteriormente, também com o mesmo propósito, seus seguidores foram introduzindo o gravador, o vídeo, o microcomputador, o fax...

Freinet pretendeu cultivar o desejo inato da criança de se comunicar com outras, de fazer conhecer ao redor de si seus pensamentos, sentimentos e esperanças. Deste modo, familiarizar-se com o essencial da cultura será uma função tão natural como aprender a andar (SANTOS, 1996).

A disposição da sala de aula conforme a pedagogia Freinet é um convite à autonomia, se diferenciam espaços segundo os objetivos da ação educativa e os projetos empreendidos pela turma, os quais funcionam simultaneamente em determinado período do dia. Cada criança escolhe aonde quer participar e nesse espaço encontra o material necessário para isto, tendo responsabilidade sobre os mesmos, sem depender do professor. Além dos espaços de trabalho, existem espaços para socializar as produções, reunir-se em momentos coletivos para discutir, informar sobre os trabalhos, planejar atividades, resolver situações problemáticas através da negociação coletiva, entre outras atividades.

Nesse contexto o texto livre ganha força educativa, pois é a expressão da vida da classe, já que para Freinet praticá-lo isoladamente retira-lhe valor e reduz à simples exercício. O texto livre promove um circuito de escuta, de leitura e de edição, no qual a criança escreve para ser ouvida, para satisfazer uma necessidade íntima ou ser considerada e não para cumprir uma tarefa determinada pelo professor. Neste caso, a criança escreve para um interlocutor real e apresentam-se como interlocutores virtuais os leitores do painel de textos de classe, os leitores do mural da escola, os correspondentes, os leitores do jornal de classe, o professor, os amigos, a família (DOS SANTOS, 1996).

Legrand (1993: 3) afirma sobre a correspondência interescolar na proposta de Freinet: “A comunicação, que equivale á socialização, converte-se no instrumento por excelência para o acesso ao escrito”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Tradução (da pesquisadora) ao português do espanhol original: “La comunicación, que equivale a la socialización, se convierte en el instrumento por excelencia de acceso a lo escrito.”

Finalmente, pode se considerar que os aportes da Pedagogia Freinet na consolidação de estratégias de comunicação e expressão para a construção do conhecimento das crianças e sua aprendizagem, são pontos de partida para os estudos de mídia-educação. Os quais, devido à grande expansão das TICs na educação, na atualidade, se apresentam como referencial teórico fundamental para pensar numa educação integrada à sociedade e promotora de cidadania. Uma educação na qual, os meios de comunicação e informação sejam utilizados para o trabalho dos conteúdos das diferentes disciplinas, assim como para a análise crítica do que neles se apresentam e produção do conhecimento a partir dos processos antes descritos.

## **2.2 Tecnologias da informação e comunicação na educação**

Para Gomes (2002), o século XXI começa com a ênfase na sociedade da informação e do conhecimento, graças aos avanços técnico-científicos que adquirem grande velocidade. Os quais provocam alterações no modo de vida de uma quantidade significativa da sociedade, embora tenham ritmos diferenciados para cada segmento da população. Por este motivo, a escola passa a ter a demanda social de formar cidadãos preparados para conviver nessa sociedade e por tanto tenha que refletir sobre como a humanidade tem se apropriado dessas inovações e se seus benefícios são extensíveis a todas as camadas da população.

Nesse sentido Selwyn (1999; 2003) indica que a inserção das TICs na educação, em muitos casos, está em ascenso pela aceitação acrítica da justificativa na sociedade da informação e o determinismo tecnológico. Apresentando-se a noção de que as tecnologias digitais vão gerar mudanças automáticas (por exemplo, nos modos de aprendizagem e de conhecimento) sem considerar os contextos e atores sociais que vão utilizá-las.

Também Orozco Gómez (1987) coloca a necessidade de debater de forma séria as implicações do uso dos computadores na educação, manifestando a existência de duas “racionalidades em pugna”: uma racionalidade tecnológica e outra pedagógica. Nesse sentido, expressa que a racionalidade pedagógica é a que deve prevalecer na hora de analisar os motivos de incluir os computadores e as tecnologias na educação:

---

..., fazer ênfase como critério de vinculação do computador à educação, a forma em que a sociedade em geral e a educação em particular podem transformar o desenvolvimento subsequente das novas tecnologias, por um lado, e por outro aproveitar e utilizar as tecnologias da informação existentes para a consecução dos fins sociais e educativos. A racionalidade por trás desta proposta é uma racionalidade pedagógica e não tecnocrática (instrumentalista) pelo qual é possível incluir a evolução não só de meios a utilizar, senão também dos fins atingidos (OROZCO GÓMEZ, 1987: 4) <sup>11</sup>.

Segundo Buckingham (2007; 2010), existem diversas reações diante do uso das tecnologias digitais. Uma que argumenta de forma pessimista sobre o impacto dos computadores na vida das crianças, concentrando-se não em seu potencial educacional e sim em seu papel como meio de entretenimento. Assim também se argumenta incentivam o isolamento e anonimato, em lugar do contato presencial, impactando na vida social das crianças. Na mesma linha, questiona-se o prejuízo na política e na moral, colocando-se que os jogos apresentam estereótipos de gênero e influências negativas, especialmente quando se discute o tema do acesso a pornografia na *Internet*.

A outra posição atribui às posições descritas anteriormente, uma dimensão utópica e conservadora. Os defensores destas argumentações consideram que os computadores proporcionam novas formas de aprendizado que “transcendem as limitações de velhos métodos”. Acredita-se que por meio das tecnologias digitais a expressão e comunicação serão garantidas e se terá uma nova e democrática forma de alfabetização. Obviamente, esse discurso é fortemente apoiado pelas empresas de mercado que vêem nisto uma grande oportunidade para o

---

<sup>11</sup> Tradução (da pesquisadora) ao português do espanhol original: “..., enfatizar como criterio de vinculación de la computadora a la educación, la forma en que la sociedad en general y la educación en particular pueden *transformar* el desarrollo subsiguiente de las nuevas tecnologías, por una parte, y por otra aprovechar y utilizar las tecnologías de la información existentes para la consecución de *fines sociales y educativos*. La racionalidad detrás de esta propuesta es una *racionalidad pedagógica* y no tecnocrática (instrumentalista) por la cual es posible incluir la evaluación no solo de medios a emplear, sino también de los fines alcanzados”.



consumo, e também discursos de alguns políticos e planejadores, os quais se interessam em apresentar as vias da informação como a solução de todas as problemáticas da educação escolar (BUCKINGHAM, 2007; 2010).

..., o avanço em aparência insustável das TICs na educação também tem sido conduzido pela indústria comercial e pelos esforços, por vezes muito intervencionistas, dos governos querendo apoiá-las (Scanlon; Buckingham, 2003; Selwyn, 2005). Dizendo o óbvio, os computadores são um grande negócio. Em meio à economia volátil e de mudanças rápidas, a educação tem propiciado um mercado relativamente estável às corporações ávidas por sustentar suas margens de lucro e também tem sido, em geral, visto como trampolim para o lucrativo mercado doméstico (BUCKINGHAM, 2010).

Para o mesmo autor (BUCKINGHAM, 2007; 2010), estas posturas se caracterizam por um tipo de determinismo tecnológico, já que observam a tecnologia como produto de um processo neutro de pesquisa e desenvolvimento científico. Os quais parecessem ter uma força autônoma, independente da sociedade humana, que age sobre esta desde o exterior e não a partir da interação de complexas forças sociais, econômicas e políticas. Que são cruciais na hora de definir as tecnologias que serão desenvolvidas e comercializadas. Além disso, contraditoriamente caracterizam a infância ora desde um ponto de vista mitológico, no qual as crianças são consideradas possuidoras de criatividade natural e espontânea, que seria liberada pela máquina; ora como inocentes vulneráveis e carentes de proteção contra os danos que a tecnologia lhes causará.

Conforme Buckingham (2007; 2010), nenhuma dessas perspectivas oferece uma base realista para a elaboração de políticas culturais, sociais e educacionais que possam concretamente proporcionar a todas as crianças, a possibilidade de lidar com as mudanças das realidades culturais nas quais nasceram. Somado a isto, não consideram que as tecnologias não produzem mudanças sociais independentemente dos contextos nos quais são utilizadas e marginalizam “... questões fundamentais sobre como professores e alunos poderiam querer usar a tecnologia e sobre o que precisamos saber acerca dela” (BUCKINGHAM, 2010).

Tendo em conta a realidade da Grã-Bretanha, Buckingham (2007) afirma que o otimismo sobre o potencial dos computadores na educação precisa ser contrabalançado. Porque dados de pesquisas sobre os títulos de programas de computadores mais vendidos e o uso real dos computadores nas salas de aula, sugerem que se tem reforçado os métodos tradicionais de aprendizagem em lugar de desafiá-los. Também, manifesta-se que os benefícios criativos, educacionais e comunicativos das TICs são apenas percebidos por uma pequena elite, o que não tem apenas relação com a distribuição desigual de equipamentos, senão “... com o “capital” cultural tecnológico necessário para aprender a usá-los de modo criativo e efetivo” (BUCKINGHAM, 2007:84).

Sobre as desigualdades Buckingham (2010) destaca que se deve ter cautela ao se referir à geração “geração digital”, porque para este o conceito essencializa aos jovens, ignorando as diferenças entre eles. Além de desconhecer o tipo de uso que os jovens fazem das tecnologias, o qual, segundo alguns estudos (FACER; FURLONG; FURLONG; SUTHERLAND, 2003; HOLLOWAY; VALENTINE 2003; LIVINGSTONE; BOBER, 2004), se caracterizam por não serem manifestações significativas de inovação e criatividade, senão por ser simples formas de comunicação e recuperação da informação.

Belloni (2010) ressalta que a “cibrexclusão” é uma nova forma de analfabetismo, relacionada a duas formas de exclusão cultural, as quais os jovens muito desfavorecidos do Brasil acumulam: “... não ter acesso ao letramento (às vezes nem mesmo à alfabetização), que é a principal função da escola, nem à “alfabetização digital”, isto é, às novas maneiras de aprender, perceber, pensar e imaginar construídas no uso cotidiano, lúdico ou pedagógico, das TICs” (BELLONI, 2010: 121). Por este motivo a autora revela sua convicção de que a escola pública tem responsabilidade nessa situação e deve assumir seu papel na formação do cidadão de todas as classes sociais, para a leitura e apropriação crítica e criativa das mídias. E deste modo seja um dispositivo de democratização do acesso ao conhecimento e não um fator de reprodução das desigualdades sociais.

Como exemplo disto, Belloni (2010) descreve num estudo com jovens em condições de exclusão social, que a motivação das crianças geradas pelo contato com os computadores, se veia frustrada pela necessidade de um letramento mínimo para a operação dos programas. Assim como também, os jogos que requeriam uma maior alfabetização ou atividades mais difíceis eram rejeitados.

As crianças alfabetizadas dominaram melhor os recursos da informática, tanto em termos de motricidade (uso do *mouse* e do teclado) quanto em relação ao desenvolvimento cognitivo necessário à realização de tarefas (acesso a programas, compreensão lógica, produzir e salvar a produção), avançando mais facilmente na apropriação de recursos informáticos básicos [...]. Os não alfabetizados também avançaram na apropriação dos recursos informáticos e dos códigos de leitura e escrita, porém, com muito mais dificuldades, reagindo sempre muito mal, de modo agressivo ou de renúncia e abandono, diante de dificuldade e erros (BELLONI, 2010: 176 - 177).

As diferenças entre as crianças com recursos econômicos e aquelas menos favorecidas com estes, se acentuam pela comercialização das mídias e declínio do que o setor público proporciona a elas. Estas últimas têm menos acesso aos bens e serviços culturais, vivem em mundos sociais e mediáticos diferentes. Porém, essas mudanças envolvem oportunidades criativas e democráticas, especialmente se entendermos que as crianças podem se tornar produtoras de mídia.

Longe de contribuir para a polarização social, as mídias poderiam ser um meio de habilitar as crianças a se comunicar através das diferenças. Entretanto, essas mudanças não se darão automaticamente, ou como simples resultado da disponibilização de equipamentos. [...], precisaremos de intervenções muito mais criativas e orquestradas no nível das políticas sociais e culturais se quisermos que os direitos das crianças como produtoras e consumidoras das mídias eletrônicas se realizem mais plenamente (BUCKINGHAM, 2007:148).

Para Buckingham (2007; 2010), a chave de todo esse processo está na educação, num sentido amplo, pois têm um papel fundamental para tornar mais igualitário o acesso às TICs e ao capital cultural necessário para usá-las de forma produtiva. Entende-se que o acesso é mais que uma questão de disponibilidade do equipamento ou de habilidades técnicas, senão uma questão de conhecimento cultural, ou seja, de capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação. Por tanto, os esforços das propostas educativas que

promovem um acesso igualitário as TICs, devem estar direcionados às necessidades das pessoas que são tecnológica e culturalmente excluídas (Buckingham, 2010).

Para Livingstone (2004) e Buckingham (2005) o acesso é considerado uma das dimensões da *media literacy*, a qual de acordo com Kellner; Share (2005) está relacionada ao conceito de *literacy*, no sentido mais amplo; vinculado a capacidade ou habilidade desenvolvida, que abarca a possibilidade de compreender, interpretar e produzir determinados tipos de textos e instrumentos, ao tempo que permite ganhar as ferramentas intelectuais e capacidade para participar na própria cultura e sociedade:

Letramento envolve a aquisição de habilidades e conhecimentos para ler, interpretar, e produzir certo tipo de textos e artefatos; e ganhar as ferramentas intelectuais e capacidades para participar inteiramente da própria cultura e sociedade. [...] “Letramento”, em nossa concepção, compromete adquirir as competências envolvidas na aprendizagem efetiva e utilização de formas sociais construídas de comunicação e representação (KELLNER; SHARE, 2005)<sup>12</sup>.

Em relação à dita capacidade e sua vinculação com as mídias, Livingstone (2004) manifesta que *media literacy* é a habilidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens numa diversidade de formas. No entanto, para Buckingham (2005) é a habilidade de acessar, compreender e criar comunicações numa variedade de contextos.

Ambos os autores entendem que a *media literacy* está composta por dimensões, as quais constituem, em conjunto, as habilidades necessárias para atingir a aprendizagem em relação ao uso das mídias. Pois, elas se complementam e retroalimentam de forma não linear, já que a aquisição de uma nova capacidade numa das dimensões, influi de forma dinâmica em todas, porque este é um processo dinâmico de aprendizagem:

Estes quatro componentes – acesso, análise, avaliação e criação de conteúdo – juntos

---

<sup>12</sup> Tradução (da pesquisadora) ao português do original inglês: “Literacy involves gaining the skills and knowledge to read, interpret, and produce certain types of texts and artifacts and to gain the intellectual tools and capacities to fully participate in one’s culture and society. [...] “Literacy”, in our conception, comprises gaining competencies involved in effectively learning and using socially constructed forms of communication and representation”.

constituem as habilidades baseadas em direção a atingir a *media literacy*. Cada componente suporta aos outros como parte de um processo não linear, dinâmico: Aprender a criar um conteúdo ajuda a analisar o que é produzido profissionalmente por outros; habilidades de análise e avaliação abrem as portas para novos usos da Internet, expandindo o acesso, e assim por diante (LIVINGSTONE, 2005: 5)<sup>13</sup>.

Quanto às dimensões acesso, compreensão e criação, Buckingham (2005: 6) afirma:

‘Acesso’ refere-se à habilidade de localizar o conteúdo mediático apropriado as necessidades de cada um (e evitar o conteúdo que não é). Ele envolve a manipulação de hardware e software, e a compilação e aplicação de informação sobre o que está disponível. ‘Compreensão’ refere-se ao que os usuários fazem quando tem localizado um conteúdo. Nessa área, estamos aplicando o quadro de ‘conceitos chave’ que tem sido utilizado para avaliar a compreensão crítica em mídia-educação por muitos anos. ‘Criar’ estende-se a noção de letramento desde ler para escrever nas mídias, embora isso ainda envolva ambas as habilidades, acessar a tecnologia e compreender os conteúdos mediáticos e suas convenções (BUCKINGHAM, 2005: 6)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Tradução (da pesquisadora) ao português do original inglês: “These four components – Access, analysis, evaluation, and content creation- together constitute a skills-based approach to media literacy. Each component supports the others as part of a nonlinear, dynamic learning process: Learning to create content helps one to analyze that produced professionally by others; skills in analysis and evaluation open the doors to new uses of the Internet, expanding access, and so forth”.

<sup>14</sup> Tradução (da pesquisadora) ao português do original inglês: “‘Access’ refers to the ability to locate media content that is appropriate to one’s needs (and to avoid content that is not). It involves the manipulation of hardware and software, and the gathering and application of information about what is available. ‘Understand’ refers to what users do when they have located content. In this area, we are applying the framework of ‘key concepts’ that has been used

Ao respeito do acesso é necessário destacar que o mesmo não pode ser reduzido a uma questão de provisão de *hardware*, para ser avaliada em termos da evolução da qualidade no fornecimento de conteúdos e serviços, senão que o mesmo é um processo dinâmico e social. O qual, não pode só ser identificado com a possibilidade de ter contato com o equipamento, senão com o uso que é dado ao mesmo:

Ainda mais, enquanto é cada vez mais claro que o acesso as mídias não determina seu uso, uma conta mais sofisticada é precisa para saber como os dois estão relacionados. Muito pode ser aprendido aqui desde o letramento televisivo, no qual pesquisadores mostraram que o contexto social na frente das telas, dirige a natureza do engajamento com ela e aprendizagem desde o que é mostrado nela (Buckingham, 2000; Silverstone, 1994; Singer & Singer, 2001) (LIVINGSTONE, 2005) <sup>15</sup>.

No mesmo sentido, Buckingham (2005) afirma que a dimensão acesso possui dois frentes. Um vinculado ao acesso físico ao equipamento, no sentido que seja possível utilizá-lo sem restrições. E outro relacionado ao problema da habilidade de manipular a tecnologia, vinculada as ferramentas de software, no sentido de poder localizar o conteúdo ou informação que cada um requer.

Por outro lado, Orofino (2005) afirma para atingir mudanças no nível de ensino, deve se colocar as mídias como meios (e não fins) para problematizar questões que sejam de interesse dos estudantes e da comunidade escolar. A autora aponta uma proposta de educação tecnológica (Pedagogia dos meios) que considere a tecnologia como um

---

in evaluating critical understanding in media education for many years. ‘Create’ extends the notion of literacy from ‘reading’ to ‘writing’ in media, although it also entails abilities both to access technology and to understand media forms and conventions”.

<sup>15</sup> Tradução (da pesquisadora) ao português do original inglês: “Moreover, while it is becoming clear that media access underdetermines use, a more sophisticated account is required of how the two are linked. Much could be learned here from television literacy, where research shows that the social context in front of the screen frames and directs the nature of the engagement with and learning from what is shown on the screen (Buckingham, 2000; Silverstone, 1994; Singer & Singer, 2001)”.

poderoso meio para a re-significação do mundo, através da produção de conhecimento e para o investimento na autoria das crianças e adolescentes.

A escola como integrante da sociedade, deve estar preparada para acompanhar e participar das transformações em curso, pela introdução das TICs, que passam a interagir no dia a dia dos cidadãos. Se não for assim, corre-se o risco de utilizar recursos inovadores de maneira tradicional.

Nessa perspectiva, a escolha da modalidade de uso do computador em uma situação de ensino-aprendizagem passa pela proposta pedagógica que o professor assume ou a escola possui, que nada mais é do que o resultado da reflexão sobre sua prática e suas concepções educacionais (GOMES, 2002: 126).

As mídias se apresentam como forma de socialização e transmissão simbólica, assim como na construção da inteligibilidade do mundo, pelo qual é importante considerar as mediações culturais e pedagógicas nesse processo. Nesse ponto, é necessário conceber e apoiar novas formas de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita, promovidas pelo acesso as TICs.

Os estudos de mídia-educação (o ensino com, sobre e para as mídias) surgiram motivados pelo desejo de proteger as crianças dos possíveis problemas morais, culturais ou políticos provocados pelas mídias. Mas nos últimos anos, esse enfoque tem sido questionado e mudado de perspectiva. Porque esta perspectiva não se limita a analisar as mídias ou as habilidades de recepção crítica, senão a motivar aos jovens participarem de forma crítica enquanto produtores culturais por direito próprio. Buckingham (2007) coloca que o campo de estudos da mídia na educação pode ser um terreno significativo para a definição das possibilidades futuras de cidadania e que sua luta, citando a Rob Gilbert (1992), é uma luta “pelos meios e pela substancia da expressão cultural”. Então, é essencial que o currículo equipe aos jovens para serem ativos e envolvidos na cultura das mídias.

Certamente, as novas formas de expressão cultural vislumbradas pelos entusiastas das mídias digitais não irão simplesmente aparecer por conta própria, ou como uma consequência garantida da mudança tecnológica: precisamos conceber formas imaginativas de política cultural que as estimulem e apoiem, assegurando também que seus

benefícios não se confinem a uma pequena elite (BUCKINGHAM, 2007:295).

Na direção de entender as práticas culturais de forma diferente, Rivoltella *apud* Fantin; Giraldello (2009) afirma que a mídia-educação é uma das bases teóricas para entender as novas práticas culturais, sendo entendida como uma interface entre as diferentes áreas do saber. Para Fantin; Giraldello (2009), podem se distinguir três eixos que sustentam a abordagem de mídia-educação: cultura, crítica e criação. Entende-se por cultura a ampliação de possibilidades de diversos repertórios culturais; por crítica a capacidade de análise, reflexão e avaliação; e por criação a capacidade criativa de expressão, de comunicação e construção de conhecimentos. Em essência, a mídia-educação é um campo de reflexão teórica sobre as práticas culturais e um fazer educativo, o qual se constitui como um espaço de aproximação significativa entre cultura, educação e cidadania.

Nessa perspectiva, Ramos (1996) afirma que o uso das TICs na educação tem diversas implicações, que vão além de questões pedagógicas, ultrapassando a sala de aula e a escola. Para a autora, a massificação da alfabetização em microinformática é inevitável devido à pressão do mercado de produção, econômico que busca o consumidor. Embora esse fato possa ser auspicioso, deve-se ter cuidado, porque nessa perspectiva, ser alfabetizado é ser apenas consumidor das tecnologias. Além disso, é preciso que as pessoas tenham a possibilidade de decidir o que querem ler, garantindo-lhes o acesso aos materiais que lhe interessam, de escrever sua vivência e, sobretudo, quando julgar necessário, ter assegurado o direito de ter seus escritos publicados e lidos.

Com a incorporação da tecnologia ao processo educativo tem se a oportunidade de levar adiante um novo paradigma pedagógico, capaz de contemplar segundo Ramos (1996):

- a possibilidade dos aprendizes serem atores do seu processo de aprendizagem "... ser escritores e editores do seu conhecimento..." (RAMOS, 1996:6);
- o aprendizado da autonomia e cooperação;
- a promoção da inteligência, dos processos meta-reflexivos indispensáveis ao surgimento da autonomia e do pensamento de análise e síntese;
- a habilidade de lidar com sistemas de símbolos e formas de alto nível de sofisticação.



No sentido da proposta pedagógica citada, Ramos (1996:8) escreve:

Nesta perspectiva, o computador passa a ser agente fundamental para o aumento do potencial cognitivo das pessoas, não apenas do ponto de vista da aquisição dos conhecimentos (conteúdo), mas também do ponto de vista da construção de novas e poderosas estruturas cognitivas (forma). De acordo com Papert, é preciso ver as pessoas como construtores ativos de suas próprias estruturas intelectuais, construtores que buscam modelos e metáforas que servem de material para sua obra na cultura que os rodeia. [...] Mas, os atores humanos, as suas intenções, os seus anseios, a forma de relações que estabelecem uns com os outros, é que irão determinar basicamente os resultados. Se a perspectiva pedagógica adotada, for opressora, então não haverá aprendizado. Não importa qual maravilhosa seja a ferramenta.

A escola, como local de mediações<sup>16</sup>, subestima sua condição e deixa esse papel social relegado a espontaneidade do dia a dia; deste modo, mais se transforma em espaço de mediação situacional, do que institucional<sup>17</sup>. Porque este motivo deveria assumir sua responsabilidade, intensificando as possibilidades de re-semantização, diálogo, debate e resposta sobre o que os alunos recebem na mídia cotidianamente e propor meios de resposta, assumindo o seu papel na produção de conhecimento sobre a mediação tecnológica (OROFINO, 2005).

Vinculada a pedagogia Freinet e a proposta metodológica da pesquisa, Orofino (2005) propõe uma pedagogia dos meios e de construção da identidade que resgate a memória social. Isto supõe o desafio de pensar na importância da experiência existencial dos mais

---

<sup>16</sup> As discussões sobre mediação, cultura e mídia foram amplamente influenciadas pelos estudos culturais ingleses, sendo desenvolvidas no âmbito da chamada sociologia latino-americana da comunicação. Jesus Martin-Barbero, Guillermo Orozco-Gomes e Nestor Canclini são seus principais formuladores.

<sup>17</sup> Mediações situacionais e institucionais fazem parte de um complexo e dialético sistema de múltiplas mediações que constituem o espaço desde onde o receptor recebe, elabora e ressignifica os sentidos das mensagens. Ver mais em: Orozco-Gomes (1998).

velhos na co-educação das gerações e na participação dos rumos da comunidade, da vida social. Trata-se de ouvir os mais velhos e com eles, resgatar as narrativas do passado, problematizar o presente da vida cotidiana no bairro, e por extensão, da escola, já que a memória individual tem limites, precisamos do outro para juntos produzir sentido sobre nossa trajetória enquanto sujeitos sociais. E assim compreender que “... o mundo global é também local em que se traduz nossa experiência a partir de nossa escola, nossa esquina, nosso quintal. (OROFINO, 2005:145)”. Neste sentido; “Para que uma pedagogia dos meios se efetive como prática educacional crítica no contexto da escola, ela precisa de grupo, coletivo, equipe. Equipe sem medo de errar. Com desejo de acertar, de provocar mudanças [...]” (OROFINO, 2005:152).

Para finalizar pode-se considerar que os aspectos descritos sobre os princípios e metodologia de ensino propostas por Freinet, estão intimamente vinculados e podem ser tomados como antecessores dos diferentes aportes citados, pelos autores aqui descritos, sobre as características da mídia-educação, a *media literacy* e a pedagogia dos meios. Principalmente nas questões relacionadas à escuta das crianças, estímulo da comunicação, à livre expressão, à socialização, à prática da correspondência interescolar e à produção do jornal de classe. Porque nestas estão presentes alguns dos princípios defendidos, ao relacionar as TICs à educação, a mídia-educação e *media literacy*. Todos os quais promovem a apropriação de distintas linguagens para se comunicar, compreender e produzir de forma crítica as mensagens, para atuar na sociedade. As técnicas desenvolvidas nas aulas que seguem a pedagogia Freinet, podem ver-se acrescentadas, hoje, pelas possibilidades que as tecnologias oferecem em relação à comunicação; como as redes sociais, *Blogs*, salas de bate papo, entre outros. Assim como pelas oportunidades de expressar-se através de diferentes linguagens e suas combinações, como são o vídeo, áudio, imagens e a escrita.

## **CAPÍTULO III**

### **DESCREVENDO O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1 Os grupos estudados**

Para uma melhor contextualização do estudo é preciso descrever as particularidades contextuais e organizativas das escolas e alunos participantes da pesquisa, já que estas são fundamentais para caracterizar os espaços e situações nas quais a pesquisa foi realizada. E deste modo, analisar adequadamente os rumos que a mesma tomou em cada um destes.

##### **3.1.1 As escolas**

###### **Escola Pública Nº 184 – Leonardo Da Vinci**

A escola Nº 184 “Leonardo Da Vinci” encontra-se na cidade de Montevidéu (Uruguai), no bairro nomeado “Lavalleja”. A mesma é de caráter público, depende da ANEP e possui a característica de ser uma escola de tempo integral, tendo um horário de funcionamento de oito horas.

O número de estudantes matriculados é de 251 alunos, os quais se distribuem nos diferentes níveis de ensino que a escola possui: Ensino Inicial (4 e 5 anos de idade) e Ensino Primário (Primeiro ao Sexto ano).

No horário escolar as crianças possuem uma professora regente da turma, uma professora de plástica (uma vez a cada 15 dias cada turma), um professor de flauta (uma vez a cada 15 dias as turmas de terceiro e quarto ano) e uma professora de EF (duas vezes por semana, aula de 45 minutos, cada turma).

Enquanto a infra-estrutura geral da escola, esta possui uma construção relativamente nova, com dois andares, salas de aulas, dois pátios ao ar livre, um maior que o outro, o qual possui uma pequena quadra de cimento (onde são realizadas as classes de EF), um refeitório, (com cozinha) e um hall central. Neste último, são realizadas as aulas de EF em caso de chuva (caso não seja possível utilizar o hall central, as mesmas ocorrem nas salas das turmas).

Por outro lado, é importante destacar que os computadores do Plano Ceibal estão na escola desde o final do ano 2009, sendo que os docentes regentes receberam os mesmos ao final do ano 2008 e começo de 2009.

O contexto sócio econômico e cultural do qual provem as crianças é urbano e muito desfavorável, de acordo com o Monitor Educativo de Primaria do ano 2009<sup>18</sup>; característica evidenciada durante a intervenção e reafirmada ao ter contato com a Diretora da escola. Segundo ela, tanto ao nível geral como particular, as famílias dos alunos participam pouco das atividades da escola; sendo que os pais que menos participam, seriam aqueles que seus filhos mais precisariam de sua presença. Ao mesmo tempo, a diretora manifestou sobre o pessoal docente, que se precisa de profissionais muito comprometidos com a tarefa, devido às particularidades do tempo integral (grande demanda), o que nem sempre acontece, existindo alta rotatividade de professores. Além disso, outro ponto destacado foi considerar que as disciplinas “especiais”, como EF, Plástica e Flauta, deveriam estar no período da tarde, devido a que as crianças após do horário matutino se encontram mais dispersas, o que foi colocado como uma dificuldade para as professoras de sala conseguir trabalhar com elas. Nesse sentido, se percebe a existência de uma concepção de currículo fragmentado (YOUNG, 2000) e a idéia de disciplinas “especiais” como subsidiárias ou complementares do trabalho principal, feito em sala de aula.

### **Escola Nº 329 – “Maestro Jesualdo Sosa”**

A escola pública Nº 329 está localizada na cidade de Montevidéu (Uruguai), no bairro “Piedras Blancas” e depende da ANEP. É caracterizada pela ANEP como uma escola Urbana Comum, funciona no horário matutino (quatro horas) e oferece o Ensino Primário obrigatório (do 1º ao 6º ano - tendo três turmas de cada ano). Além das professoras de sala regentes, trabalham na escola um professor de EF e o professor de dança (financiado pela associação de pais da escola). Como todas as escolas públicas de Uruguai e privadas habilitadas, segue o Programa de Educação Inicial e Primaria que entrou em vigência a partir de Março do ano 2009<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup>

Disponível

em:

<http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/impindic?1101184.2009>  
17/11/11).

(Acesso:

<sup>19</sup> Disponível em:

[http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa\\_Escolar.pdf](http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa_Escolar.pdf)  
(Acesso: 17/11/11).

A escola possui 489 estudantes matriculados e o contexto sócio, cultural e econômico é caracterizado, de acordo com o Monitor Educativo de Primaria do ano 2009, como de nível meio e urbano<sup>20</sup>.

Sobre a infraestrutura, a escola possui uma edificação antiga, constituída por dois prédios de dois andares e um pátio ao ar livre, onde são realizadas as aulas de EF (no caso de chuva as aulas são realizadas no hall da escola ou nas salas de aulas). Além disso, a escola possui alguns materiais como televisão, aparelho de som e DVD.

O plano Ceibal chegou à escola no último trimestre do ano 2009, sendo que os docentes receberam os *laptops* ao final do ano 2008 e começo do ano 2009.

### **Escola de Educação Básica Padre Theodoro Becker**

A Escola de Educação Básica Padre Theodoro Becker se encontra na cidade de Brusque – Estado de Santa Catarina (Brasil), localizada no bairro Bateias, ao norte do perímetro urbano da cidade de Brusque.

A mesma é mantida pelo Município de Brusque e administrada pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a diretriz na qual se baseia segue os parâmetros estabelecidos na Lei LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), apropriando-se da Proposta Curricular de Santa Catarina, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular Municipal.

A escola funciona em dois horários (matutino e vespertino), oferece Educação Infantil a partir dos três anos (Infantil II e Infantil III) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6ª a 8ª série). O total de alunos da escola, tendo em conta ambos os períodos, é de 440 alunos.

O prédio da escola tem condições favoráveis de uso, possui cozinha, uma biblioteca com um acervo considerável, recursos como aparelhos de televisão, som, vídeo, CDs, laboratório de informática devidamente equipado, quadra com teto, uma quadra de futebol de terra e diversos materiais de EF. Cabe ressaltar, que a escola recebeu os computadores do ProUCA-SC no segundo semestre do ano 2010 e começaram a ser utilizados com significação a partir do começo do ano 2011, já que deveram ser realizados alguns ajustes na conexão a *Internet* da escola e a migração do sistema operativo de todos os computadores.

---

<sup>20</sup> Disponível em:

<http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/impindic?1101329,2009> (Acesso: 17/11/11).

O bairro, no qual se localiza a escola está caracterizado como uma comunidade rural, apresentando condições favoráveis em relação à infra-estrutura, atendendo as necessidades básicas como: fornecimento de energia elétrica, água, saneamento básico, coleta de lixo e telefone. O transporte urbano da região apresenta pouca viabilidade quanto às expectativas de seus usuários e enquanto às alternativas de lazer, a comunidade é bastante carente. Segundo os dados do Projeto Político Pedagógico, a renda familiar dos moradores do bairro varia de R\$ 550,00 a R\$ 900,00 mensais; a faixa etária está entre os 30 aos 50 anos de idade, a situação conjugal que predomina é o casamento e uma quantidade considerável de pessoas vem de outros estados, procurando emprego. O nível de escolaridade das famílias é de Ensino Fundamental (apesar de ainda ser incompleto) e apenas 2,71% do total são pessoas não letradas.

### **3.1.2 Os alunos**

Para conhecer algumas características particulares dos grupos de alunos da pesquisa, foi realizado um questionário ao começo da intervenção, no qual se informavam dados específicos sobre as condições pessoais dos alunos, questões relacionadas aos hábitos de jogo, atividades realizadas fora da escola, uso do computador de casa e do XO ou UCA (Ver Tabela 1 e 2).

**Tabela 1.** Características dos grupos estudados.

<b>Características dos grupos estudados</b>	<b>Nº alunos</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
<b>Escola</b>		
Nº 184 – Leonardo Da Vinci	41	26,5
Nº 329 – Maestro Jesualdo Sosa	72	46,5
Padre Theodoro Becker	42	27,0
Total	155	100,0
<b>Nível</b>		
Quinto Ano	62	40,0
Sexto Ano	93	60,0
<b>Faixa Etária</b>		
Até 10 anos	24	15,5
11 anos	61	39,4
12 anos	48	31,0
13 anos ou mais	16	10,2
Não respondeu	6	3,9
<b>Sexo</b>		
Feminino	72	46,5
Masculino	83	53,5
<b>Tem Irmãos</b>		
Sim	150	96,8
Não	5	3,2
<b>Idade dos Irmãos</b>		
Filho único	5	3,2
Entre um e três irmãos	122	78,7
Quatro irmãos a mais	28	18,1
<b>Distancia Casa-Escola</b>		
Até 300 metros	36	23,2
Entre 300 a 700 metros	48	31,0
Entre 700 a 1000 metros	41	26,5
Mais de 1000 metros	23	14,8
Não respondeu	7	4,5
<b>Assiste TV</b>		
Sim	149	96,1
Não	5	3,2
Não respondeu	1	0,7
<b>Horas TV</b>		
Não Assiste	5	3,2
Até uma hora	36	23,2
Entre uma e três horas	53	34,2
Mais de três horas	60	38,7
Não respondeu	1	0,7
<b>Computador em casa</b>		
Sim	106	68,4
Não	46	29,7
Não respondeu	3	1,9
<b>Utiliza computador de casa</b>		
Sim	104	67,1
Não	34	21,9
Não respondeu	17	11,0
<b>Utiliza XO – UCA</b>		
Sim	118	76,1
Não	20	12,9
Não tem	13	8,4
Não respondeu	4	2,6

**Tabela 2.** Transporte casa-escola.

Condução à escola	Escola			Total (n° alunos)
	N° 184 (n° alunos)	N° 329 (n° alunos)	THEBE (n° alunos)	
A pé	37	52	29	118
Ônibus	11	31	4	46
Bicicleta	2	1	6	9
Carro	3	15	17	35
Moto	10	12	1	23

Após da análise das respostas podem ser indicadas as seguintes particularidades dos grupos por escolas e em geral:

O total de alunos que responderam o questionário foram 155 crianças, sendo 72 alunos da escola N° 329, 42 alunos da escola Padre Theodoro Becker (THEBE) e 41 alunos da escola N° 184. Dentro deste grupo, alguns escolheram não responder algumas questões específicas como a idade (6 alunos), distancia casa-escola (7 alunos), se assiste TV (1 aluno), se tinha computador em casa (3 alunos) e utilizava-o (17 alunos), se utilizava o computador XO/UCA (4 alunos) e que pensava de ter o mesmo (9 alunos) (Ver Tabela 1).

Destes estudantes, 62 cursava o Quinto ano de ensino e 93 o Sexto ano. A faixa etária dos mesmos era: de até 10 anos um 15,5%, de 11 anos 39,4%, de 12 anos 31,0%, de 12 anos ou mais 10,2% e um 3,9% não respondeu sua idade. Enquanto ao sexo dos mesmos, encontrou-se que 46,5 % eram do sexo feminino e um 53,5% do sexo masculino. A maioria manifestou ter irmãos (96,8%), sendo que somente cinco alunos/as disseram não ter (3,2%). Em relação à quantidade de irmãos informada, 78,7% tinha entre um e três irmãos e um 18,1 % disse ter quatro irmãos ou mais (Ver Tabela 1).

Ao perguntar qual era a distancia da escola a casa, para verificar a possibilidade de conectar-se a rede de *Internet* da escola; já que na maioria das escolas não supera o raio de 100 a 200 metros de distancia<sup>21</sup>; temos que 23,2% moravam até 300 metros da escola, 31,0% entre 300 a 700 metros, 26,5% entre 700 a 1000 metros, 14,8% a mais de 1000 metros da escola e 4,5% não respondeu a pergunta. Por tanto, isto significa que a maioria dos alunos/as não tem a possibilidade de conectar-se a rede da escola fora do horário escolar, somente no caso que estes se desloquem perto da escola, fora de seu período de aulas

---

<sup>21</sup> Esse dado pode variar entre as escolas, já que depende não só das condições do serviço de *Internet*, senão da qualidade da instalação e manutenção da rede e aparelhos de conexão.



(Ver Tabela 1). Esta situação foi ressaltada nas entrevistas grupais realizadas ao final da intervenção, por alguns alunos da escola N° 329:

*“A veces venimos para acá.” (A329-2)<sup>22</sup>.*

*“¿A veces vienes para acá?, ¿fuera del horario escolar te estás refiriendo? (P329).*

*“Si.” (A329-2).*

Ao serem perguntados de como se transportavam para escola, a maioria das crianças manifestou ir a pé (118 alunos). Por outro lado, um grupo importante disse ir à escola tanto a pé como de ônibus ou carro (escola N° 329), de carro (escola Padre Theodoro Becker) e carro ou moto (escola N° 184) (Ver tabela 2). Ao relacionar isto com o descrito anteriormente, vinculado a distancia entre a casa-escola, pode considerar-se que algumas das crianças possam ter facilidade para ir à escola fora do horário escolar, sem ter que gastar dinheiro para isto.

A maioria dos alunos afirmou assistir TV (96, 1%), sendo que 23,2% indicaram fazê-lo até uma hora por dia; 34,2% entre uma e três horas e 38,7% disse assistir mais de 3 horas de televisão por dia. Pode isto significar que exista uma quantidade relevante de crianças que tenham menos tempo de jogo no seu tempo livre (Ver Tabela 1).

Enquanto a ter computador em casa 68,4% manifestou ter, 29,7% disse não ter e 1,9% não respondeu. Ao serem perguntados sobre a utilização do computador da casa, 67,1% disse utilizar o mesmo, 21,9% manifestou que não utiliza e 11,0% não respondeu a pergunta. Neste caso, ao relacionar esse dado com os dados da intervenção, pode-se considerar que a pesar de ter a possibilidade de acessar aos computadores, pouco é o conhecimento básico dos mesmos por parte dos alunos. No caso do uso do XO/UCA, 76,1% do total de alunos disse utilizá-lo e 12,9% não utiliza. Ao mesmo tempo, 8,4% disseram não ter o XO (são todos alunos de Uruguai) e 2,6% não respondeu a pergunta (Ver Tabela 1). Por tanto, um número importante de crianças tem computador em casa e utiliza-o, o que não significa que não utilizem também o computador XO/UCA.

---

<sup>22</sup> **Para lembrar:**

**A:** Corresponde a aluno, após o número da escola a qual pertence e depois o grupo ao qual corresponde a entrevista (Exemplo: A329-1).

**P:** Corresponde ao Professor de Educação Física da turma, após o número ou nome da escola a qual pertence (Exemplo: P329).

**E:** Corresponde a Entrevistadora (Neste caso a pesquisadora).

Ao relacionar algumas das características escolares e pessoais como o uso do computador XO/UCA, se evidenciaram certas particularidades que merecem destaque (Ver Tabela 3).

**Tabela 3.** Nível de utilização do XO/UCA em relação às variáveis escolares e pessoais.

Variáveis Escolares e Pessoais	Utiliza o XO/UCA*		
	Sim (%)	Não (%)	Não Tem (%)
<b>Escola</b>			
Padre Theodoro Becker	38 (95,0%)	2 (5,0%)	----
Escola N° 184	30 (73,2%)	1 (2,4%)	10 (24,4%)
Escola N° 329	50 (71,4%)	17 (24,3%)	3 (4,3%)
<b>Nível de Ensino</b>			
5° Ano	53 (88,3%)	3 (5,0%)	4 (6,7%)
6° Ano	65 (71,4%)	17 (18,7%)	9 (9,9%)
<b>Sexo</b>			
Feminino	57 (81,4%)	7 (10,0%)	6 (8,6%)
Masculino	61 (75,3%)	13 (16,0%)	7 (8,6%)
<b>Faixa Etária**</b>			
Até 10 anos	21 (91,3%)	----	2 (8,7%)
11 anos	45 (75,0%)	10 (16,7%)	5 (8,3%)
12 anos	36 (76,6%)	8 (17,0%)	3 (6,4%)
13 anos ou mais	12 (80,0%)	1 (6,7%)	2 (13,3%)
<b>Distância Casa-Escola ***</b>			
Até 300 metros	25 (73,5%)	5 (14,7%)	4 (11,8%)
Entre 301 a 700 metros	34 (70,8%)	7 (14,6%)	7 (14,6%)
Entre 701 a 1000 metros	36 (90,0%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)
Mais de 1000 metros	19 (82,6%)	4 (17,4%)	----

**Legenda:** \* Quatro alunos não responderam a questão; \*\* Seis alunos não responderam a questão; \*\*\* Sete alunos não responderam a questão.

A maioria dos alunos das três escolas colocou que usam o computador XO/UCA nas suas casas, mas na escola THEBE quase a totalidade dos alunos disse utilizar o computador (95,0%). Na escola N° 184 existe uma porcentagem considerável de alunos que disseram não ter o XO (24,4%) e na escola N° 329 um grupo significativo de alunos manifestou não utilizá-lo (24,3%) (Ver Tabela 3). Esta situação pode estar relacionada ao tempo de execução de ambos os projetos em cada país, já que em Uruguai há dois anos que os computadores estão em uso e no Brasil, há menos de um ano (ao momento da pesquisa). Por outro lado, as diferenças de contexto sócio-econômico e cultural entre as escolas, podem influenciar nas possibilidades de manutenção e cuidado dos *laptops*.

Ao considerar o nível de ensino no qual se encontravam os alunos, pode se dizer que no Quinto como no Sexto ano, mais da metade dos alunos disseram utilizar o computador fora da escola. Embora entre os alunos do Sexto (todos pertencentes às escolas de Uruguai) ano exista um grupo considerável que disse não utilizar

(18,7%) (Ver Tabela 3). Isto se pode vincular à situação que foi manifestada na intervenção por alguns dos alunos da escola Nº 329, que disse respeito às características dos computadores XO 1.0. Segundo estes, os laptops XO não possuem programas e jogos interessantes, para crianças de sua idade, gerando certo desinteresse destes pelo uso dos mesmos.

Relacionando o sexo dos alunos com o uso do computador XO/UCA, pode-se colocar que em ambos os casos a maioria utilizava. Apesar disso, existiu um grupo maior de meninas que disse não utilizar (16,0%) se comparar com os meninos, o que poderia se relacionar ao uso mais presente do computador entre os meninos para jogar (Ver Tabela 3).

Ao ter em conta a idade dos alunos, foi encontrado que em geral não havia grandes diferenças em relação ao uso do computador, existindo um índice maior de uso entre as crianças que tinham até 10 anos e as que tinham 13 anos ou mais (Ver Tabela 3).

Ao analisar a distancia existente entre a escola e a casa dos alunos, não apareceram grandes diferenças, embora se constatasse que aqueles que moravam a mais de 700 metros da escola possuíam uma porcentagem mais alta de uso (Ver Tabela 3).

**Tabela 4.** Nível de utilização do XO/UCA em relação à quantidade de irmãos.

Quantidade de irmãos	Utiliza o XO/UCA			
	Sim (%)	Não (%)	Não Tem (%)	Total (%)
Filho único	4 (80,0%)	1 (20,0%)	---	5 (3,2%)
Um irmão	32 (74,4%)	7 (16,3%)	4 (9,3%)	45 (29,0%)
Dois irmãos	34 (79,1%)	6 (14,0%)	3 (7,0%)	45 (29,0%)
Três irmãos	26 (81,3%)	5 (15,6%)	1 (3,1%)	32 (20,6%)
Quatro irmãos	14 (82,4%)	1 (5,9%)	2 (11,8%)	17 (11,0%)
Cinco irmãos ou mais	8 (72,7%)	---	3 (27,3%)	5 (7,2%)

Em relação à quantidade de irmãos e o uso do computador, em geral todos utilizavam o computador indistintamente do número de irmãos que tinham, mas entre aqueles que possuíam quatro irmãos ou mais existia uma porcentagem alta de computadores quebrados (Ver Tabela 4).

Considerando a análise das questões abertas realizadas aos estudantes, vinculadas as características familiares, hábitos relacionados às atividades fora do horário escolar, jogos e brincadeiras e o uso do computador XO/UCA fora como dentro da escola, podem-se indicar algumas características gerais dos participantes da pesquisa (Ver Tabela 5 e 6).

Para começar foram analisadas as características familiares, relacionadas à integração do núcleo familiar com o qual as crianças moram.

**Tabela 5.** Pessoas com quem mora.

Com quem mora	ESCOLAS			Total (n° alunos, %)
	THEBE (n° alunos, %)	N° 184 (n° alunos, %)	N° 329 (n° alunos, %)	
Pais, irmãos e/ou avós/s, tios, primos	24 (57,1%)	21 (51,2%)	48 (66,7%)	93 (60,0%)
Mãe, irmãos e/ou avós/s, tios, primos	5 (11,9%)	12 (29,3%)	15 (20,8%)	32 (20,6%)
Mãe, padrasto e irmãos	9 (21,4)	3 (7,3%)	8 (11,1%)	20 (12,9%)
Pai e irmãos	2 (4,8)	3 (7,3%)	1 (1,4%)	6 (3,9%)
Pai, irmãos e madrasta	1 (2,4%)	....	...	1 (0,7%)
Avó e/ou tias e primos	1 (2,4%)	2 (4,9)	...	3 (1,9%)
<b>TOTAL</b>	42 (100%)	41	72	155 (100%)

A maioria dos alunos manifestou morar com os pais, junto a irmãos e em alguns casos junto a outros familiares, como tios, avós e primos. Dentro deste grupo só seis alunos da escola N° 329 disse morar só com os pais. Como uma característica particular na escola THEBE um grupo considerável disse morar com a mãe, padrasto e irmãos (21,4%), o que representa um número elevado dentro do total da escola. Nas outras duas escolas também aparece esta situação, mas numa escala menor (Ver Tabela 5).

Nas escolas N° 329 e N° 184 foram citados em segundo plano morar só com a mãe, irmãos, avós e outros familiares e na escola THEBE este grupo ocupa o terceiro lugar. Na escola N° 184 apareceu um grupo considerável de alunos que disse morar só com o pai e irmãos (7,3%), na escola THEBE 4,8 % se encontrava neste grupo e na escola N° 329 só 1,3% indicou essa situação. Somente nas escolas N° 184 e THEBE algumas crianças colocaram morar sem os pais, indicando morar com outros familiares, como avó, tia e primos (Ver Tabela 5). O que pode estar vinculado, de certo modo, a algumas das características sócio-econômicas e culturais indicadas como particulares de cada escola, pelos relatos do PPP da escola THEBE e das direções das outras escolas.

Outro aspecto analisado esteve relacionado às atividades realizadas fora do horário escolar, pelo destaque que merecem as mesmas ao vincularem-se as práticas dos jogos tradicionais (Ver Tabela 6), utilizados como estratégia metodológica de pesquisa. Já que estes

estão relacionados às atividades que as crianças realizam nos espaços de lazer, no seu tempo fora dos ambientes institucionalizados (família, escola, etc.) (KISHIMOTO, 2002; 2003).

**Tabela 6.** Atividades que realiza fora do horário escolar.

Atividades	ESCOLA		
	THEBE (n° citações, %)	N° 184 (n° citações, %)	N° 329 (n° citações, %)
Brincar, brincar e/ou sair com amigos, irmãos...	20 (47,6%)	23 (56,1%)	38 (52,8%)
Futebol, jogar bola, treinar futebol	10 (23,8%)	11 (26,8%)	21 (29,2%)
Lição de casa, estudar	13 (30,9%)	1 (2,4%)	24 (33,3%)
Assistir TV, filmes, vídeos	10 (23,8%)	11 (26,8%)	18 (25,0%)
Jogar/estar no computador e/ou videogames	15 (35,7%)	10 (24,4%)	24 (33,3%)
Aulas de inglês, informática, guitarra, canto, dança, aula particular,	...	...	15 (20,8%)
Ajudar na casa, à mãe, avôs, limpar	6 (14,3%)	3 (7,3%)	11 (15,3%)
Basquete, handebol, Voleibol. Tênis, academia, praça de esportes	...	7 (17,1%)	7 (9,7%)
Bicicleta	1 (2,4%)	2 (4,9%)	1 (1,4%)
Outros jogos (esconde-esconde, pega-pega, corda, 25, pique cordón...)	2 (4,8%)	7 (17,1%)	21 (29,2%)
Jogar e ou mexer no XO/UCA	5 (11,9%)	1 (2,4%)	2 (2,8%)
<i>Facebook</i>	...	...	3 (4,2%)

Dentro das atividades realizadas fora do horário escolar, se destacou como principal, em todas as escolas, brincar e/ou sair com amigos, irmãos e/ou primos. Na seqüência, as outras atividades que foram referenciadas nas três escolas: jogar bola/futebol, assistir TV e/ou vídeos e jogar no computador ou videogames. Assim também, indicou-se em menor medida, ajudar nas tarefas da casa. O uso do computador do XO/UCA foi descrito nas três escolas, mas com incidência significativa entre os meninos da escola THEBE.

Destaca-se que entre as crianças das escolas N° 329 e N° 184 apareceram à prática de outros esportes distintos do futebol (basquete, vôlei, handebol, tênis e outros) no tempo fora da escola, enquanto na escola THEBE não se indicou nenhum outro a exceção deste (Ver Tabela 6).

Por outro lado, fazer lição de casa e/ou estudar no tempo fora da escola foi indicado nas três escolas, porém, como atividade recorrente nas escolas N° 329 e THEBE. Na escola N° 184 somente uma criança indicou fazer lição de casa como atividade fora do horário escolar (Ver Tabela 6).

Sobre a utilização do computador XO/UCA fora da escola, a maioria dos alunos/as manifestaram utiliza-o para entrar na *Internet*, procurar informação, baixar jogos e jogar. O uso do *Facebook*, MSN e

*e-mail* evidenciou-se, com poucos registros em relação às outras atividades já nomeadas e desses ambientes o *Facebook* foi o mais colocado pelas crianças. Fato que vai ao encontro do que Buckingham (2010) manifesta sobre o cuidado que se deve ter ao falar da geração digital, porque em muitos casos os usos e conhecimentos que as crianças e jovens têm sobre os recursos tecnológicos, não se destacam por serem novos e criativos.

Utilizar o computador para fazer lição de casa e/ou estudar se descreveu como uma das atividades destacadas, a exceção da escola N° 184, na qual só uma criança disse usá-lo para isto. Empregar o XO/UCA para tirar fotos, gravar, escutar música e mexer em imagens, teve uma frequência considerável em todas as escolas e escrever, desenhar e pintar foram algumas das atividades citadas nas escolas N° 329 e THEBE.

Na escola N° 329 e N° 184 alguns meninos indicaram não utilizar o computador e outros não possuir porque estava quebrado, principalmente na escola N° 184 e na escola N° 329 existiu um número significativo de alunos que não responderam a pergunta (23% do total).

Em relação aos jogos que as crianças citaram como “os que mais gostavam”, encontrou-se nas três escolas, que o jogo com maior frequência de indicação foi o futebol, seguido por outros esportes (vôlei, basquete, handebol, tênis, entre outros), esconde-esconde e pega-pega.

Jogar no computador e/ou *videogames* (especialmente, *Playstation*) se encontrou dentro dos jogos que apareceram com frequência representativa nas três escolas e na escola N° 329, estes foram os jogos mais nomeados. Assim como nesta escola, as crianças citaram atividades mais diversificadas, incluindo jogos tradicionais (bolinha de gude, corda, “El 25”, “Pique Cordón”, Amarelinha, Queimada, “Richard”, “Martin pescador”, etc.). Em contraposição, destacou-se que na escola THEBE o número de atividades citadas foi menor em relação às outras escolas e o número de jogos populares descritos foi menor (esconde-esconde, queimada e pega-pega). Por outro lado, ressaltou-se na escola N° 184, as crianças nomearam atividades não evidenciadas nas outras escolas, as quais não se correspondiam com a idade de desenvolvimento na qual se encontrariam (PIAGET, 1978), como jogos de fazer de conta, jogar as mães e de princesas.

Em relação ao uso do XO/UCA na escola, os alunos/as das três escolas colocaram utilizá-lo para realizar tarefas pedidas pela professora, estudar, entrar na *Internet* para pesquisar e procurar

informação e somente na escola N° 329 os alunos/as indicaram dentro das atividades baixarem programas.

Na escola N° 184 apareceu em segundo lugar, como a atividade mais freqüente em sala de aula; após procurar informação; jogar, enquanto nas outras duas escolas esse uso em sala apareceu pouco referenciado.

Sobre as atividades relacionadas ao uso do computador em aula, nas escolas de Uruguai apareceu mais quantidade de atividades, como realizar gráficos, desenhar, realizar esquemas, mapas conceituais, entre outros. Ressalta-se que na escola N° 329 foi na qual apareceu maior quantidade destas atividades, enquanto na escola THEBE indicou-se um número menor de atividades pelos alunos.

Como dado significativo se destacou na escola N° 184 que foi indicado como atividade de sala de aula, emprestar o computador aos companheiros, o que se relaciona ao número importante de computadores quebrados nessa escola. Assim também, nesta escola foi na única que se descreveu utilizar o computador nas aulas de EF (dois alunos).

Em todas as escolas, ao serem perguntadas sobre que pensavam de ter o XO/UCA, as crianças descreveram o bom que era ter o *laptop* e relacionaram isto com o fato de ser legal para procurar informação, entrar na *Internet*, baixar programas, assim como para trabalhar, estudar, aprender e conhecer. Também, outros manifestaram que era bom relacionado ao ponto de ser um entretenimento, algo para se divertir, brincar.

Nas três escolas apareceram algumas referências a importância de ser de cada um; especialmente na escola THEBE, os alunos relacionaram isto com a privacidade e possibilidade de fazer o que querem nele. O único pensamento que apareceu somente nas escolas de Uruguai, esteve relacionado à responsabilidade de ter o computador, de cuidá-lo, que pode estar relacionado à existência de muitos computadores quebrados.

Em relação às diferenças que podem ser encontradas, entre o grupo de meninos e meninas das três escolas, tendo em conta os hábitos relacionados ao uso do tempo fora da escola, jogos e uso do computador de casa e do XO/UCA se destacou o seguinte:

Entre as atividades realizadas fora da escola, os meninos citaram o futebol com maior freqüência nas três escolas, enquanto somente as meninas da escola N° 184, manifestaram realizar futebol no tempo fora da escola, numa freqüência significativamente menor que os meninos.

Apesar disso, ao descrever os jogos que mais gostam tanto as meninas como os meninos, mencionaram o futebol. Ou seja, que por causa das diferenças culturais de gênero, pode acontecer que as meninas gostem do futebol, mas não tenham a possibilidade de jogá-lo no seu entorno.

Jogar no computador ou mexer nele foi descrito pelos meninos com maior frequência em comparação com as meninas, fato que pode se vincular ao descrito por Buckingham (2010) sobre as diferenças de gênero em relação ao conhecimento e uso dos computadores entre meninos e meninas, especialmente porque os jogos de computador são mais comuns entre os meninos.

Cabe ressaltar que entre as meninas da escola THEBE, assistir TV não foi indicado como atividade realizada no tempo fora da escola, à diferença das outras escolas e dos meninos da mesma escola.

Enquanto ao uso do XO/UCA nas atividades da escola, não existiram diferenças relevantes entre meninos e meninas. Mas, ressaltou-se nesse ponto, que uma maior quantidade meninos manifestou não ter o computador ou que estava quebrado.

Sobre o uso do XO/UCA fora da escola, as meninas foram quem mais indicaram utilizar o *laptop* para fazer lição de casa, só na escola N° 184 aparece com menor importância, mas foi indicada. Em ambos os casos, os *laptops* são utilizados principalmente para: jogar, procurar diferentes coisas na *Internet*, gravar, tirar fotos, escutar música, ler e escrever. Porém, foram os meninos, que indicaram jogar com maior frequência nas três escolas.

### **3.2 Relato de intervenção**

A intervenção abarcou o período entre o mês de Junho e Outubro de 2011, totalizando cinco meses. Mas, a fase inicial do processo começou no mês de Maio, no qual foi feito contato com as escolas que poderiam ser parte da pesquisa, das quais, finalmente foram escolhidas as citadas anteriormente.

Depois da comunicação inicial com as direções das escolas e professores de EF correspondentes, foi realizada a apresentação da pesquisadora as turmas da escola de Brasil.

O diálogo com os professores de EF foi realizado pessoalmente no caso de Brasil e através do *e-mail* com os de Uruguai. Por estes meios, foi combinado começar a proposta, realizando um questionário aos alunos utilizando a ferramenta de *Google (Spreadsheet)* e uma pesquisa inicial dos estudantes com os pais sobre os jogos tradicionais.



Logo disso, seria iniciada a prática dos jogos nas aulas, o registro escrito, fotográfico e de vídeo, com a finalidade de começar a coletar o material para a elaboração dos *Blogs*.

Na proposta da turma de Brasil, a pesquisadora estaria mais presente nas aulas, embora a proposta dos jogos tradicionais fosse levada adiante pela professora de EF das turmas (o que finalmente não aconteceu).

O questionário inicial foi realizado no caso do Brasil através do *Google Docs.*, já que a escola possui um sitio *web*, no qual a professora de EF, com a ajuda do professor da sala informatizada, colocou o *link* para os alunos acessarem e responderem.

No caso das escolas de Uruguai o questionário foi realizado em papel, no momento que a pesquisadora viajou para se apresentar as turmas. Devido a que nenhuma das duas escolas tinha um *sitio web* ou *Blog* onde colocar o *link* para as crianças acessarem ao mesmo, de forma fácil e rápida, já que a maioria dos alunos não possui *e-mail* ao qual encaminhar o questionário.

O começo das aulas com os jogos populares nas turmas de Brasil se deu no final de junho, porque depois de três semanas de realizada a primeira visita ainda não tinha sido realizado nenhuma ação relevante de aula relacionada a estes. Isto determinou que a pesquisadora começasse a planejar e realizar as aulas de jogos tradicionais. Então, a pesquisadora tomou conta das aulas de jogos populares e consultava via *e-mail* a professora de EF, a qual opinava acerca do planejamento, a existência dos materiais necessários na escola e a disponibilidade de horários de aula. Sobre os materiais é importante disser, que tanto para algumas brincadeiras de Brasil como as realizadas em Uruguai, a pesquisadora levou estes, já que não são comuns nas escolas e o tempo era escasso para elaborá-los junto aos alunos, o qual poderia ter sido uma possibilidade muito enriquecedora. Os jogos foram realizados, na maioria das instancias, no horário de EF, porém, em algumas oportunidades, se buscaram horários alternativos, nos quais somente a pesquisadora ficava trabalhando com as turmas, já que a professora de EF tinha aula com outras turmas.

Sobre a realização dos jogos populares, a maioria das crianças apresentou muita motivação por brincá-los, aparecendo reações diversas ao respeito do conhecimento dos jogos; alguns ao momento de jogar lembravam alguma vez terem brincado-os, uns que ainda os jogavam e outros pareciam nunca ter brincado-os. Em geral, os jogos identificados com as meninas foram bastante resistidos pelos meninos na hora de ter

que brincá-los (principalmente a brincadeira do elástico). Outro aspecto a ressaltar, foi que os jogos que requerem uma maior coordenação motora, como pião e bolinha de gude, foram pouco estimulantes para as crianças porque a maioria não conseguia brincar direito nas primeiras aproximações, determinando que a dificuldade superasse a motivação de conseguir fazer.

Ao realizar o registro dos jogos, os estudantes se apresentaram motivados pelo fato de filmar, ser filmados e tirar fotografias. Apesar disso, na hora da escrita dos jogos existiu dificuldade para cumprir a tarefa pedida como lição de casa, pelo qual se teve que destinar uma aula para realizar os textos dos jogos. Dita aula foi realizada na sala informatizada da escola, já que uma parte das crianças não tinha seu computador. Nessa instancia, existiram algumas dificuldades relacionadas ao como elaborar o relato dos jogos (o qual não é simples), a utilizar o editor de texto, a copiar e salvar arquivos dos computadores da sala informatizada e alguns UCAs. Como estes tinham problemas para reconhecer o *pendrive*, foi encontrada como alternativa salvar na *Web* através da ferramenta *Google Docs.*, já que a conexão de *Internet* da escola funcionava bem. Devido às dificuldades, a aula teve que se estender por mais tempo, ficando a pesquisadora com a turma, enquanto a professora de EF foi dar aula para a turma que seguia no cronograma de horários do dia.

Após umas semanas, na qual a pesquisadora ficou trabalhando com as turmas de Uruguai, se reiniciou o trabalho dos jogos, realizando várias brincadeiras populares em estações, o que foi estimulante para as crianças e ao mesmo tempo levou a todos ter que brincar ou ajudar aos colegas a brincar, para após escolher uma das brincadeiras para ser escritas. Nessa aula, ao igual que nas anteriores, foi difícil coletar os relatos das crianças, porque muitos se esqueciam de realizar ou faziam no papel embora tivessem o computador. É importante ressaltar um comentário da professora regente de uma das turmas, que disse ser uma característica do grupo não trazer as lições de casa, sugerindo que os textos dos jogos fossem feitos em sala de aula.

Por outro lado, deve-se destacar que sempre que foi possível, existiu o apoio das professoras regentes e da direção da escola para contar com as turmas em horários fora da aula de EF e trabalhar com alguns estudantes por períodos prolongados, fora do horário da disciplina, fato determinante na consecução da proposta.

O *Blog* foi feito com dois alunos de cada turma, os quais foram selecionados depois de consultar às professoras regentes sobre quem

seriam as crianças da turma que teriam mais conhecimento do uso dos *laptops* e navegação na *Internet*. Já que por razões de tempo, era inviável ensinar a todas as crianças a criar o *Blog*, para depois combinar quem participaria na sua confecção. Outro ponto a destacar dessa etapa, foi que em todas as turmas foram indicados meninos (e não meninas).

Os *Blogs* foram realizados com ajuda da pesquisadora, saindo do horário de sala os meninos encarregados da montagem. Em relação às imagens e vídeos, estes foram selecionados pela pesquisadora, já que como foi dito o pouco tempo da intervenção com os alunos e a pouca participação da professora de EF da escola, devido à falta de experiência com as TICs e tempo, impossibilitava que fosse feito de outro modo. Os textos dos jogos foram selecionados, alguns pela pesquisadora e outros pelas crianças que ajudaram na elaboração do *Blog*.

Os vídeos foram colocados no *Youtube* fora da escola pela pesquisadora, já que os estudantes não tinham possibilidade de entrar a *Internet* nas suas casas. De este modo os vídeos foram anexados ao *Blog* num segundo encontro, devido a que na primeira ocasião de armado do *Blog* existiram problemas com a conexão a *Internet* da escola, que ficou muito lenta e caiu devido à alta demanda de usuários nesse momento na escola.

A propósito dos meninos que ajudaram a realizar o *Blog*, os mesmos tinham um conhecimento diferenciado no uso dos *Blogs* e recursos como *Youtube*, os quais, segundo eles, foram incorporados com familiares que ensinaram ou na formação tida fora do horário escolar, com os professores do Espaço Informatizado (ESPIN), a qual formou parte das ações levadas adiante na escola na formação do Projeto ProUCA-SC (capacitação dos alunos chamados monitores na escola).

A seguir se apresentam os *Blogs* criados pelas turmas:  
<http://thebe5anomanha.blogspot.com/> e  
<http://jogospopulares5anotarde.blogspot.com/>

**Figura 3.** Blog da Turma do 5º ano A da Escola Padre Theodoro Becker.



**Figura 4.** Blog da Turma do 5º ano B da Escola Padre Theodoro Becker.



Logo de umas semanas, foram vistos os *Blogs* das turmas de Uruguai e realizados alguns dos jogos em aula. Ao ver os *Blogs*, as crianças se manifestaram mais curiosas por ver as fotos e vídeos dos meninos e meninas de Uruguai, que pela leitura dos textos sobre os jogos. Em relação à possibilidade de fazer comentários, as crianças não tinham conhecimento dessa possibilidade, pelo qual teve que ser ensinado e experimentado em sala. Igualmente, ao começo, a maioria não tinha muito interesse em fazer comentários, visto que esperavam ter

a resposta de forma instantânea o que não é possível, só no caso de coordenar estarem conectados os meninos de Uruguai ao mesmo tempo. Assim também, o fato da página do *Blog* demorar em carregar alguns minutos ou dar erro ao publicar o comentário, gerava um pouco de desmotivação entre as crianças. Apesar disso, foram realizados comentários e perguntas, assim como também, outros questionamentos foram feitos diretamente à pesquisadora, em relação à vestimenta das crianças de Uruguai, espaço da escola, língua e jogos. Especialmente, chamou-lhes muito a atenção, que um dos jogos de Uruguai era feito na rua, fato que lhes resultava muito estranho (poder jogar na rua).

Ao momento de brincar os jogos de Uruguai, existiu muita motivação, embora dificuldade para entender a lógica dos mesmos. Somente uma das brincadeiras, que não tinha muita organização, foi a qual a maioria manifestou gostar de brincar. Assim também, se percebeu certa falta de experiências deste tipo, ou seja, brincar algo diferente, devido à dificuldade para atender e concentrar-se na hora de escutar e brincar. Apesar disso, ao final da atividade, todos manifestaram seu interesse em seguir jogando e querer brincar outros jogos.

Também, nas turmas de Uruguai, a intervenção dependeu de certo modo da presença da pesquisadora, devido a questões técnicas e burocráticas da proposta realizada. Após o contato com os professores via *e-mail*, que significou demoras no processo de comunicação e consecução das ações, foi necessária a visita da pesquisadora na Escola Nº 329, para coordenar com a direção da escola as características da intervenção e assim ter sua autorização. Nessas instancias, a pesquisadora aplicou os questionários, tanto nessa escola como na escola Nº 184, porque como foi dito anteriormente operacionalizar a coleta via *Google Docs*. não era viável. Da mesma forma, foi importante o contato pessoal com os professores para compreender melhor as características da proposta de trabalho e ajudar no planejamento das aulas. Especificamente, no caso da Escola Nº 329 as aulas e registros dos jogos tradicionais foram realizados em aulas especiais, durante o período de estadia da pesquisadora em Uruguai. Após coordenar com a direção da escola e professoras regentes, devido a que a proposta requeria mudanças na organização e dinâmica do horário das aulas de EF. Isto porque se trabalhou com estudantes dos três grupos de Sexto ano, saindo em cada aula crianças das diferentes turmas, ao tempo que as outras ficavam trabalhando com a professora de sala, na escrita dos jogos tradicionais ou em outras atividades não relacionadas à proposta.

O registro fotográfico e de vídeo foi realizado pelo professor e pesquisadora, devido ao pedido da direção de não registrar de forma direta o rosto dos estudantes.

Os textos dos jogos foram realizados com a ajuda das professoras de sala, no papel, tendo as crianças que escolher de uma lista das brincadeiras realizadas, aquela que queriam relatar para os colegas das turmas de Brasil. Nesse caso a elaboração dos textos não foi uma dificuldade, em geral apareceram relatos claros, tendo somente erros de ortografia. É importante destacar que as professoras regentes aproveitaram os relatos para um trabalho que estavam desenvolvendo num curso de aperfeiçoamento, no qual estava sendo trabalhado texto explicativo. Isto determinou que os textos escritos pelos alunos tivessem que ser coletados, lidos, selecionados e registrados fotograficamente pela pesquisadora, para logo realizar a escolha junto ao professor de EF, de quais iam ser publicados no *Blog*. Todo esse trabalho foi realizado pela pesquisadora, já que o professor de EF da escola, não tinha tempo suficiente para realizar isto no horário escolar e fora deste trabalha em outro local. Somado a isso, o professor não tinha o conhecimento para realizar a edição dos vídeos capturados.

Após da seleção do material pela pesquisadora, já no Brasil, foi encaminhado ao professor via *Internet*, para assim começar a realizar o *Blog*.

Todo o processo se viu demorado, por causa do professor ter que planejar e ensaiar com os alunos uma atividade a ser realizada no Festival da escola, o que determinou que todo o tempo de trabalho, estivesse focado nesta (planejada pela escola desde o começo do ano). Depois deste período, ao iniciar a montagem do *Blog*, o professor se encontrou com a dificuldade dos computadores XO não serem operacionais para sua elaboração. Estes travavam na hora de colocar as fotos e vídeos, assim como também o carregamento da página do *Blog* era muito demorado. Por outro lado, o fato do professor não ter conhecimento de como elaborar o *Blog*, não significou um problema já que existiu um grupo de estudantes que tinham um conhecimento significativo para a criação, embora não dominaram todas as ferramentas do *Blog*.

Finalmente, numa segunda visita da pesquisadora à escola, foi possível com auxílio de dois computadores levados por esta, terminar de realizar o *Blog* com o grupo de crianças que o professor já tinha começado a trabalhar. Durante esse tempo, a pesquisadora ficava com o grupo de estudantes, enquanto o professor dava aulas a outras turmas,

como estava marcado no seu horário. Porque mudar os horários provocava problemas dentro da organização escolar nesse momento. Anteriormente, as crianças tinham começado a elaborar o *Blog*; porém, não tinha sido possível realizar muita coisa porque os XO não o permitiam. Em outra oportunidade adiantaram na criação e efetuaram uma postagem, com a ajuda de um computador pessoal emprestado por uma das professoras regentes das turmas.

Os estudantes que colaboraram, tinham um bom conhecimento da ferramenta, não conhecendo somente alguns detalhes sobre as possibilidades de edição da página do *Blog*. No caso das fotos e vídeos o processo foi adiantado pela pesquisadora ao colocar os vídeos em *Youtube*, já que os tempos da intervenção não iam permitir à pesquisadora ficar mais tempo em Uruguai e realizar esse processo junto às crianças. Mas, os estudantes dominavam essa ferramenta. A conexão a *Internet* da escola funcionou de forma correta e rápida, tendo somente a dificuldade de que os computadores pessoais pediam uma conta para entrar na rede Ceibal. Isto se solucionou com a ajuda de uma professora regente que ofereceu seu usuário e senha para poder se conectar. Essa situação se deve a que os computadores XO estão configurados para entrar sem pedido de senha, mas qualquer outro computador não tem esse acesso. Por este motivo, os professores receberam um usuário e senha pessoal para acessar desde outros computadores, incluindo os novos que estão sendo lhes trocados pelos XO.

Por fim, coloca-se o endereço do *Blog* da escola Nº 329 a seguir: <http://edfjesualdososa.blogspot.com/>

**Figura 5.** Blog de Educação Física da Escola Nº 329



Posteriormente, o professor de EF ao entrar com os estudantes nos *Blogs* das turmas de Brasil, teve dificuldade com o carregamento das páginas dos *Blogs* nos XO. Após entrar e ver os relatos dos jogos foram realizadas em aula algumas das brincadeiras relatadas pelas turmas de Brasil.

Ao brincar, existiu inicialmente dificuldade para entender a lógica de alguns dos jogos, o que foi superado pela repetição dos mesmos e pela presença da pesquisadora, que tirou algumas dúvidas ao respeito. As brincadeiras de Brasil, realizadas em ambas as escolas de Uruguai foram o chuta lata, o taco e peteca, já que os outros jogos eram similares aos que se brincam no país. O jogo que teve mais sucesso entre as crianças foi o chuta lata, o qual foi mais fácil de entender desde o começo.

Além disso, ressaltamos que nesta escola (Nº 329) se contou com a disponibilidade tanto do professor de EF, como da direção da escola e professoras de sala para modificar horários de aula e contar com os estudantes fora do horário de EF, o que possibilitou o trabalho concentrado da pesquisadora junto ao professor, quando esta estava em Uruguai.

Na escola Nº 184 a professora de EF começou a trabalhar com o grupo de Sexto ano, mas ao mês e meio de iniciada a proposta a professora regente da turma saiu com afastamento médico e a turma não tinha substituto/a, pelo qual nem todos assistiam à escola. Por este motivo, foi necessário trocar de turma e começar o processo novamente, para logo integrar aos estudantes do grupo de sexto ano que estivessem interessados em seguir o trabalho. Então, o trabalho foi feito com uma turma do Quinto ano, destinando a professora de EF um horário especial para o trabalho dos jogos tradicionais com esses estudantes e com os de Sexto ano que vieram. O horário era de uma hora, na qual a professora estava liberada semanalmente para planejamento. A professora de EF decidiu fazer isto, visto a dificuldade existente na escola para mudar horários de aulas e ter alunos fora do horário de EF.

A pesquisadora visitou a escola, no momento que estava sendo iniciada a proposta com o Quinto ano, o qual foi motivador para as crianças e a professora regente da turma, a qual se mostrou muito receptiva frente à proposta.

Nessa oportunidade, se realizaram os questionários aos alunos de sexto ano (a professora de sala tinha voltado do afastamento) e de quinto ano. No grupo de sexto ano se percebeu a dificuldade de atenção e organização da turma para realizar qualquer tarefa e uma atitude



desafiadora frente ao adulto encarregado, a qual se correspondeu com as características apontadas pela professora de EF e direção da escola, enquanto ao grupo de alunos e as particularidades do contexto sócio-econômico e cultural do bairro no qual a escola se encontra. Apesar disso, depois de uma intervenção (um tanto séria) da pesquisadora, os alunos reagiram de forma muito organizada e colaborativa, respondendo os questionários com atenção e perguntando suas dúvidas.

Na turma do quinto ano, existiram mais dificuldades para responder o questionário desde o ponto de vista da compreensão, mas em geral, a atitude dos mesmos foi menos desafiante, embora também chamasse muito atenção através dos conflitos entre eles. Nesse momento, a intervenção da professora de sala fazia que os conflitos não fossem adiante.

A proposta de jogos tradicionais foi realizada pela professora de EF durante os meses seguintes, tendo uma vez na semana a instancia de trabalho com as crianças. Segundo o relato desta, eles foram trazendo os jogos que pesquisaram nas suas casas e desse modo foram realizadas as aulas com o registro fotográfico e de vídeo, nas quais as crianças levaram muito a sério o momento de encenação das brincadeiras. Por outro lado, o registro escrito das brincadeiras foi realizado como lição de casa, existindo dificuldades para a coleta dos mesmos, tendo em alguns momentos que se sentar em sala para terminar de fazê-los. A professora levou adiante o registro de foto e vídeos e correu atrás de programas de edição dos vídeos para colocar os mesmos no *Blog*.

Num primeiro momento, a idéia da professora foi realizar o *Blog* com as crianças, mas devido ao desconhecimento dela e das crianças sobre a ferramenta, realizou este com ajuda da professora regente do grupo de Sexto ano, quem aceitou montá-lo e que fosse um *Blog* da escola.

Outro aspecto que limitou a realização dos *Blogs* com as crianças foi que muitos não tinham o XO, estes demoravam muito em carregar as paginas dos *Blogs* e ainda mais, quando se tratava de configurá-lo (muitas vezes o sistema operativo se travava).

Por esses motivos, a professora de sala e a professora de EF foram pesquisando como armar o *Blog* e a professora de sexto ano o criou no seu computador de casa. Depois, a professora de EF começou a colocar os relatos dos meninos e fotos, tendo alguns problemas para carregar alguns vídeos no *Youtube*. Isto foi solucionado com ajuda da pesquisadora, durante uma de suas visitas à escola, trocando a configuração dos vídeos (a qual era o problema). Assim, a pesquisadora

colaborou com a professora para baixar os vídeos em *Youtube* e deixá-los salvos no *Blog*.

O *Blog* da escola Nº 184 encontra-se disponível no seguinte endereço: <http://escuela184montevideo.blogspot.com/>

**Figura 6.** Blog da Escola Nº 184.



Finalmente, numa das visitas da pesquisadora à escola foram realizados os jogos de Brasil com os estudantes do quinto ano (novamente a turma de sexto não estava porque a professora regente estava com afastamento), os quais se mostraram muito curiosos e com vontade de aprender as brincadeiras, desfrutando muito das mesmas. Não tiveram muitas dificuldades para aprender os jogos que foram explicados pela pesquisadora, já que tomaram o tempo de escutar e olhar as demonstrações dos mesmos. Isto chamou muito a atenção da professora de EF, porque não era uma característica muito presente no grupo, manter nas aulas a atenção e a escuta organizada durante as explicações.

Outro aspecto interessante foi o clima no qual se desenvolveu a aula, o qual foi de organização e desfrute, sem conflitos e com as crianças se encontrando absolutamente a vontade de brincar. Ao finalizar, pediam que os jogos fossem feitos nas aulas seguintes.

Nesta escola, embora os estudantes tivessem visto os *Blogs* das turmas de Brasil, foi necessário brincar os jogos, para que realmente entendessem a noção de como eram, porque ao ver os *Blogs* não ficou registrada a idéia dos mesmos.

Finalmente, tentaram fazer comentários nos *Blogs* de Brasil, mas existiu a dificuldade de lidar com os XO, além de que era pedida uma conta para realizar os comentários. Este problema foi resolvido em todos

os casos, já que se gerou pelo desconhecimento ao realizar os *Blogs*, da possibilidade de mudar a configuração e permitir comentários de qualquer usuário anônimo. Do mesmo modo, o desconhecimento da ferramenta pelas crianças e professores, a falta de experiência e a inquietude tida pelas crianças de ter as respostas de forma simultânea, não estimularam a troca espontânea entre as escolas. Assim também, a falta de tempo dos professores para ter essa instância com as turmas, a desconexão das professoras de sala que poderiam trabalhar junto à proposta de EF nesse aspecto e a falta de tempo para prolongar a intervenção, foram aspectos que não acompanharam a possibilidade de explorar mais o intercâmbio entre as turmas. Porque como se evidenciou, a troca não se deu de forma natural e espontânea desde as crianças, senão que precisava ser estimulada.



## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO DAS UNIDADES TEMÁTICAS DE ANÁLISE

Do processo de análise, que levou em conta os dados sobre o contexto das escolas, dos estudantes, da intervenção e as entrevistas realizadas com as crianças e professores, em consonância com o marco teórico conceitual de base do presente estudo, podem se analisar algumas questões relevantes sobre as possibilidades pedagógicas do uso dos *laptops* na EF escolar.

Entre estas questões que podem se nomear de unidades temáticas de análise encontram-se: i) Aspectos técnicos relacionados aos *laptops* e infra-estrutura da escola; ii) Formação de professores; iii) Mudanças das Práticas Curriculares e os tempos da escola e iv) a Comunicação como aspecto relevante da Pedagogia Freinet e suas possibilidades.

Paralelamente a estas categorias de análise, desprendem-se duas questões de fundo atreladas as mesmas. Em primeiro lugar, relacionado aos aspectos técnicos, de infra-estrutura e formação de professores, junto às mudanças na estrutura curricular e formação de professores, se apresenta a temática relacionada à relevância das políticas públicas na implantação, desenvolvimento e sustentação “real”, das propostas educativas vinculadas à inclusão das tecnologias na educação. E em segundo lugar, se evidencia em relação à proposta pedagógica de Freinet e sua vinculação com as TICs e a mídia-educação, as possibilidades de poder incluir os *laptops* na proposta curricular da EF escolar.

#### **4.1 Aspectos técnicos relacionados aos *laptops* e infraestrutura das escolas**

Para começar a discussão desta unidade temática de análise, ressalta-se que ao longo do percurso do período de intervenção se encontraram dificuldades relacionadas aos aspectos técnicos e de infra-estrutura das escolas, evidenciados pelos professores, pesquisadora e estudantes. Estas tiveram relação, principalmente, com as características dos equipamentos e em especial com os *laptops* das escolas de Uruguai. As quais evidenciaram as diferenças que podem gerar ditas dificuldades ao planejar uma proposta educativa com o uso dos *laptops*. Assim como aprofundar na discussão, sobre as reais possibilidades de inclusão digital e letramento digital (*media literacy*), tendo em conta uma de suas dimensões: o acesso. Mas, o acesso que além de se ocupar da garantia

de acesso ao equipamento e à rede, ocupa-se da qualidade deste. Qualidade que está relacionada tanto as condições materiais, como aos recursos culturais e simbólicos do contexto das pessoas, que permitam aprimorar constantemente essa possibilidade de acesso, para torná-lo significativo à formação e desenvolvimento do sujeito (BUCKINGHAM, 2005; 2010; LIVINGSTONE, 2004).

Em relação à qualidade técnica, se encontraram serias dificuldades para levar adiante a proposta de criação dos *Blogs* utilizando os computadores XO. Entre estas se destaca que demoravam tempos absurdos em carregar as páginas dos *Blogs*; ao momento de realizar os comentários, em muitos casos geravam erros; submeter fotos ou vídeos foi inviável, já que os mesmos travavam e até se reiniciavam sozinhos, segundo o relato de alunos e professores nas entrevistas:

*"Los vídeos, lo que pasa que a veces con la XO, se te traban."* (A329 -1);

*"Si, hay veces que te demora, cuando está guardando al ir escribiendo, te demora y en las otras no."* (A329-2);

*"Si, hay veces que se te reinicia sola."* (A329-2).

Como foi experimentado pelos atores da proposta, ditas dificuldades limitam de maneira considerável as possibilidades reais de apropriação e aproveitamento da presença dos *laptops* por aluno na proposta planejada de intervenção. Já que a idéia inicial, das crianças fazerem o *Blog*, trabalhar com as imagens e vídeos, teve que ser alterada, passando a serem os professores e a pesquisadora os encarregados de adiantar alguns processos utilizando seus *laptops* ou computadores pessoais.

*"... mi idea era que los chiquilines construyeran el Blog. Pero, eso fue imposible, imposible porque en la escuela no se pudo hacer, porque la conectividad es mala, desde las XO no podíamos acceder al Blog, algunas no tienen el plugin para ver los videos, no sé que y no se podía. Desde otras si se pudo, fue como...demoro...como que llevaban un disparate de tiempo."* (P184);

*"... conseguimos un par de computadoras más, todo principalmente lo que eran los archivos pesados, porque sino demoraba, tardaba muchísimo tiempo y se te trancaba la computadora en el medio de un proceso y tenias que arrancar todo de nuevo. Y eso un poco desmotivaba, obviamente."* (P329).

O descrito anteriormente pode-se vincular ao que Orozco Gómez (1987) destaca como uns dos critérios a seguir na implantação dos computadores nas escolas. Segundo este, se deveria analisar e pensar a introdução dos mesmos considerando o que podem fazer melhor que outras tecnologias na educação e a partir disso explorar esse potencial,

de acordo a critérios pedagógicos, dentro dos objetivos socialmente estipulados. Neste sentido, pode se disser que ao longo do processo de intervenção, as oportunidades de inovação que permitiriam os *laptops*, se viram afetadas por as falhas nas questões técnicas destes.

Em relação ao sistema operacional do *laptop XO*, chamou a atenção que os alunos da escola N° 329, caracterizada pela ANEP como de contexto sócio-econômico e cultural meio e urbano, criticaram o sistema:

*“Lo que pasa que así, como somos más grandes así no hay muchos juegos entretenidos.”* (A329-1);

*“Entonces te aburre.”* (A329-1).

Além disso, nesta escola (N° 329) existiu um maior nível de não utilização do XO fora do período escolar (24, 3%) (Ver Tabela 3). Essa situação evidencia dois pontos relevantes, destacados no referencial teórico do presente estudo. Um deles tem relação ao fato de que as diferenças sócio-econômicas e culturais do contexto das crianças, fazem que o acesso e por tanto letramento em relação às mídias, seja diferenciado. Por este motivo, não se pode pensar que ao dar o equipamento às crianças em condições sócio-econômicas menos favoráveis, vai diminuir as diferenças sociais e culturais entre estes e aqueles que vivem em contextos sócio-econômicos mais favorecidos. Desde essa perspectiva, seria acreditar de forma ingênua que as possibilidades de uso das tecnologias são limitadas e que quem já possui conhecimento das mesmas, não tem nada mais a aprender (BUCKINGHAM, 2010). Por isto, deve se pensar com atenção nas ações a realizar desde os diferentes atores que intervêm nas políticas educativas e de gestão, para não cair no afirmado por Selwyn (1998) e Belloni (2010) ao respeito das escolas ampliarem as desigualdades em lugar de restringi-las. Porque aqueles que já trazem um conhecimento considerável de acesso as tecnologias, podem ter maior probabilidade de participar nas atividades que requerem o uso das mesmas e aproveitá-las mais que os outros.

Outro ponto a destacar é sobre o sistema operacional dos XO, o qual não é o mais adequado para as diferentes faixas etárias que encontramos nas escolas; além de que o mesmo demonstrou dificuldade para dialogar com a página do *Blogger*. Esta situação não aconteceu no caso dos computadores de Brasil, os quais possuem um *software* livre, com uma interfase similar aos computadores com os quais as crianças e professores estão familiarizados. Isto se vincula ao colocado por

Buckingham (2007; 2010) a respeito dos investimentos no desenvolvimento de *softwares* educativos, os quais ainda são escassos, existindo poucas avaliações independentes do material disponível, não só por motivos econômico-tecnológicos, senão pelo domínio do mercado educacional de *softwares*, os quais estão longe da criatividade e de ter ao aluno como foco.

Por outro lado, o mesmo autor assinala que a tecnologia tem falhado ao distribuir *softwares* defeituosos ou com formatos incompatíveis, dificuldades que são fruto de “uma indústria cuja capacidade de gerar lucros estabelece como premissa uma obsolescência planejada.” (BUCKINGHAM, 2010: 41).

Outro aspecto vinculado ao tema da qualidade dos *laptops* e ao contexto sócio-econômico e cultural das crianças teve relação com a rotura destes, fato significativo na Escola N° 184, na qual 24,4% disseram não ter o XO, porque na maioria dos casos está quebrado (Ver Tabela 3). Com esta situação, é difícil pensar na possibilidade ou tentativa de utilizar os *laptops* de forma real na proposta dos *Blogs* e de qualquer outro tipo de metodologia que inclua os *laptops* em aula. Para exemplificar a situação temos o seguinte depoimento de um aluno:

“Yo la tengo acá en la escuela, porque dicen que la van a arreglar, ya estaba rota cuando me la dieron.” (A183-4)

“Y entonces, ¿en la clase no la usan?” (E)

“Nos toca la de los compañeros.” (A184-4)

Considerando a necessidade de compartilhar o computador com outros colegas, por ter computadores quebrados (evidenciado no questionário sobre as atividades realizadas com o *laptop* em sala), e relacionando-o com o estudo de Belloni (2010) com crianças de contextos sócio-econômicos desfavoráveis (similar a situação aos estudantes da escola N° 184 segundo o Monitor Educativo de Primaria do ano 2009), encontra-se que: dita situação pode gerar conflitos em sala, que aumentam a negativa dos professores a utilizá-los. Além de não favorecer determinadas situações de aprendizagem, como a autora ressalta:

o uso individual do computador parece ser mais efetivo em determinadas situações de aprendizagem. Em quase todos os encontros, a partilha da operação das máquinas colocou problemas de competição e conflito, às vezes difíceis de resolver, levando até, em alguns poucos casos extremos, à violência física...



(BELLONI, 2010:173).

Neste sentido, deixa-se clara a necessidade de contextualizar as políticas de inclusão de tecnologias nas escolas, já que cada uma possui características específicas que expressam diferenças na hora de operacionalizar qualquer proposta educativa. Já que se comprovou que de duas escolas (Nº184 e Nº329), as quais receberam o mesmo plano, quase no mesmo período, uma possui 24,4% de alunos que disseram não ter o computador e a outra apenas 4,3% disse não tê-lo (Ver tabela 3). Ainda que, a escola que tem mais computadores quebrados, possui menos alunos. Além disso, na entrevista com alunos e professores de dita escola, ficou registrado o alto índice de crianças sem o computador: “... *Mira en la escuela, más o menos para que tengas una idea, de cada clase, de 30 alumnos, debemos tener 5 computadores, sanas. Niños que traen su computadora cargada y que trabajan, en la escuela con eso, son 5 más o menos. El resto de las 25, están rotas, es impresionante. Vienen a arreglarlas, han venido dos o tres veces, pero ta’<sup>23</sup> se siguen rompiendo*” (P184).

Esta situação se origina a partir de várias causas, como fragilidade do equipamento, suporte técnico, as diferenças nas condições sócio-econômicas e culturais das escolas e uma política que não atende essas diferenças e até de certo modo se tornou “assistencialista”. Porque ofereceram as crianças e suas famílias um computador de “presente” (no caso das escolas de Uruguai), o que em termos educativos pode contribuir pouco ao sentido de responsabilidade sob aquilo que foi entregue. Embora existissem alunos de Uruguai que ao colocar que pensavam de ter o XO, o relacionaram com o fato de cuidá-lo e ser uma responsabilidade, o que está vinculado ao elevado número de computadores quebrados. Enquanto a isto, deve se oferecer as ferramentas de gestão e ação à escola para poder determinar de forma contextualizada, respeitando as condições sócio-econômicas e culturais da comunidade (FREIRE, 2003), a qual é a forma mais adequada de inserir os *laptops* nas escolas.

Por outro lado, em alguns momentos, se apresentaram problemas em relação à conexão de *Internet*, a qual varia dependendo das escolas e que por momentos gerou inconvenientes para realizar os *Blogs*. Porque devido à alta demanda de usuários conectados, a *Internet* caía ou ficava

---

<sup>23</sup> **Aclaração:** O símbolo ´ após de uma palavra é utilizado para representar uma forma coloquial de falar, na qual a palavra não é expressada na sua totalidade ao falar. Por exemplo: em espanhol: pa´ (para) - em português: pra´ (para).

lenta, como foi o caso da escola THEBE e N°184:

*“(THEBE – 25 de agosto) A conexão a Internet caiu pela manhã, enquanto estávamos trabalhando no armado do Blog com os alunos do 5º ano A.” (DIÁRIO DE CAMPO);*

*“... y la conectividad es muy mala. Hay días que funciona bien, es rápida y hay días que ni siquiera tenés conexión.” (P184)*

A diferença dessas duas escolas, na escola N° 329 a conexão não se apresentou como um problema:

*“La conexión a Internet en la escuela funcionaba bien. Eso no habría problema, podían estar 100 computadoras conectadas al mismo tiempo que no había diferencia.”(P329)*

Em relação a isto, se evidenciou que as condições de conexão não são um problema geral das escolas, senão que se vinculam diretamente às condições de gestão anteriores e posteriores à implantação dos projetos. Assim como, às particularidades dos processos de instalação das redes, equipamentos e a manutenção necessária, por parte de pessoas especializadas no assunto e com a possibilidade de procurar soluções aos problemas de forma rápida e efetiva.

Destaca-se isto, porque em muitos casos o pessoal técnico deve esperar instancias burocráticas que atrasam os procedimentos para resolver problemas de conexão, o que leva a desconfiança e desmotivação por parte dos professores na utilização do recurso dos *laptops* no seu planejamento.

Tendo em conta o aspecto da conectividade, é importante ressaltar a relevância do raio de alcance das redes das escolas, que em geral, no caso das escolas da pesquisa não supera os 100 ou 200 metros. Além de que somente 23,2% do total de alunos disseram morar até 300 metros da escola (Ver Tabela 1) e maioria manifestou não pegar a conexão a *Internet* da escola. O que determina, no caso das escolas de Uruguai, que não possam se conectar a nenhuma rede, só se tiver alguma outra escola, Instituição pública de Ensino Médio ou hospital próximo, que tenha rede Ceibal, porque os computadores não se conectam a outra rede.

Assim também surgiu o problema para utilizar a rede Ceibal desde outro computador que não fosse o XO, já que se deve ter um usuário e senha. O que gerou, no caso que se trabalhou com outros computadores, a recorrer à ajuda de uma professora regente, que

ofereceu seu usuário e senha pessoal (os professores receberam um usuário e senha própria devido à troca de seus XO por outro *laptop*).

Também se observaram problemas relacionados com o carregamento da baterias, já que os estudantes se esquecem de carregar em casa, não se lembram de levar o carregador à escola ou estão quebrados:

*“Yo no tengo cargador, la cargo, a veces la cargo con el cargador del vecino.”* (A184-4).

E foi manifestado pelos alunos da escola N°184 que não era permitido carregar o computador na escola, o que evidencia nesse caso, a falta de preparação da infra-estrutura escolar para receber o plano Ceibal. Já que, chegar ao ponto da direção não permitir carregar os computadores na escola, leva a pensar a dificuldade organizativa que carregá-los origina na escola e à falta de soluções ao problema.

Ao mesmo tempo, na escola N° 329 se manifestou o problema com o carregamento, mas neste caso a escola e seus docentes optaram por combinar com os alunos, para trazê-los carregados nos dias que as/os professores planejam sua utilização:

*“... y que la traigan cargada, que es el problema que siempre hay en la escuela. Hay que estar atrás de cargadores o no dan los enchufes que hay en el salón porque se les están apagando. Entonces, se trata de programar siempre, la maestra le pide que traigan la computadora cargada, mañana.”*(P329).

Na escola THEBE dita dificuldade apareceu em menor medida, já que a escola realizou um acordo prévio com os alunos e seus pais, para estes trazerem carregados, já que ainda não foi modificada a rede elétrica da escola.

Tanto a conexão a *Internet*, como as condições da rede elétrica das escolas são aspectos fundamentais na proposta de incorporação dos *laptops* nas mesmas. Isto foi de certa forma prevista, antes da chegada dos computadores, nas escolas de Brasil (embora ainda existam falhas na qualidade da conexão a Internet e soluções para as redes elétricas), porém, como foi evidenciado nas escolas de Uruguai, ainda hoje, existem dificuldades a superar.

Vinculado ao anterior, se destaca o afirmado por Valente (2011) sobre a mobilidade, que é uma das características oferecidas pelos programas um computador por aluno, a qual para ser realmente explorada, deve considerar “criar ambientes de aprendizagens coerentes com os argumentos usados para justificar os projetos de uso do laptop na situação 1-1.” (VALENTE, 2011: 29). Por este motivo, aspectos

como os descritos sobre infra-estrutura edilícia, técnica, de conexão e dos equipamentos, devem ser tidos em conta para atingir uma real e efetiva implantação dos programas um computador por aluno nas escolas e nas propostas pedagógicas dos professores, o qual foi demonstrado como necessário e influente na intervenção realizada na pesquisa.

## 4.2 Formação dos professores

Outra das unidades temáticas, que se desprende do decorrer da pesquisa foi a influencia fundamental que tem a formação de professores (e não só deles) no processo de reformas educacionais, especificamente, as vinculadas à incorporação dos *laptops* por aluno nas escolas, com o objetivo de gerar novas práticas pedagógicas e aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem. Isto se deveu a que em todas as escolas foi necessário o apoio da pesquisadora, para levar adiante as atividades relacionadas ao uso dos computadores. E, além disso, as crianças pouco conhecimento tinham sobre o uso dos recursos das tecnologias, como por exemplo, a elaboração de textos. Em ambos os projetos em apreço, se faz menção a importância da formação de professores para atingir seus objetivos, declarando que a simples inclusão da tecnologia nas escolas não gera por si só mudança nos conhecimentos de professores, crianças, jovens e famílias. Mas, em contradição a isto, observou-se no caso dos professores de EF de Uruguai, que a formação não existiu ao começo do Plano Ceibal, e ainda está pouco direcionada para estes. Além disso, a formação realizada ao início do plano com os professores regentes, foi pouco organizada e significativa para estes.

*“A los profesores de Educación Física nos llego la computadora sin ninguna formación, simplemente te tocaba la computadora porque estaba estipulado en el programa...” (P329).*

Enquanto a formação dos professores de EF no Plano Ceibal, até chegou a ser um conflito na escola, suspender as aulas de EF para a professora ser parte da formação presencial dos professores, a qual era realizada na escola. Somado a isso, a participação desta foi promovida pela própria professora, por sua inquietude e não por um pedido da gestão da escola ou encarregados das formações.

*“... cuando llego la XO y nos dieron la XO, ni idea lo que íbamos a hacer. Y después, ahí como que empezamos...justo yo estaba en otra escuela y vino una orientadora que trabajaba con las maestras, y yo me metí en ese trabajo*

*también. Pero eso fue porque...no estaba contada, no estaba dentro de...mismo había que suspender las clases de Educación Física para que yo fuera ahí y era un drama. Viste, fue que yo le pregunté y la tipa me dijo, no, no, tienen que participar todos los docentes, entonces, como que por ahí la saqué. Y ahí aprendí a manejar el FLIP STICK, está buenísimo para Educación Física.” (P184).*

Como pode se apreciar nos relatos dos professores, a utilização dos *laptops* na disciplina EF é mais uma inquietude de caráter pessoal e menos uma questão implícita no processo de formação levado adiante pelas autoridades educativas. Algo similar ao descrito no informe da Office for Standards in Education (OFSTED, 2004b) sobre o uso das tecnologias na EF no ensino secundário do Reino Unido. Por um lado, isto pode ser evidenciado como algo positivo, já que é uma atitude desejável no professor, a de assumir novos desafios. Mas por outro lado, é preciso que as políticas públicas encarregadas destas propostas considerem a todos os atores que trabalham e fazem parte da escola, facilitando o processo interno de querer se formar e aperfeiçoar. Porque senão isto se transforma numa dificuldade mais para o professor utilizar os *laptops* nas suas propostas pedagógicas.

Além disso, o uso dos *laptops* como suporte metodológico na disciplina EF, pode ser entendida como desnecessária ou contraditória pelos outros atores da comunidade escolar, devido a sua história dentro do currículo tradicional. Porém, na atualidade, isso implica uma incoerência, já que a concepção de currículo adotada nos sistemas educativos de ambos os países, o entende como algo integral e complexo, no qual todos os saberes se encontram relacionados. Elaborar-se um projeto político pedagógico em comum, o qual, obviamente, inclui a inserção e uso dos *laptops* por aluno. Essa dificuldade relacionada a história da EF escolar e também as dificuldades da formação dos professores para o uso das tecnologias, pode se evidenciar nos seguintes depoimentos:

*“Já tinha pensado junto com outra professora, em usar o uquinho para filmar, só que não tinha nada a ver com as aulas de Educação Física. Nas minhas aulas, não tinha imaginado usar o uca não.” (PTHEBE);*

*“Después el de la tortuguita, que es como de orientación, ese también a veces he trabajado. Pero la verdad, que se trabaja los días de lluvia y que no está en el contexto de la escuela, que en Educación Física, ellos se sienten con la computadora. Eso no existe.” (P184).*

Como é destacado em diversos estudos sobre o uso das TICs, nos

Estados Unidos como no Reino Unido, por parte dos professores em geral (CUBAN, 2001; ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD, 2004; OFSTEAD, 2004a), o uso dos computadores no dia a dia das escolas é minoritário, apesar dos professores usarem aplicativos padrão e empregá-los para a administração e preparação de material didático, poucos ainda os utilizam para a mediação da aprendizagem do aluno em sala de aula.

*“... buscar información, eso famoso, para buscar información, también. Pero, en actividades así muy poco. Hay alguna maestra, así como más osada, así que otras, que se animan más, viste...Pero, en la escuela de las 11 maestras, yo me animaría a decir que dos usan la computadora, más o menos, dos maestras que las usan ahí. El resto, la computadora se usa en la hora de descanso y es para que los chiquilines<sup>24</sup> jueguen, eso es lo que hacen en la computadora. Juegan en la hora de descanso.”* (P184).

Evidenciou-se que os professores possuem um conhecimento básico do uso dos computadores na sua vida diária, para sua organização e rotinas, mas existe dificuldade de pensar seu uso no ensino. E adotar um enfoque que traspasse o utilitário, para chegar a pensar nas possibilidades que podem trazer os mesmos nas aprendizagens a ser desenvolvidas. O que foi descrito no informe OFSTED (2004b), relacionado ao uso das tecnologias na EF no ensino secundário, no Reino Unido.

*“Eu uso bastante o computador para redes sociais, pesquisas atualizadas, elaboração de trabalhos e projetos...”* (PTHEBE);

*“... uno como que se va quedando. La experiencia de manejo de computadora es, mail, búsqueda de información, pero de cuestiones prácticas. Y bueno, ahora sí con el posgrado alguna cosa más, de foro, de manejo de esos esquemas.”* (P184);

*“... pero tengo la computadora para tener acceso a Internet, para estudio, información y acceder a mi casilla de correo, obviamente, de revisar todos los días, es el hábito que tengo a diario con la computadora.”* (P329).

Segundo Buckingham (2010) a causa dessa situação pode estar relacionada aos aspectos discutidos sobre os investimentos realizados em equipamento (*hardware*) e *software*, os quais geralmente estão centrados no primeiro e bem menos no segundo. Ao tempo que, a formação dos professores tem sido colocada em terceiro lugar nos

---

<sup>24</sup> “Chiquilines” é um modo coloquial de se referir as crianças em espanhol.

investimentos e relegada no debate sobre tecnologia e educação. Neste sentido, os fundamentos utilizados se baseiam num determinismo tecnológico (BUCKINGHAM, 2007; 2010) ou racionalidade tecnológica (OROZCO GÓMEZ, 1987), a qual acredita nos benefícios das TICs pelo simples fato de estar em mãos dos professores e alunos, e numa suposta “geração digital”. Em lugar de focar suas reflexões em como professores e alunos poderiam querer usar a tecnologia e que precisam saber dela (Buckingham, 2010), ou seja, o que Orozco Gómez (1987) denomina como racionalidade pedagógica.

Durante a intervenção, observou-se que pensar para quê pode se utilizar o computador na disciplina e que é preciso saber para que seja realmente significativo, foi uma preocupação tida pelos professores de EF das escolas de Uruguai. Assim como também, estes manifestaram a responsabilidade de pensar nisso como forma de avançar no uso destas. Ressaltou-se na escola N° 184, que a professora de EF e os alunos, colocaram que já tinham utilizado o XO em algumas atividades da disciplina.

*“... pero por ahí se puede extender mi tiempo de intervención pedagógica sobre el niño. Puedo marcar un deber y el niño de noche en vez de estar frente al televisor o jugando un jueguito, ah ya que estoy en la computadora voy a realizar aquella tarea que el profesor dijo que iba a publicar en el Blog, por así decir. O sea la extensión pedagógica, es una de las cosas a las cuales podemos apuntar, con el tema de esto, relacionado con la Educación Física.” (P329);*

*“..., desde que entro la XO, en todas he trabajado eso. Otra cosa también que estuvo buena la experiencia fue trabajar con la cámara. Aunque no es muy buena, nosotros la dejábamos, cuando hacíamos atletismo ponele <sup>25</sup>, eso fue una de las cosas que hicimos en salto largo, la poníamos en la tabla de pique la cámara. Y ahí, hacíamos pasar y veíamos quien había pisado, quien no.” (P184).*

No entanto, é importante ressaltar a necessidade de pensar na formação contextualizada, vinculada a prática, para o professor poder construir junto com seus alunos a integração do computador com o currículo (VALENTE, 1999; ALMEIDA, 2004). Desde uma abordagem que pense à escola como espaço gerador de conhecimento (FULLAN; HARGREAVES, 2000), no qual os professores possam refletir sobre suas práticas, identificar e analisar as mudanças ocorridas, assim como as dificuldades e decisões necessárias (ALMEIDA; PRADO, 2011).

---

<sup>25</sup> “Ponele” é um modo coloquial de dizer “por exemplo” em espanhol.

*“Claro, de una nunca habíamos hecho un Blog, entonces la primera vez que haces algo, te cuesta el triple y después vas a agarrándole la mano.”* (P184);

*“Y después esto me ha permitido reflexionar más que nunca, la responsabilidad que tenemos los docentes de generar nuevas propuestas educativas, de generar nuevas propuestas pedagógicas, porque la tecnología está ahí, pero ella sola no hace nada. Está en nosotros generar el uso de ella de manera responsable. Y buscar los programas que nos parezcan convenientes.”* (P329);

*“Foi muito grande a satisfação de participar deste projeto pois não foi somente os alunos que cresceram, eu também aprendi muito!!!!”* (PTHEBE).

A pesar da vontade demonstrada pelos professores de EF, para pensar o uso do computador na sua disciplina, pode se disser que ainda é escasso seu uso significativo nas aulas. Destaca-se isto, porque como foi descrito, não só depende dos professores a inclusão das TICs a suas metodologias, senão que é parte de uma política de centro, de escola e de educação que aposte ao uso destas dentro de pressupostos tais como a mídia-educação, pedagogia dos meios (OROFINO, 2005; FANTIN, 2006) e de forma mais abrangente a *media literacy* (LIVINGSTONE, 2004; SHARE; KELLNER, 2005; BUCKINGHAM, 2005; 2007; 2010). Na intervenção, se encontrou que a barreira da formação específica dos professores de EF nas escolas de Uruguai, não esteve restrita a estes, senão que os professores regentes, em geral, têm dificuldade e estranhamento de utilizar os *laptops* como suporte metodológico no seu planejamento e/ou pensar propostas que perpassem as barreiras disciplinares (MENDES; ALMEIDA, 2011).

*“... Pero en realidad, si la maestra hubiera agarrado más esa parte, es mejor, me parece, más enriquecedor. [...]... pero si las maestras, no intervienen, es más difícil. Hay muchísima resistència.”* (P184).

Em relação ao estranhamento dos professores vinculado ao uso dos *laptops* em aula e a idéia de que os computadores lhes foram “impostos”, Tyack; Cuban (1995) ressaltam que essa atitude é adotada pelos professores ante qualquer reforma educacional. Isto não significa que sejam negligentes, senão que, geralmente, são excluídos dos processos de reformas e estas são implementadas sem seu envolvimento ativo. Estes autores destacam que isto vai de encontro a uma reforma educacional douradora, porque para isso, os professores devem ser considerados agentes de liderança e não simples consumidores e/ou distribuidores de projetos pertencentes a outros contextos.

Ao respeito da formação dos professores é necessário considerar



as diferenças de conhecimentos entre estes e a importância do professor conhecer os recursos principais dos *laptops*, suas funcionalidades e potencialidades pedagógicas. Para deste modo, criar situações, nas quais os *laptops* tragam contribuições no processo de aprendizagem das crianças (MENDES; ALMEIDA, 2011). Porque, apesar de o letramento digital ir além da questão funcional de aprender a utilizar o computador, é preciso começar com o básico (BUCKINGHAM, 2010).

*“Pasa que la edad de los docentes influye mucho, más en este contexto. Acá en esta escuela influye mucho, las maestras más jóvenes tienen mayor dominio y contacto, y están más abiertas a hacer otras cosas. Ya las más mayores dan como la visión de que está todo perdido, que nada funciona, de que la computadora se la metieron...”* (P184).

Vinculado à formação dos professores, mas desde o conhecimento dos alunos, observou-se que o domínio básico dos recursos dos computadores, por parte destes, ainda é escasso. Pelo qual, é preciso que os professores trabalhem desde a perspectiva da *mídia-educação* (FANTIN, 2006; BELLONI, 2010) e do letramento digital (*media literacy*) (LIVINGSTONE, 2005; BUCKINGHAM, 2005; 2007; 2010).

A maioria das crianças respondeu utilizar os computadores para brincar e procurar informação, fora da escola; sendo somente os alunos da escola N° 329 (caracterizada como de contexto socioeconômico e cultural meio, por o Monitor Educativo de Primaria do ano 2009) quem nomearam atividades mais diversificadas, relacionadas a tarefas de produção e análise de conteúdos midiáticos. As quais são destacadas como dimensões da *mídia-educação* como da *media literacy*. Também, nas entrevistas, estes estudantes foram os que manifestaram menores dificuldades com a proposta de escrever e realizar o *Blog*; pois, possuíam conhecimentos prévios, sobre as tecnologias, assim como de outros saberes necessários, para que o acesso a estas seja realmente significativo. Destaca-se que muitas das aprendizagens manifestadas pelas crianças, foram aprendidas no contexto familiar, o qual potencializa os conhecimentos e habilidades promovidos na escola (LIVINGSTONE, 2005; BUCKINGHAM, 2010), já que quase todas as crianças manifestaram ter adquirido os conhecimentos de alguns recursos dos computadores fora da escola:

*“Para ver fotos de la familia que está fuera del país.”* (A329-1);

*“Nosotros tenemos un Blog de la familia de nosotros.”* (A329-1);

*“Usamos traductor Google.” (A329-2).*

Observou-se através dos questionários que realizar lição de casa no caso da escola Nº 184 (caracterizada como de contexto socioeconômico e cultural desfavorável pelo Monitor Educativo de Primaria do ano 2009), foi uma atividade praticamente não citada, a diferença das outras duas escolas (Ver Tabela 6).

No caso da escola THEBE, havia crianças com um conhecimento diferenciado sobre o uso dos computadores e suas possibilidades, ao serem comparados com seus colegas de turma. Fato que pode estar relacionado ao contexto familiar, ao tipo de acesso aos computadores que as crianças têm e a ação da escola, já que algumas destas crianças estavam vinculadas ao programa de alunos monitores, levado adiante pelos professores do ESPIN (uma das ações do ProUCA na escola).

Por outro lado, nas escolas Nº 184 e THEBE se evidenciaram acentuadas diferenças de conhecimentos acentuada em relação às crianças da escola Nº 329, o qual pode estar vinculado às diferenças do contexto sócio-econômico cultural do qual provem, que ao momento de chegar à escola faz uma diferença no ponto de partida no trabalho dos docentes. Assim como também, pode se relacionar à quantidade de tempo que as escolas de Uruguai possuem os computadores, o qual é de dois anos (ao momento da pesquisa), enquanto na escola de Brasil tem um ano de iniciado o ProUCA.

*“Mira que entrar al Facebook, no todos tienen Facebook, ya sólo el hecho de saber que tienen la contraseña como que ya los marea...que sería algo que yo pensé que estaría más dominado. Por ejemplo, el traductor de Google, que fue una de las cosas que hablamos, yo les mostré donde estaba, que había que copiar el texto, lo pegábamos ahí, lo traducíamos...Fue como incomprendible, me miraban así, me decían que si, porque siempre te dicen que si con la cabeza, pero no, no están entendiendo. No sé. Lo hicimos, lo mostramos, pero igual fue como algo que ellos no se apropiaron. Ahora estoy segura, que si les doy la máquina, y les pido que lo hagan, no lo van a hacer.” (P184);*

*“Mas professora, sabe por que eu não fico mais tempo no computador? Eu esqueço as senhas, eu entro às vezes no MSN que minha tia me lembra e no meu Orkut, porque ela me lembra. Eu não sou muito boa nisso, não.” (ATHEBE4);*

*“Y algunos tenían faltas de ortografía y al ir escribiéndolos teníamos que corregirlos.” (A329-2).*

Como aspecto positivo do contato com os *laptops*, nas duas

escolas de Uruguai, encontrou-se que escrever os textos nos computadores não representou uma dificuldade, comprovando-se que o tempo de contato com o Plano Ceibal e a experiência vinculada ao uso dos *laptops* no contexto escolar, favoreceu a escrita neste sentido.

*“No ellos en ese sentido, si. Se ve que el año pasado la usaron, el escribir más o menos andaban, sabían que era tal flecha, los signos, más o menos escribían.”* (P184);

*“Acostumbrados a escribir en la computadora lo escribís rápido.”* (A329-2).

A diferença do anterior, na escola THEBE, tal vez pela recente implantação do ProUCA na escola, realizar a escrita dos jogos nos computadores, representou uma dificuldade, devido a falta de conhecimento sobre a utilização do editor de texto, salvar e achar os arquivos e a debilidade em relação aos conhecimentos de escrita. Neste caso, teve-se que ajudar de forma permanente a maioria das crianças para conseguir realizar a redação dos jogos, evidenciando-se uma carência importante nas habilidades de comunicação relacionadas à escritura, com respeito ao nível de escolaridade possuída.

*“... MUITA dificuldade foi na hora de relatar as atividades, escreviam de qualquer jeito e tudo muito confuso.”* (PTHEBE);

*“Muitos não conseguiam salvar e se salvavam não conseguiam encontrar depois.”* (PTHEBE);

*“(Quinta - 21 de Julho) Escrever os jogos foi complicado para muitos, perguntavam como se escreviam as palavras, não sabiam utilizar o corretor ortográfico do editor de texto. Assim também, muitos me pediam ajuda para iniciar o relato, ai quando eu começava a dar uma idéia, eles ficavam como esperando que eu relatasse para eles o que deviam escrever.”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Sobre a dificuldade na escrita dos jogos, Share; Kellner (2005) ressaltam a necessidade de enfatizar e desenvolver, ainda mais, as habilidades de escrita e leitura das pessoas. Já que por causa da grande quantidade de meios e informação que estão disponíveis, graças ao crescimento do uso das tecnologias, existe uma maior demanda de clareza e precisão nestas habilidades.

Estes achados demonstraram a cautela que se deve ter ao tratar o conceito de geração digital, porque, além de abranger um determinismo tecnológico sobre as potencialidades das tecnologias, pelo simples fato de estar nas mãos das crianças e jovens, os generaliza, desconsiderando

as desigualdades entre eles (BUCKINGHAM, 2010). Como descreve Buckingham (2010), a escola na sua busca pela inclusão digital pode estar aprofundando as diferenças existentes, baseadas na classe social, gênero e etnia; porque são os meninos, crianças de classe média e brancos que têm mais possibilidades de se beneficiar pelo uso das mídias na educação (BUCKINGHAM, 2010). Destacou-se na pesquisa, que nas três escolas, foram na maioria meninos quem ajudaram a realizar os *Blogs*. Somado a isso, ao comparar o uso do XO/UCA entre meninos e meninas, existiu uma maior porcentagem de meninas que disse não utilizar (16%), o que pode estar relacionado ao uso para jogar mais presente entre os meninos.

Da mesma forma Belloni (2010) ressalta a importância de atender as crianças em condições sócio-econômicas menos favorecidas e pensar em situações pedagógicas de acordo com suas características, porque descreve, que essas crianças geralmente não atingem os mesmos resultados de desenvolvimento conceitual e de uso das tecnologias, que as crianças que vivem em condições sócio-econômicas mais favoráveis.

Além disso, ao falar de geração digital não se considera o tipo de uso que está sendo dado às novas mídias, o qual segundo diversos estudos, pouco está caracterizado por ser manifestação de inovação e criatividade, senão que tem mais vinculação com formas simples de comunicação e recuperação da informação (FACER; FURLONG; FURLONG; SUTHERLAND, 2003; HOLLOWAY; VALENTINE, 2003; LIVINGSTONE; BOBER, 2004). Percebeu-se na intervenção e questionários, que as crianças tinham mais relação com os computadores através do jogo; e em sala de aula, o uso mais frequente foi pesquisar e procurar informação. Além disso, ao responder que achavam de ter um computador para eles, um alto número de alunos o relacionou com o benefício de tê-lo para acessar a informação. Também, vincularam isto à aprendizagem, o que é um discurso defendido por aqueles que acreditam nos benefícios das tecnologias na educação, desde o que Orozco Gómez (1987) chama a racionalidade tecnológica. Por outro lado, pode-se indicar que a pesquisa em aula, pode ser uma atividade favorável, já que como é descrito no estudo de Mendes; Almeida (2011) ao respeito do uso dos *laptops* em sala de aula evidenciaram que era a atividade mais utilizada em todos os níveis de ensino, porque da início a uma diversidade de propostas. No entanto, como o presente trabalho não tinha como objetivo analisar o uso dado à pesquisa com os *laptops*, não se pode inferir sobre esta temática. Mas, deve-se ressaltar sua alta frequência de citação entre as crianças, o qual

mereceria especial atenção em estudos posteriores.

Da mesma forma, os jogos no computador precisam de maior desenvolvimento na educação, já que está claro que é a principal via de motivação e aproximação das crianças aos *laptops*. Pois, como descreve Buckingham (2010: 46): “Os games podem muito bem envolver aprendizagem ativa, mas seria simplista aceitar que tal atividade por si só faça deles um modelo válido de aprendizagem em geral”. Porque estão ligados ao mesmo tempo, a questões de mercado e de consumo, de criação de ilusão de controle. Ainda que, o investimento em jogos educativos está longe de ser igual ao realizado em jogos como do tipo *Playstation* (BUCKINGHAM, 2010).

Todo o descrito evidencia a necessidade da intervenção pedagógica dos docentes para tornar o acesso realmente democrático para todas as crianças. Já que como é destacado pela *media literacy*, a dimensão acesso não se limita a ter o equipamento, senão as possibilidades de ter domínio de diferentes códigos culturais e simbólicos, que permitam as pessoas qualificá-lo e explorá-lo cada vez mais. Destaca-se no mesmo conceito, que cada dimensão da *media literacy* se relaciona e retroalimenta, pelo qual o acesso não é só um elemento estático referente a ter o não ter a possibilidade de usar o equipamento, senão que é dinâmico e deve ser entendido no seu sentido mais amplo (BUCKINGHAM, 2005; LIVINGSTONE, 2004; SHARE; KELLNER, 2005). E como foi observado nos questionários, 68,4% do total de alunos responderam ter computador em casa (Ver Tabela 1), mas ao referirem-se as atividades realizadas no XO/UCA, prevaleceu o jogo, a pesquisa, tirar fotos e escutar música e em poucos casos fizeram referência ao uso de *e-mail*, *Facebook*, *MSN*, entre outros.

Para finalizar a discussão da presente unidade temática de análise, deve se considerar o descrito anteriormente, na hora de elaborar programas de formação de professores e dos diferentes atores envolvidos, para realmente ir em direção à consecução do objetivo de inclusão digital.

### **4.3 Mudanças das práticas curriculares e os tempos da escola**

Outra das unidades temáticas evidenciada com significativa influencia nas três escolas da pesquisa, esteve relacionado às práticas curriculares e tempos escolares, o que ao mesmo tempo está vinculado às duas unidades de análise descritas anteriormente. Para exemplificar, se apresenta a continuação o depoimento de uma das professoras:

*“Después, otra dificultad que encontramos bastante, es la del tiempo de hacerlo. Como planificar cosas que a veces van más del tiempo de los 40 minutos de clase, vuelve loca a toda la escuela. Porque las maestras están acostumbradas a que su clase es a tal horario, que como cambiar esos horarios...es como un drama. No lo pueden entender. Eso es un tema, a nivel de todo...Yo quiero ir a la pista, algo afuera de lo curricular y de los 40 minutos de clase y casi que te ponen trabas, te impiden que vos lo hagas. Ellas preferirían que vos no hicieras nada, que vinieras dieras la clase y te fueras para tu casa. Esa es como el modelo ideal de funcionamiento. Por lo menos, lo que te llevan a hacer. Cuando vos propones algo diferente o algo a parte, complica, si complica ta’, no piensan si vale la pena o no, o si está bueno o no.” (P184).*

Em todos os casos, o fato de ter uma carga horária aproximada de 40 a 45 minutos de aula, para trabalhar com os alunos a disciplina EF, se apresentou como uma limitação, que conseguiu ser superada pela participação da pesquisadora, em sacrifício de horários de planejamento do professor (como foi o caso da professora da escola N° 184). Assim também, foi possível realizar a proposta, pelos acordos feitos com os professores regentes, para ter aulas maiores ao tempo estabelecido no currículo, deixar alguns alunos e alunas saírem das aulas fora do horário de EF e pela ajuda da direção da escola, que na medida de suas possibilidades permitiu tais modificações.

Embora a existência destes “acordos”, essas dificuldades representaram um grão esforço para os envolvidos, o qual foi assumido pelo compromisso com a pesquisa, já que em outras circunstâncias, esta seria uma forte razão para não tentar novos desafios, devido a que as barreiras a superar e o apoio poderiam não ser os mesmos. Enquanto ao uso dos *laptops* nas escolas, este pode ser útil na medida em que existam mudanças que abranjam aspectos didáticos e pedagógicos centrados no aluno, na resolução de problemas ou projetos. E para as mudanças ocorrer é necessário alterar estruturas físicas e educacionais da escola, como são os espaços e tempos de aula, assim como o tempo do professor (para poder estudar, planejar e dialogar com os alunos fora do tempo e espaço da sala de aula), ou seja, as práticas curriculares (ALMEIDA; PRADO, 2011; VALENTE, 2011).

Por outro lado, se observou que ainda é muito escasso o tempo de planejamento e coordenação semanal destinado aos professores. Na escola N° 329 (Uruguai) não existe; na escola N° 184 (Uruguai) é de uma hora semanal e na escola THEBE (Brasil) corresponde a um 10% das horas totais da carga horária semanal que a professora possui. Isto representa uma dificuldade para o professor pensar em outras propostas,

se formar para levar adiante mudanças nas suas práticas, se sentir valorizado pelo sistema educativo (não ser considerado um “*dador*” de aulas). A pesar dessas dificuldades, os professores tentam assumir os desafios de seu trabalho e realizar acordos com os diferentes atores escolares, para não se acomodar na estrutura rígida das práticas curriculares, como foi declarado por um dos professores:

*“Hay que estar saliendo o hay que pedirle a los niños que sacrifiquen un poco su recreo, para trabajar en ese momento. Porque las horas del profesor, acá en la escuela, están tomadas con clase. No hay tiempo de coordinación, no hay tiempo de trabajo a parte, no hay tiempo de planificación. Son horas clase, tienes que estar dando clase. Entonces, eso dificultaba obviamente, el tema de la coordinación.”* (P329);

*“O sino mismo, incluso estás dando clase, tener algunos trabajando a parte. En la parte de los niños que se encargaban de elaborar el Blog. Pero, o sino en la propia clase de Educación Física en el propio horario, en los días de lluvia.”* (P329).

Além do manifestado sobre as práticas curriculares das escolas, em geral, se destacou a experiência na escola Nº 184, a qual é de tempo integral. Nesta se encontrou muita dificuldade para levar adiante a intervenção, devido às características particulares de sua organização curricular. Suas particularidades demonstraram que as propostas de tempo estendido nas instituições educativas, não podem reproduzir o sistema tradicional de ensino, sendo que nesta escola em particular, não se evidenciaram diferenças importantes entre um modelo e outro. Entre suas distinções se encontraram o número maior de refeições e algumas disciplinas extracurriculares, as quais se observaram como deficitárias em relação ao tempo que as crianças permanecem na escola. Esta situação determina, segundo o relatado pela professora e pela diretora da escola, o desgaste dos professores e conseqüentemente, um alto absentismo dos mesmos.

*“... Desgasta, es súper desgastante. Si las maestras faltan mucho. El hecho que no lo hagamos hecho con sexto, fue por eso. Creo que en el año, ya ha tenido como 5 o 6 licencias, entonces no tenés la continuidad para trabajar con el grupo. La maestra de 5º sí, no falta casi nunca, entonces podés tener un proceso, sino es muy difícil.”* (P184).

Por tanto, a falta e alternância de professores limita o desenvolvimento de qualquer proposta pedagógica e o desenvolvimento adequado do projeto de político pedagógico, visto que, para isto suceder se precisa de um processo continuado de intervenção e como foi

declarada, tal situação é bastante difícil de conseguir nesta escola. Nesse sentido, falta algo muito importante para a introdução dos *laptops* nas escolas, o processo de equipe contínuo, para desenvolver ações e reflexões em conjunto sobre as propostas.

Ao mesmo tempo, a carência de diversidade de conhecimentos e abordagens nas práticas curriculares, determina uma sobrecarga aos professores regentes, que determina em certa medida, que sejam pouco receptivos de mudanças nos horários, das poucas disciplinas que possuem como EF; o qual foi evidenciado nesta escola. Mas, também esteve presente em menor medida, nas outras escolas da intervenção.

Ao considerar o relatado e os discursos políticos atuais em defesa da escola de tempo integral, como solução aos problemas de integração social de muitas crianças e jovens que fracassam no sistema escolar tradicional, é relevante destacar que se devem tratar ditas políticas com muito cuidado. Porque neste caso particular, foi comprovado que se pode reproduzir em tempo estendido o fracasso do ensino tradicional. Pois, como descreve Belloni (2010), a partir de uma proposta de intervenção com crianças provenientes de um contexto sócio-econômico desfavorável, para integrar as crianças e jovens que fracassam no ensino tradicional, é necessária uma educação em tempo integral com mudanças significativas na organização do trabalho dos professores. Uma proposta na qual, os atores da comunidade educativa atuem mais em coletivo e com a presença de outros profissionais dentro da escola (artistas, animadores culturais, pessoas da comunidade, comunicadores, etc.). A autora acrescenta:

..., tal proposta não é fácil de implementar nem significa economia no orçamento público, a não ser a redução do desperdício do fracasso escolar de muitos alunos: exige infraestrutura maior e mais bem equipada, equipes multidisciplinares, preparadas para o trabalho coletivo e para a formação continuada, em tempo integral. Exige também formação de professores para inovações pedagógicas e tecnológicas, o que tal vez seja o mais difícil, pois implica transformar também o ensino superior (BELLONI, 2010:129).

Infelizmente, tendo em conta este caso particular da pesquisa, pode se considerar que a proposta pedagógica de escola de tempo integral, deve ser analisada, re-avaliada e re-planejada. Porque como foi evidenciado, as mudanças necessárias para esta proposta de escola



cumprir a finalidade de contribuir na compensação de carências sócio-econômicas graves, de atendimento aos jovens cidadãos em suas necessidades básicas (alimentação, saúde, educação e orientação pedagógica) (BELLONI, 2010), ainda estão longe de ser oferecidas.

Além disso, relacionado à inclusão dos *laptops* nas escolas, está demonstrada a necessidade e importância fundamental da formação, não só dos professores, senão da equipe gestora da escola (diretores e coordenadores) e de outros profissionais que façam parte da rede de ensino. Porque estes lidam com questões relacionadas à prática escolar e às políticas curriculares, as quais influenciam o dia a dia da escola (ALMEIDA; PRADO, 2011).

Após as questões levantadas se destaca a necessidade de que na implantação de políticas públicas desta magnitude, sejam analisadas com cuidado e atenção as diferentes questões que fazem à introdução dos *laptops* nas escolas. Como os investimentos a serem realizados, os interesses das corporações; que acharam na educação um mercado relativamente estável no qual sustentar suas margens de lucro (BUCKINGHAM, 2007; 2010); as mudanças necessárias na infraestrutura das escolas, nos currículos educativos, nas características desiguais das crianças e a necessária implementação de processos de formação de professores, tanto na formação inicial como continuada. Assim também, elaborar reformas educativas desde os professores e sociedade em seu conjunto, com perspectiva pedagógica e não tecnológica, a qual debata aspectos tais como: o tipo de estudantes que se quer formar, o tipo de processo educativo que se deseja desenvolver, as razões concretas para utilizar os computadores na educação e as questões conceituais e metodológicas para melhor aproveitamento sócio-cultural do potencial técnico do computador, para que seja gerador de aprendizagens significativas (OROZCO GÓMEZ, 1987).

#### **4.4 Pedagogia Freinet, comunicação e intercâmbio cultural**

A seguinte unidade de análise se relaciona as possibilidades da proposta pedagógica de Freinet e a mídia-educação na intervenção realizada. Especialmente, nos aspectos referentes à comunicação entre as escolas, através dos textos elaborados pelas crianças nos *Blogs* e na construção de aprendizagens sobre a cultura corporal de movimento (neste caso os jogos da cultura popular/tradicional).

Para começar, as crianças manifestaram seu interesse e envolvimento com a proposta, ao ter que escrever e fazer vídeos para

outras de um país diferente. A curiosidade por conhecer essas crianças e por ter o relato delas, fazia a proposta de brincar e produzir o material para o *Blog*, mais interessante.

*“Demoramos un poquito, no. Porque teníamos que escribir algo especial, algo bien, que se entienda”.* (A184-1)

*“¿Y el hecho de estar sacando fotos, videos...?”* (E)

*“Te motiva más”.* (A329-1)

*“¿Por qué?”* (P)

*“Porque, si queremos hacerlos mejor pa´ salir bien y todo”.* (A329-1)

Esse aspecto está vinculado ao indicado na proposta de Freinet sobre a prática da correspondência interescolar. De acordo com a mesma, o desejo das crianças se comunicarem com outras, de fazer conhecer seus pensamentos e sentimentos, deve ser cultivado, para que aprender o essencial da cultura seja uma função natural como aprender a andar (SANTOS, 1996). Como foi manifestado pelos professores:

*“Y después, el hecho de que sea otro país...estimula pila. [...] Verles las caras, saber quien son, como que la duda es esa. Y donde está el lugar...”.* (P184)

*“A idéia da troca com o Uruguai, acima de tudo, foi um incentivo para o andamento do projeto. Ainda hoje eles querem viajar para o Uruguai”.* (PTHEBE)

Por este motivo, ressalta-se a oportunidade que oferece a prática de metodologias baseadas neste princípio (estimular a comunicação entre as crianças), na EF. Porque foi demonstrado na intervenção, que a produção de materiais a partir da própria experiência, reelaborá-los, compartilhá-los e utilizar diferentes linguagens, fez os estudantes se envolverem com o conteúdo de forma estimulante e significativa.

*“... claro eso fue lo más súper motivante, todos querían aparecer en cámara. Todos, eso también me llamo las ganas...de como exteriorizar lo que hacen. Las ganas de contar, sabiendo que otra gente de otro país lo va a ver, estaban re copados. Actuaban viste, no era...yo los filmaba, pero ya cuando aparecía la cámara, ya dejaban de actuar igual que siempre y se hacían los cosas...y claro...Entonces todos los juegos fue medio así, medio actuación. Yo les dije, vamos a traer la cámara, vamos a filmar y ellos ya empezaban así...todos. Sí, eso les encantó, filmarse, sacarse fotos...”.* (P184)

Também foi evidenciado que a experiência de brincar e conhecer os jogos nas aulas de EF simplificou para as crianças a tarefa de produção do material para os *Blogs* (especialmente a escrita dos

textos). Isto de acordo com o afirmado tanto por Freinet (1969) como Freire (2003), sobre a capacidade de leitura e de escrita do mundo antes da própria aprendizagem destes, devido ao conhecimento oferecido pela experiência do mundo, a qual antecede ditas aprendizagens.

*“Yo lo elegí porque había jugado ahí, te acordás cuando sacamos fotos y que jugamo’ a ese y ta’ elegí ese”*. (A329-1)

*“Ah, foi fácil escrever, porque a gente já tinha feito”*. (ATHEBE-3)

Por outro lado, as próprias crianças indicam a característica de ser mais natural e fácil para eles comunicar os jogos de forma oral, aspecto vinculado à característica dos jogos tradicionais relatada por Kishimoto (2003), a qual tem a ver com sua transmissão oral:

*“Y ta’ lo hicimos bastante bien, pero como que te complica, es más fácil hablarlo”*. (A329-1)

Assim mesmo, é conveniente atender esta situação desde as possibilidades que oferecem as novas tecnologias para o uso da linguagem oral e visual, para as crianças poder manifestar seus conhecimentos e construí-los. Paralelamente, dito trabalho pode motivar a aprendizagem da escrita e leitura, os quais, na proposta da escrita dos textos dos jogos foram evidenciados como um problema presente entre as turmas do Brasil. Como descreve Legrand (1993: 3) ao ressaltar aspectos da pedagogia de Célestin Freinet: “A comunicação que equivale à socialização, converte-se no instrumento por excelência de acesso à escrita<sup>26</sup>”.

Na proposta de trabalho realizada, se incentivou o uso da linguagem, tanto escrita como audiovisual, pela necessidade de reforçar os meios de comunicação, devido à diferença de língua entre os países, o que não foi uma barreira importante para levar adiante a comunicação.

A produção de textos e vídeos pelas crianças estimulou o interesse pela proposta de aprendizagem dos jogos, já que eles foram autores de todo o colocado nos *Blogs*. Todo o qual se corresponde com o manifestado na proposta de Freinet, enquanto a necessidade de dar à criança a possibilidade de fazer um trabalho real, concreto, socialmente produtivo, que tenha sentido para ela e deste modo envolvê-lo na sua aprendizagem (PAIVA, 1996).

---

<sup>26</sup> Tradução (da pesquisadora) ao português do espanhol original: “La comunicación, que equivale a la socialización, se convierte en el instrumento por excelencia del acceso a lo escrito.”

*“Eu gostei de nosso blog porque foi bastante texto, e texto de todo o mundo da sala, ficou bem legal”.* (ATHEBE-4)

*“... eles acharam o máximo ver o trabalho que eles também ajudaram a construir no blog”.* (PTHEBE)

Além disso, como explicita a proposta freinetiana, cada aluno é respeitado na sua individualidade, existindo espaços de trabalho no qual cada criança escolhe onde participar, de acordo com suas inquietudes, interesses e aptidões. Porque as crianças nunca têm as mesmas necessidades, sendo absurdo pretender que avancem de forma uniforme (PAIVA, 1996), como indica um dos professores das escolas:

*“Si, porque unos se identifican más con esa parte. Unos se interesaban mas por jugar, otros se identificaban más por trabajar más en la creación del Blog. En fin, según el perfil de cada uno, fue el rol que eligió en la propuesta”.* (P329)

Também, foi afirmado pelos professores e comprovado durante a proposta, que ao elaborar o material sobre os jogos realizados e colocá-los nos *Blogs*, ficou mais expresso o conhecimento sobre os mesmos:

*“Eu acredito que a idéia dos vídeos e dos textos, ajudou no entendimento dos jogos, pois um complementa o outro”.* (PTHEBE)

O anterior está relacionado ao tateamento experimental Freinet (1969) como técnica de aprendizagem a utilizar com os alunos, a qual se baseia na observação, experiência e análise dos acontecimentos, para a aprendizagem da escrita e a produção de textos. Este princípio se afirma na idéia de que os conhecimentos que podem influenciar o comportamento dos indivíduos, são aqueles que descobrem sozinhos e dos quais se apropria.

*“Com relação ao uso do computador, as atividades ajudaram os alunos a conhecer outras ferramentas do uquinho”.* (PTHEBE)

Com relação a isto, pode se considerar que os aspectos encontrados estão vinculados a pedagogia dos meios (OROFINO, 2005), mídia-educação (FANTIN; GIRALDELLO, 2009, BELLONI, 2010) e *media literacy* (LIVINGSTONE, 2004; BUCKINGHAM, 2004; 2007; 2010; KELLNER; SHARE, 2005). Já que todas estas conceitualizações destacam a importância da criação, da produção e autoria das crianças no processo de ensino, para a apropriação real e crítica dos recursos tecnológicos presentes na sociedade. E, além disso,

como ressalta Orofino (2005), todos estes aspectos são fundamentais para não utilizar recursos inovadores de forma tradicional.

*“Si, eso, el hecho de mostrar...Que yo pensé que iba a haber como una resistencia, cuando pensé la actividad me dije, tá'capaz que alguno no quiere aparecer...o en realidad no les gusta, prefieren no pasar al frente. No, no fue así, todos quisieron aparecer, todos quisieron decir algo, como que...no sé...hay como una cultura del hablar y del mostrar”.* (P184)

Como também é descrito na proposta de Freinet, a troca entre as crianças estimulou a aprendizagem dos jogos do outro país, e numa das escolas de Uruguai (Nº 184), até chegaram a ser praticados em âmbitos fora do escolar:

*“Si ese de la escondida de pelota, de Brasil lo jugamos en el barrio”.* (A184-3)

*“Yo hice el de la escondida con la pelota”.* (A184-4)

*“Si, con mi hermano yo jugué”.* (A184-6)

*“¿A cuál jugaron?”* (E)

*“Al taco. Y el de plumita”.* (A184-6)

*“... Como que por ahí también y cuentan en la casa y viste hay pila que jugaron con los hermanos. Es algo que lo llevan a la casa, eso también...”.* (P184)

Da mesma forma, apareceu o interesse, por parte das crianças da escola Nº 329 de Uruguai, de aprender mais das brincadeiras e se organizar para procurar mais informação:

*“Lo podemos organizar y algunos compañeros pueden ir para una casa. Y miramos videos y todo eso, yo tengo computadora grande, tengo Internet libre y todo”.* (A329-1)

O que reafirma o descrito sobre as possibilidades de acesso as TICs (na primeira unidade temática de análise) e a incidência das características do contexto sócio-econômico e cultural das crianças.

No caso da escola de Brasil os alunos manifestaram seu gosto e interesse pelos jogos de Uruguai e mais ainda na hora de ver os vídeos destes:

*“Os jogos de vcs também são super legais! Adoramos.”* (Blog EF Escola Nº 329 - Maestro Jesualdo Sosa - Elástico - 18 de Outubro de 2011).

*“Eu achei super legal. Nunca cheguei a brincar, mas eu quero e to morrendo de vontade de brincar...”.* (Blog EF Escola Nº 329 - Maestro Jesualdo Sosa - Reloj - 21 de Outubro de 2011).

*“É legal tem internet jogos e os jogos de vocês são legais”. (Blog EF Escola Nº 329 - Maestro Jesualdo Sosa - Reloj - 21 de Outubro de 2011).*

*“Oi pro! No blog de Uruguai eu vi cada jogo legal, mas eu vi os vídeos fazendo os jogos deles”. (ATHEBE-4)*

Porém, existiram algumas dificuldades das crianças de Brasil para compreender a dinâmica de alguns dos jogos de Uruguai, devido às diferenças da cultura lúdica entre um país e outro, como manifestou uma das crianças de Brasil:

*“Eu não gosto muito dos seus jogos porque são diferentes mas vcs são tão fofos”. (Blog EF Escola Nº 329 - Maestro Jesualdo Sosa - Reloj- 21 de Outubro de 2011)*

Assim também, isto pode estar vinculado à falta de experiências deste tipo (de intercambio cultural), na historia de ensino das crianças.

Em Uruguai algumas das crianças chegaram a ver que algumas das brincadeiras de Brasil e Uruguai não eram tão diferentes, já que podiam ser similares, fazendo alguma pequena troca de regras ou material:

*“La escondida si le sacas la pelota, es la escondida de acá”. (A184-3)*

Somado a isso, foi valorizado pelos alunos a possibilidade de poder trocar com crianças de outro país seus jogos e outros aspectos relacionados à cultura:

*“Si porque son de otro país y son diferentes los juegos. Y yo quería verlos”. (A329-1)*

*“A parte porque vos aprendés de ellos y ellos aprenden tuyo”. (A329-1)*

*“Después si hacés un viaje, pa´ allá, ya sabés como es. Si te dicen chuta lata, ya sé que es como la escondida”. (A329-1)*

*“Aprender la cultura de otro país muy diferente a la de nosotros”. (A329-2)*

Também, existiu a inquietude de saber mais sobre os “outros”, vê-los e ao ver os *Blogs* se surpreenderem pelas roupas e aparência de uns e outros. Todo isto, gerou maior motivação na hora de querer saber dos outros, e a imaginação era superada ao ver os vídeos e fotos. Como é descrito na proposta pedagógica escolhida, ampliou-se o horizonte da aula, ao propiciar aos alunos o contato com outras realidades, outros costumes e cultura (ELIAS, 1996).

*“Me gustaría verlos, así en el computador. No me gustaría viajar”. (A184-3)*

“Vcs são diferentes e divertidos”. (Blog EF Escola Nº 329 - Maestro Jesualdo Sosa – Elástico - 18 de Outubro de 2011)

“*Que legal vcs n são do jeito que eu imaginava!!!!!!!*” (Blog EF Escola Nº 329 - Maestro Jesualdo Sosa - Elástico - 18 de Outubro de 2011)

“*Eu gostei da roupa deles*”. (ATHEBE-4)

É importante ressaltar o indicado por uma das professoras, a qual valorizou a proposta de comunicação realizada, pela sua contribuição para ter um meio para as crianças, professores e escola, se acercarem a comunidade. E em especial, para os pais, que têm pouco contato com as atividades que acontecem na escola.

“*Para la contribución fue a la escuela, hacer el Blog, que ahí se vaya poniendo lo que se hace. Y el contar lo que uno hace de alguna forma se convierte como en cierta obligación. Tenés que hiciste tal cosa, tenés un lugar para subirlo, los padres te preguntan...los padres saben lo que hicimos. Una forma como de acercarlos también a la escuela, sino no tienen ni idea Vero, no pisa un padre la escuela. Y con el Blog, si bien no la pisa, es una forma que estén en contacto con lo que hacemos en la escuela*”. (P184)

O anterior parece ratificar o manifestado por Freinet sobre o papel da escola e sua relação com a comunidade. O pedagogo Frances acreditava numa escola ativa, participativa, integrada à família e a comunidade, contextualizada, em termos culturais (PAIVA, 1996).

A partir do indicado, pode-se pensar que a proposta metodológica de experimentação, criação e comunicação entre as crianças da mesma escola e outras, caracterizada por Célestin Freinet, é uma possibilidade de grande valor para abordar os conteúdos da EF escolar; e especificamente, os jogos da cultura popular/tradicional. Já que esta se potencializa metodologicamente, pela presença das novas tecnologias na educação, neste caso os *laptops* por aluno, porque podem gerar espaços de produção e comunicação entre as crianças de culturas distantes em tempo real, o que no passado era inimaginável. E como foi destacado por Orozco Gómez (1987: 6), ao refletir sobre o uso dos computadores: “... os critérios devem girar ao redor do que os computadores podem fazer que outras técnicas e métodos não.”<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Tradução (da pesquisadora) ao português do espanhol original: “..., los criterios deben girar alrededor de lo que las computadoras pueden hacer que otras técnicas y métodos no.”

O papel do professor nesta proposta pedagógica se vincula à responsabilidade de planejar seu ensino, assegurar as condições técnicas, materiais e conceituais, para que na sala de aula seja possível desenvolver um trabalho vivo, ativo, que ofereça sentido social às aprendizagens realizadas pelas crianças. Da mesma forma, o professor deve estar comprometido com motivar à expressão, decisão, realização, pesquisa e interação das crianças. Para assim, as crianças avançarem construção do saber e sua formação como indivíduos e cidadãos autônomos, responsáveis e capazes de cooperar com seus pares (ELIAS, 1996).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de apresentar os resultados, analisá-los e discuti-los tendo em conta o marco teórico escolhido para a elaboração do estudo, podem se realizar algumas inferências relacionadas à problemática de pesquisa e os objetivos propostos ao início da investigação.

Em primeiro lugar, é preciso colocar a necessidade de melhorar as condições técnicas e de infra-estrutura relacionada aos *laptops*, assim como a estrutura das escolas, para receber projetos deste tipo. Já que como foi indicado através da discussão dos resultados, ditas condições limitam de forma importante o avanço das propostas metodológicas inovadoras por parte dos professores. Porque não é possível realizar atividades pensando nas vantagens de ter um computador por aluno, quando um número considerável dos mesmos não tem, seja porque estão quebrados, não conseguem carregar nas casas ou na própria escola. Como se evidenciou nas escolas de Uruguai, as características do equipamento não permitiram o desenvolvimento da proposta de forma fluida, como conseqüência da capacidade limitada do *laptop* de salvar arquivos, editar vídeos e trabalhar nos *Blogs* com arquivos de muita extensão. Por tanto, ficou demonstrado que a dificuldade de apelar à criação e autoria das crianças de forma plena foi resultado das condições técnicas, a falta de formação e experiência dos docentes e não pela falta de interesse e motivação.

Relacionado ao anterior, encontrou-se a necessidade de aperfeiçoar a conexão a *Internet*, para não ter problemas ao ter conectado um grande número de *laptops* ao mesmo tempo e para os estudantes ter acesso à mesma a uma distancia maior da escola.

Assim também, é preciso oferecer maior autonomia as escolas ou facilitar os processos burocráticos, para a gestão de soluções relacionadas aos inconvenientes técnicos que existem ao ter um número importante de equipamentos funcionando.

Todo isto, aponta ao aprimoramento de uma proposta que sem dúvidas oferece possibilidades metodológicas relevantes. Porque como foi observado neste estudo, aos alunos possuir seu *laptop*, foi possível cada um produzir seus textos, assistir os vídeos, ver as fotos e elaborar o *Blog*. Assim como estar observando ao mesmo tempo, os *Blogs* das outras turmas, compartilhar o que estavam apreciando entre colegas e realizar comentários. O que demonstra as oportunidades que podem ser oferecidas às metodologias de ensino, a partir do uso destes por parte dos professores e alunos.

Por outro lado, é preciso indicar a necessidade de explorar as possibilidades de outras plataformas educativas, que permitam de forma confiável e segura a comunicação entre escolas do mesmo país, assim como de outros. Na pesquisa realizada foram escolhidos os *Blogs* como meio para propiciar a comunicação, devido à falta de outra ferramenta que possibilitasse o intercâmbio, sem ter que pedir *e-mail* a cada um dos alunos e cadastrá-los. Porque, como foi evidenciado, nem todos têm *e-mail* e dito trabalho teria prolongado ainda mais o tempo da proposta. Apesar disso, os *Blogs* geraram de alguma forma o intercâmbio, porém, talvez seja necessário experimentar outras ferramentas que permitam maior interação entre as crianças. Por exemplo, ferramentas relacionadas às redes sociais, já que as crianças e adolescentes possuem um maior contato e conhecimento das mesmas. Somado a isto, segundo os alunos de Uruguai, é mais simples para eles e os computadores XO trabalhar com ferramentas *on-line* como *Facebook*.

Também, encontra-se que aspectos vinculados a formação dos professores para pensarem o uso dos *laptops* nas suas propostas metodológicas, relacionadas ao ensino de conteúdos da EF escolar, são fundamentais. Além da aprendizagem técnica sobre o uso dos *laptops*, existe necessidade de orientar a formação docente inicial e continuada desde a prática e sua reflexão. Para de este modo, poder pensar como aproveitá-los nas metodologias de ensino, já que é algo relativamente novo na educação, e pouco explorado desde o ponto de vista teórico-prático. E ainda mais, que a EF, devido a sua posição histórica na educação, pouco valorizada na construção de um corpo de conhecimento próprio e subsidiária de outros saberes “mais importantes”, possui outras dificuldades para integrar as tecnologias no ensino de seus conteúdos. Faz-se ênfase neste aspecto devido a que poucos podem ser os avanços relacionados à inclusão digital, se não se estabelece uma formação de professores de acordo com as possibilidades que podem oferecer as tecnologias na educação. Pois, como se evidenciou na proposta de pesquisa, a formação deve estar ligada à prática e sua análise crítica, porque não é acertado agrupar as crianças, as escolas e famílias, dentro uma estrutura de ações fixa e pré-estabelecida a priori. Já que isso significaria desconhecer e até ampliar as diferenças sociais, econômicas e culturais existentes entre estas.

Por este motivo, devem pensar-se estratégias que permitam aos diretores e gestores das escolas, terem maior autonomia para levar adiante as mudanças consideradas necessárias pelo coletivo escolar, tanto nas estruturas materiais como organizativas das escolas. Como,

por exemplo, nos tempos de aula e possibilidades de quebrar as barreiras entre disciplinas isoladas, o que ainda precisa de muito trabalho para se tornar uma prática habitual nas escolas.

Destaca-se que a proposta pedagógica e metodológica utilizada, relacionada à Pedagogia Freinet, à mídia-educação, pedagogia dos meios e *media literacy*, ofereceu enormes e significativas possibilidades para o trabalho da EF escolar. E mais especificamente, para o trato do conteúdo, jogos da cultura popular/tradicional. A valorização da livre expressão, destacada por Freinet, vinculada com a produção e criação propostas pela mídia-educação e a *media literacy*, permitiu as crianças aprender e construir textos e materiais sobre os jogos de forma prazerosa e se sentir co-autores da proposta. A comunicação; ressaltada na proposta Freinetiana, como habilidade das crianças e meio para estimular a formação das mesmas e que nos estudos vinculados a media-educação e *media literacy*, considera-se uma habilidade a ser desenvolvida, para se comunicar por meio de distintas linguagens e em diferentes contextos; esteve presente como estímulo para realizar todas as atividades e foi de certo modo acrescentada, pela aprendizagem na construção dos textos e vídeos. Algumas das técnicas de Freinet como a correspondência interescolar e o jornal de classe, podem ser ampliadas com o aproveitamento das possibilidades que oferece a presença das TICs na educação. Finalmente, a socialização e a aprendizagem colaborativa através das ações de cada indivíduo presente nesta pedagogia e na proposta de mídia-educação, estiveram presentes na proposta de aprendizagem dos jogos tradicionais do outro país, através do uso das ferramentas oferecidas pelas tecnologias.

Em todas as escolas a idéia de se vincular com crianças de outros países, de preparar algo para mostrar a alguém de outra escola, gerou curiosidade e estímulo para assumir o desafio de realizar atividades relacionadas aos computadores, produção de vídeos, imagens e textos. Todas as quais, em geral, não eram comuns nas aulas de EF. Por este motivo, foi possível realizar acordos com o resto dos professores, para dispor de mais tempo para levar adiante as aulas. Porque, como foram indicados, os horários de aula não colaboram com propostas que apontam a criação dos alunos e a exploração das possibilidades dos *laptops*.

Em efeito, pode-se dizer que as possibilidades oferecidas pela proposta pedagógica de Célestin Freinet, baseada na comunicação das crianças, na produção e elaboração em conjunto do material a ser compartilhado com outros estudantes, são muito interessantes para o

trabalho da EF. E por tanto, devem ser exploradas e mantida:, ainda mais, no caso do trabalho realizado com as escolas desta pesquisa e tendo em conta as oportunidades oferecidas pela presença dos *laptops* nas escolas e o acesso a rede de *Internet*.

Somado aos resultados da pesquisa, encontrou-se um achado particular na intervenção pedagógica, relacionada à estratégia de pesquisa utilizada, através da proposta dos jogos ou brincadeiras populares ou tradicionais. Quanto a estes, ressaltou-se as variações importantes existentes entre as práticas e conhecimento dos jogos tradicionais nas escolas de cada país, o que corresponde com o referencial teórico utilizado, o qual disse respeito à existência de uma cultura lúdica específica de cada comunidade ou sociedade. Isto se deve a que nas escolas de Uruguai, tanto pelos dados dos questionários como da intervenção e entrevistas aos alunos e professores, evidenciou-se que os estudantes tinham um maior conhecimento dos jogos tradicionais e os praticavam com maior frequência que na escola de Brasil. Na escola Thebe, poucos foram os jogos expressados e brincados pelas crianças, o que pode estar associado a composição heterogênea da população do bairro da escola, a qual provem de distintas regiões do Brasil, procurando emprego. Por outro lado, também se pode vincular à carência de espaços de lazer no bairro, tendo em conta que os jogos tradicionais caracterizam-se por sua manifestação espontânea, fora dos espaços institucionalizados, ou seja, nas ruas, parques e praças.

Sugere-se que a EF escolar, explore as possibilidades de trabalho das brincadeiras tradicionais entre as crianças tanto como conteúdo e como metodologia para outras propostas de ensino. Porque como foi apreciado na pesquisa, não só as brincadeiras tradicionais, em alguns contextos estão passando por um processo de esquecimento, devido às condições sociais, econômicas e culturais, senão que ainda se vinculam as diferenças de gênero entre as crianças. Por esta causa, a EF escolar, como disciplina que trata sobre o conhecimento da cultura corporal de movimento, deveria atribuir importância a este conteúdo, problematizá-lo e integrá-lo à realidade da cultura lúdica destas. Já que como se encontrou na pesquisa, especialmente no caso da escola de Brasil, não se trata só das crianças esquecerem as brincadeiras, senão que não têm nem o conhecimento das mesmas. Ou seja, não estão tendo acesso à história da cultura lúdica de seu país ou região.

Sobretudo, porque foi evidenciado que crianças pertencentes à escola de nível sócio-econômico mais favorável de Uruguai foram as que tiveram maior conhecimento das brincadeiras, assim como do uso

dos computadores. Por isso, pode-se inferir que não se trata só que as mudanças atuais da sociedade promovam uma cultura ou outra entre estas crianças, senão que de certa forma mais “global” seguem existindo possibilidades diferenciadas de conhecer e poder fazer, levando a que uns tenham oportunidades diferenciadas de acesso à cultura. Fato que a escola, e especificamente a EF escolar, não poderiam deixar de assumir como responsabilidade, porque a ela compete tratar com a formação das crianças e a construção do conhecimento desde sua complexidade, embora as políticas educativas e a sociedade em seu conjunto, às vezes, não pareçam ajudar a ir nessa direção.

Por esta razão, revela-se a importância de estender propostas pedagógicas como a realizada, relacionada às políticas públicas destinadas a educação, no caso específico os programas um computador por aluno. Para através destas, pesquisar, analisar e gerar novas propostas, que levem em conta o conhecimento originado pela prática pedagógica de docentes e pesquisadores, comprometidos com o ato de ensinar e a melhora da qualidade da profissão docente e da educação das crianças.

Ressalta-se a necessidade de re-pensar e re-elaborar com frequência, as políticas públicas relacionadas à inclusão das tecnologias na educação. Sobretudo, para analisar suas possibilidades e promoção desde uma abordagem pedagógica crítica e construtiva, que assuma que nos atores que as utilizam (e como utilizam ditas tecnologias) estão às bases das mudanças e avanços. E no qual as tecnologias sejam incorporadas, para somar possibilidades aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, promover a formação das crianças-cidadãs de forma comprometida e responsável.

Por fim, sobre tudo o refletido e analisado em relação às “possibilidades pedagógicas abertas para a EF escolar a partir dos programas “um computador por aluno”, pode-se abstrair que além de “incluir digitalmente” as crianças e jovens em programas deste tipo, deve-se pensar junto à necessidade de refletir sobre a situação de desigualdade social dos alunos, das condições salariais dos professores, dos currículos e nas estruturas físicas das escolas. Porque a “inclusão digital” adquirirá sentido se for problematizada criticamente pelas escolas brasileiras e uruguaias, isto é, pelos professores, alunos e pais. Neste sentido, a pesquisa ação pode ser um método de pesquisa emancipatório, que pode ajudar a pensar o programa “um computador por aluno” como uma possibilidade de inclusão não-precária e marginal. Trata-se, daqui por diante encarar o desafio de refletir sobre a

possibilidade de se lutar pela aquisição de “um computador de aluno”, aliado à reflexão sobre o papel da escola na atualidade.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa. **Metodologia Científica e Educação**. Florianópolis: Editora da UFSC. 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Inclusão digital do professor. Formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação, 2004.

ALMEIDA; Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Indicadores para a formação de educadores para a integração do *laptop* na escola. *In*: ALMEIDA; Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito (orgs). **O Computador Portátil na Escola**. São Paulo: Avercamp, 2011.

AZEVEDO, Victor; COSTA, Antonio Galdino; PIRES, Giovani De Lorenzi. Análise da produção em Educação Física/EspORTE e Mídia veiculada nos congressos do CBCE e da INTERCOM. **Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, 4, Anais... Faxinal do Céu - Pinhão/PR: CBCE, setembro/2008. Disponível em: [http://www.labomidia.ufsc.br/publicacoes/2008/04azevedo\\_2008.pdf](http://www.labomidia.ufsc.br/publicacoes/2008/04azevedo_2008.pdf) (Acesso: 27/01/2012).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEBEL, Damian; O'DWYER, Laura M. Educational outcomes and research from 1:1 computing settings. **Journal of Technology, Learning, and Assessment**, Boston, v. 9, n.1, p.1-16, Jan. 2010. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ873675.pdf> (Acesso: 27/01/2012).

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudança**. Campinas: Papyrus, 2010.

BLOG PRO-UCA SC. Apresentação. Disponível em: <http://pro-uca-sc.blogspot.com/p/apresentacao.html> (Acesso: 27/01/2012).

BRASIL (1996) Lei nº 9394/96, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) (Acesso: 27/01/2012).

BRASIL (2008). MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. FONDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE-

Pregão Eletrônico nº 107/2008 – Processo nº 23034.031667/2008 – 28 – Tipo Menor preço global - [...] torna público que fará realizar licitação, na modalidade pregão eletrônico [...], cujo objeto a Seleção e contratação de empresa especializada ou consorcio de empresas para a aquisição de 150 mil equipamentos portáteis, [...], para o atendimento de 300 escolas do Piloto do Projeto “Um Computador por Aluno” (UCA), [...].

BRASIL (2009). [MEDIDA PROVISÓRIA nº 472/09](#), DE 15 DE DEZEMBRO DE 2009 – Institui [...] o Programa Um Computador por Aluno PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional RECOMPE [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/Mpv/472.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Mpv/472.htm) (Acesso: 27/01/2010).

BRASIL (2010). Lei [nº 12.249/2010](#), DE 11 DE JUNHO DE 2010 – Institui [...] o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112249.htm) (Acesso: 27/01/2012).

BRASIL, UCA: **Projeto Um Computador por Aluno: Formação Brasil: Projeto, Planejamento das Ações/Cursos**. Secretaria de Educação à Distância: Ministério da Educação, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BUCKINGHAM, David. **The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature**. London: Office of Communications (OFCOM), 2005. Disponível em: <http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf> (Acesso: 27/01/2012).

\_\_\_\_\_. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola. 2007.

\_\_\_\_\_. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**, v.35, n.3, p. 37-58, Set/Dezembro, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270> (Acesso: 27/01/2012).



CORDEIRO, Waldília; VALE, Maria Luiza Lima Do. Processo de construção do conhecimento: algumas idéias em Piaget, Vygotsky e Freinet. *In*: ELIAS, Marisa (org). **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. São Paulo (SP): Papyrus, 1996.

CUBAN, Larry. **Oversold and underused: Computers in the classroom**. Cambridge - MA/ London: Harvard University Press, 2001. Disponível em: <http://www.hull.ac.uk/php/edskas/Cuban%20article%20-%20oversold.pdf> (Acesso: 27/01/2012).

DINELLO, Raimundo. Pedagogía de la Expresión. **ISEF Digital**. 4º Edición. p. 1-13. Mayo 2005. Disponível em: <http://www.isef.edu.uy/isefdigital/Paginas/articulos.htm> (Acesso: 27/01/2012).

SANTOS, Maria Lúcia Dos. A vida na sala de aula Freinetiana. *In*: ELIAS, Marisa (org). **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. São Paulo (SP): Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Texto livre: expressão viva num sistema interativo. *In*: ELIAS, Marisa (org). **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. São Paulo (SP): Papyrus, 1996.

ELIAS, Marisa. A formação do educador e os princípios apontados pela pedagogia Freinet. *In*: ELIAS, Marisa (org). **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. São Paulo (SP): Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. A atualidade da proposta Freinet: Interdisciplinaridade e alfabetização. *In*: ELIAS, Marisa (org). **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. São Paulo (SP): Papyrus, 1996.

FACER, Keri; FURLONG, Jhon; FURLONG, Ruth; SUTHERLAND, Rosamund. **Screenplay: Children and Computer in the Home**. London: Routledge, 2003.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil - Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2009. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2009\\_01/Monica\\_Gilka.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/Monica_Gilka.pdf) (Acesso: 27/01/2012).

- FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. **Motrivência**, Ano VIII, n. 9, p.44-65, dez. 1996.
- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Presença, 1969.
- \_\_\_\_\_. Ensaio de psicologia sensível II. Lisboa: Presença, 1978.
- FREINET, Elise. **O itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão da Pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GOMES, Nilza. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, Maria Luiza (org). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- GONZÁLEZ, Fernando e FENSTERSEIFER, Paulo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **2 Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21. Março, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 1. ed. atual. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.
- HOLLOWAY, Sarah; VALENTINE, Gill. **Cyberkids: Children in the information Age**. London: Routledge, 2003.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- IVIC, Ivan; MARJANOVIC, Aleksandra. **Traditional games and children of today**. Belgrado: World Organization for Early Childhood Education (OMEP) – UNESCO, 1986. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED285643.pdf> (Acesso: 27/01/2012).
- KAY, Alan. Personal Computing. Em: **Meeting on 20 Years of Computing Science**. Instituto di Elaborazione della Informazione,

Pisa, Itália, Jun.1975. Disponível em: <http://www.mprove.de/diplom/gui/Kay75.pdf> (Acesso: 27/01/2012).

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Toward critical media literacy: Core, concepts, debates, organizations, and policy. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 26, n.3, p.369-386, Setembro, 2005. Disponível em: <http://digimed-jhi.pbworks.com/f/Kellner%20Critical%20Media%20Literacy%20Concepts.pdf> (Acesso: 27/01/2012).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 10. ed. Petropolis: Vozes, 2003.

LEGRAND, Louis. Cèlestin Freinet. **Perspectivas – UNESCO**, v. XXIII, n.1-2, p.425-441, 1993. Disponível em: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinete.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinete.pdf) (Acesso: 27/01/2012).

LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. **The Communication Review**, vol.1, n.7, p. 3 -14, 2004. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/1017/1/MEDIALITERACY.pdf> (Acesso: 27/01/2012).

LIVINGSTONE, Sonia; BOBER, Magdalena. **UK Children Go Online: Surveying the Experiences of Young People and their Parents**. London: London School of Economic and Political Science, 2004. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/395/1/UKCGOsurveyreport.pdf> (Acesso: 27/01/2012).

MENDES, Mariza; ALMEIDA; Maria Elizabeth Bianconcini de. Utilização do *laptop* educacional em sala de aula. ALMEIDA; Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito (orgs). **O Computador Portátil na Escola**. São Paulo: Avercamp, 2011.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Completing the Foundation for lifelong learning**. Innsbruck: Studien Verlag, 2004.

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (OFSTEAD). **ICT In Schools: The Impact of Government Initiatives Five Years On.** London: OFSTEAD, 2004a. Disponível em: [http://dera.ioe.ac.uk/4977/1/The%20impact%20of%20government%20initiatives%20five%20years%20on%20\(PDF%20format\).pdf](http://dera.ioe.ac.uk/4977/1/The%20impact%20of%20government%20initiatives%20five%20years%20on%20(PDF%20format).pdf) (Acesso: 27/01/2012).

\_\_\_\_\_. **2004 Report: ICT in schools – the impact of government initiatives. Secondary Physical Education.** London: OFSTEAD, 2004b. Disponível em: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/ict-schools-2004-impact-of-government-initiatives-five-years> (Acesso: 27/01/2012).

OLIVEIRA, Maria Edilene Salviano de. A perspectiva do uso do computador no curso de biologia. *In:* ALMEIDA; Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito (orgs). **O Computador Portátil na Escola.** São Paulo: Avercamp, 2011.

ONE LAPTOP PER CHILD. OLPC. About the Project. Mission. Disponível em: <http://one.laptop.org/about/mission> (Acesso: 27/01/2012).

\_\_\_\_\_. About the Project. Countries. Disponível em: <http://one.laptop.org/about/countries>. (Acesso: 27/01/2012).

OROFINO, Maria Isabel. Mídias e Medicação Escolar. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. **Guia da escola cidadã, v. 12.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2005

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. La computadora en la Educación: Dos Racionalidades en Pugna. **Diálogos de la Comunicación - Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social - FEFLACS,** n. 37, jun.1987. Disponível em: <http://www.dialogosfelafacs.net/revista/upload/primepoca/pdf/37-03GuillermoOrozco.pdf> (Acesso: 27/01/2012).

\_\_\_\_\_. Educação para os meios e práticas de recepção midiática. **Comunicação & Informação,** v.1, n.2, p. 310-319, jul. 1998.

PAIVA, Yolanda. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. *In:* ELIAS, Marisa (org). **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática.** São Paulo (SP): Papyrus, 1996.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento.** Porto: Res, 1978.

PLAN CEIBAL. Acerca del Plan. Historia. Disponível em: [http://www.ceibal.org.uy/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=64](http://www.ceibal.org.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=64) (Acesso: 27/01/2012).

\_\_\_\_\_. Acerca del Plan. Objetivos. Disponível em: [http://www.ceibal.org.uy/index.php?option=com\\_content&view=article&id=44&Itemid=56](http://www.ceibal.org.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=56) (Acesso: 27/01/2012).

RAMOS, Edla Maria Faust. Educação e informática-reflexões básicas. **Graf & Tec**, v. 0, n. 0, p. 11-26, 1996. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/GRAPHICA.pdf> (Acesso: 27/01/2012).

RINALDI, Ieda; LARA, Larissa e DE OLIVEIRA, Amauri. Contribuições ao processo de (re) significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Movimento**, v. 15, n.4, p. 217-242, out. /dez, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/7221/6954> (Acesso: 27/01/2012).

SELWYN, Neil. The effect of using a home computer on students: educational use of IT. **Computers and Education**, v.31, n.2, p.211-228, Set.1998.

\_\_\_\_\_. Gilding the grid: the marketing of the National Grid of Learning. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n.1, p. 59-72, 1999.

\_\_\_\_\_. Doing IT for the kids: re-examining children, computers and the information society. **Media, Culture and Society**, n.25, p. 351-378, Maio/2003.

\_\_\_\_\_. Reflexivity and technology in adult learning. **Seminar.net – International Journal of media, technology and lifelong learning**, v.1, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.seminar.net/files/NeilSelwyn-ReflexivityAndTechnology.pdf> (Acesso: 27/01/2012).

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

STAGER, Gary S. School Laptops – Reinventing the Slate. **Gary S. Stager/District Administration Magazine**, 2003. Disponível em:

Disponível em: <http://www.stager.org/articles/reinventingtheslate.html>  
(Acesso: 27/01/2012).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

UM COMPUTADOR POR ALUNO (UCA). O Projeto - Conheça o UCA. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>  
(Acesso: 27/01/2012).

\_\_\_\_\_. O Projeto – Histórico. Disponível em: [http://www.uca.gov.br/institucional/projeto\\_ComoComecou.jsp](http://www.uca.gov.br/institucional/projeto_ComoComecou.jsp)  
(Acesso: 27/01/2012).

\_\_\_\_\_. Projeto Piloto. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projetoPiloto.jsp> (Acesso: 27/01/2012).

URUGUAI, (2007). DECRETO PRESIDENCIAL 144/007, DE 18 DE ABRIL DE – [...] Créase el Proyecto Conectividad Educativa de Informática Básica para el aprendizaje en Línea (CEIBAL) [...]. Disponível em: [http://archivo.presidencia.gub.uy/Web/decretos/2007/04/EC579\\_18%2004%202007\\_00001.PDF](http://archivo.presidencia.gub.uy/Web/decretos/2007/04/EC579_18%2004%202007_00001.PDF) (Acesso: 27/01/2012).

\_\_\_\_\_. Lei nº 18.213, DEL 27 DE NOVIEMBRE DE 2007 – Lei de Obligatoriedad de la Educación Física escolar. Disponível em: <http://www0.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18213&Anchor=> (Acesso: 27/01/2012).

VALENTE, José Armando. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, José Armando (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA; Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito (orgs). **O Computador Portátil na Escola**. São Paulo: Avercamp, 2011.

**YOUNG, Michael. O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria do aprendizado.** Campinas: Papyrus, 2000.






## **ANEXOS**

# ANEXO 1

## Certificado do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão  
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos

**CERTIFICADO** Nº 1992

O Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instruído pela PORTARIA N.º 0584-GR/99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo no Regulamento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP.


**APROVADO**

**PROCESSO:** 1992      **FR:** 426949

**TÍTULO:** ESCOLA, TECNOLOGIA E SOCIABILIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERCÂMBIOS PEDAGÓGICO-CULTURAIS NO ÂMBITO DO PLANO CEIBAL E DO PROUCA

**AUTOR:** Giovani De Lorenzi Pires, Verônica Gabriela Silva Piovani

FLORIANÓPOLIS, 30 de Maio de 2011

  
Coordenador do CEPSH/UFSC

Prof. Washington Portela de Souza  
Coordenador do CEPSH/UFSC

## APÊNDICES

# APÊNDICE 1

## Questionário Sócio-Demográfico aos Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**  
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900



Fone (048) 3721-9926 Fax (048) 3721-9792 - E-mail:  
[ppgef@cds.ufsc.br](mailto:ppgef@cds.ufsc.br)

### QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Menino.....

Menina....

Idade:.....anos

Com quem mora?.....

A que distância está a escola de sua casa?.....

Como se desloca para a escola?

A pé .... Ônibus... Bicicleta... Carro... Ônibus escolar... Moto  
.... Outro.....

Tem irmãos? Sim.... Não....

Quantos?.....

Que idade(s) tem/têm? .....

O que você faz no tempo em que está fora da escola?.....

Você assiste TV? Sim.... Não....

Quantas horas você assiste TV?.....

Que tipos de jogos/brincadeiras que você mais gosta?.....

Você tem computador na sua casa? Sim.... Não....

Caso tiver computador na sua casa, você o utiliza? Sim.... Não....

Você utiliza o *laptop* do UCA fora da escola? Sim.... Não....

Se você utiliza o *laptop* do UCA fora da escola, descreva as atividades que realiza nele:.....

Para que utiliza o *laptop* nas tarefas da escola?.....

O que você acha em ter um *laptop* individual entregue na escola?.....

## APÊNDICE 2

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**  
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP  
88040-900  
Fone (048) 3721-9926 Fax (048) 3721-9792 - E-mail:  
[ppgef@cds.ufsc.br](mailto:ppgef@cds.ufsc.br)



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Prezado(a) professor(a):

Considerando a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada ***“Escola, Tecnologia e Sociabilidade na Educação Física: Intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano CEIBAL e do ProUCA”***, a qual é projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Física desta instituição.

A presente investigação propõe-se a analisar as possibilidades pedagógicas do uso de um computador por aluno na Educação Física Escolar. Para a implementação desta pesquisa, será necessária sua participação na coleta de dados por meio de entrevista, desenvolvimento e registro de aulas relacionadas à temática “jogos da cultura popular”, captura de áudio, fotos e vídeos para serem disponibilizados em *Blog* de acesso público na INTERNET, criado pela turma, como também, para a realização de um relatório final da experiência educativa. Espera-se, a partir dos dados obtidos neste estudo, demonstrar fatores positivos e negativos relacionados ao trabalho pedagógico com um computador por aluno nas aulas de Educação Física.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser fazer parte do grupo de participantes, poderá entrar em contato conosco. Se estiver de acordo em participar, podemos garantir que as informações e relatórios pessoais serão preservados e utilizados exclusivamente para a realização deste estudo, com os objetivos mencionados anteriormente.

Desde já agradecemos a atenção dispensada e o interesse em participar deste estudo. Colocamo-nos a sua disposição para quaisquer

esclarecimentos, através dos endereços eletrônicos [veropiovani@hotmail.com](mailto:veropiovani@hotmail.com) ou [giovanipires@cds.ufsc.br](mailto:giovanipires@cds.ufsc.br) ou pelo telefone (48) 9609-5061.

---

Giovani De Lorenzi Pires  
(pesquisador responsável)

---

Verônica Silva Piovani  
(pesquisador principal)

---

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro estar plenamente esclarecido (a) e **concordo voluntariamente** em participar da pesquisa intitulada: ***“Escola, Tecnologia e Sociabilidade na Educação Física: Intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano CEIBAL e do ProUCA”***. Declaro, ainda, estar ciente de que minhas informações serão utilizadas para a construção deste estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE 3

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais dos Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**  
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP  
88040-900  
Fone (048) 3721-9926 Fax (048) 3721-9792 - E-mail:  
[ppgef@cds.ufsc.br](mailto:ppgef@cds.ufsc.br)



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Prezado(s) pai(s), mãe(s) e/ou responsável(is):

Considerando a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada *“Escola, Tecnologia e Sociabilidade na Educação Física: Intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano CEIBAL e do ProUCA”*, a qual é projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Física desta instituição.

A presente investigação propõe-se a analisar as possibilidades pedagógicas do uso de um computador por aluno na Educação Física Escolar. Para a implementação desta pesquisa será necessária a participação do seu filho(a) na coleta de dados por meio de questionário, desenvolvimento e registro de aulas relacionadas à temática “jogos da cultura popular”, captura de áudio, fotos e vídeos para serem disponibilizados em *Blog* de acesso público na INTERNET, criado pela turma em que seu filho(a) está matriculado, como também, para a realização de um relatório final da experiência educativa. Espera-se, a partir dos dados obtidos neste estudo, demonstrar fatores positivos e negativos relacionados ao trabalho pedagógico com um computador por aluno nas aulas de Educação Física.

A colaboração do seu filho(a) será imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser que seu filho(a) faça parte do grupo de participantes, poderá entrar em contato conosco. Se estiver de acordo com que seu filho(a) participe do estudo, podemos garantir que as informações pessoais do seu filho(a) serão preservadas e que as informações por ele(a) fornecidas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento deste estudo, com os objetivos mencionados anteriormente.

Desde já agradecemos a atenção dispensada e a autorização para que seu filho(a) participe deste estudo. Colocamo-nos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos, através dos endereços eletrônicos [veropiovani@hotmail.com](mailto:veropiovani@hotmail.com) ou [giovanipires@cds.ufsc.br](mailto:giovanipires@cds.ufsc.br) ou pelo telefone (48) 9609-5061.

---

Giovani De Lorenzi Pires  
(pesquisador responsável)

---

Verônica Silva Piovani  
(pesquisador principal)

---

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar plenamente esclarecido(a) e **concordo a participação voluntária do meu filho(a)** em participar da pesquisa intitulada: *“Escola, Tecnologia e Sociabilidade na Educação Física: Intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano CEIBAL e do ProUCA”*. Declaro ainda, estar ciente de as informações do meu filho(a) serão utilizadas para a construção deste estudo.  
Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## **APÊNDICE 4**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

- Utilizam computadores na sua casa? Para que?
- E o XO/UCA?
- Já tinham utilizado o XO/UCA na Educação Física?
- Dos jogos tradicionais que fizemos nas aulas, que lhes gostou mais? E menos?
- Já tinham brincado todos os jogos que fizemos nas aulas? Ou aprenderam algum que não conheciam?
- Foi fácil ou difícil relatar os jogos?
- Gostaram-lhes os jogos? Por quê?
- De fazer o *Blog*, que foi o mais fácil? E o mais complicado?
- E que foi o que mais gostaram de fazer o *blog*? E menos?
- Pareceu-lhes boa a idéia de fazer o *blog* em Educação Física? Por quê?
- De ver o *blog* das turmas de Uruguai/Brasil, que lhes chamou mais a atenção?
- Teve algo difícil de entender?
- E dos jogos do outro país, qual lhes gostou mais? E menos ou que não entenderam?
- Gostou-lhes a idéia de falar, conhecer o que realizaram as crianças de outro país?
- Ficou alguma coisa que lhes gostaria ter feito e que não fizemos?
- Alguma coisa mais que queiram dizer...

**APÊNDICE 5**  
**ENTREVISTA PRIMEIRO GRUPO ESCOLA Nº 184**

**E:** ¿Ustedes ya usaban computadora?

**A1 y A2:** Si.

**A3:** Si.

**E:** ¿Tienen en la casa computador?

**A1:** Si.

**A2:** Yo si la PC grande.

**A3:** Si.

**E:** ¿Tienen conexión a *Internet*?

**A1:** Si.

**A2:** Antena.

**A3:** Si, yo tengo modem.

**A2:** Yo tengo antena.

**E:** Y la ceibalita ¿la usan?

**A1:** Si.

**A2:** Pero yo no tengo cargador.

**E:** ¿Se te rompió el cargador?

**A2:** Si.

**A1:** No, es que a mi me compraron un cargador, pero se me quemó y no se si te lo cambian, ahora.

**E:** ¿Y cómo la cargan? ¿La cargan acá en la escuela?

**A3:** No yo no. La cargo en la casa de una amiga.

**A1:** No.

**A2:** Yo no la cargo. No se puede.

**E:** ¿En la escuela no se puede cargar?

**A2:** No, porque no dejan.

**A1:** No porque no dejan.

**A3:** La directora no deja.

**E:** Entonces, ¿en la escuela la usan o no la usan?

**A1:** Si la usamos.

**A2 y A3:** Si la usamos.

**E:** ¿Para qué la usan en la

escuela?

**A2:** Para buscar información.

**A1:** Información. Jugar.

**A3:** Y para jugar en el descanso.

**E:** ¿En las actividades de la clase la maestra la usa para algún trabajo?

**A1, A2 y A3:** Si.

**A2:** Mucho no.

**A1 y A2:** Para buscar palabras en el diccionario.

**E:** ¿Por qué la ceibalita trae un diccionario?

**A1:** No, tenés que poner diccionario español. Y ahí buscás.

**E:** Ah, buscan en el *Google*. Pero hay muchos compañeros que la tienen rota, ¿no?

**A2 y A1:** Si.

**A3:** Yo la tenía rota, pero me la arreglaron.

**A2:** Yo tenía rota la placa madre. Pero ya me la arreglaron.

**E:** Y ahí, ¿Qué hacen? ¿Vinieron los de ceibal, acá a la escuela?

**A1:** Si.

**A3:** Yo tenía todo roto.

**E:** ¿Todo? ¿Pero por qué? ¿Se rompe al usarla?

**A3 y A1:** Si.

**A2:** Hay veces que si.

**E:** ¿O ustedes la usan para tirarle a la cabeza de alguno?

**A2:** ¡No!

**A1:** No.

**A3:** No, si le tiramos sabés qué...

**E:** Entonces, ¿es por qué la computadora se rompe fácil?

**A2:** Si.

**A3:** Claro.

**E:** ¿La ceibalita entra en la red de su casa?

**A1:** Si.

**A2:** No.

**A1:** Ah, a mi me entra porque tengo la red de la escuela.

**E:** Ah, porque te agarra la red de la escuela.

**A1:** Si yo tengo un aparatito que te deja entrar a cualquier red, pero a la del vecino no.

**E:** Pero esa es tu *Internet*. No de la escuela.

**A1:** Si.

**E:** Y de los juegos que hicieron cuando trabajaron con Cecilia, ¿qué juego les gusto más?

**A1:** A mi me gusto el de la escondida.

**A2:** El de la escondida.

**A3:** La escondida.

**A1:** A mi me gusto el palo.

**E:** No, pero ahora les estoy preguntando de los juegos que hicieron de Uruguay.

**A2:** ¡Ah!

**E:** La cuerda, el pato ganso...

**A3:** A mi me gusto el lobo está.

**A2:** El Richard.

**A1:** El Richard.

**E:** Y escribir los juegos, ¿fue medio difícil o fácil?

**A2:** Fue fácil.

**A3:** Fácil.

**A1:** Demoramos un poquito, no. Porque teníamos que escribir algo especial, algo bien, que se entienda.

**E:** Claro, porque era para que lo vieran otros niños.

**A2:** Si.

**E:** Había que hacerlo bien.

**A2:** Pero para, como lo entendían los niños de Brasil.

**E:** Es que los niños de Brasil, recién ahora están viendo el *Blog* de ustedes, porque no estaba terminado el de ustedes. Y como también yo voy a estar allá.

**A2:** Y vos se los vas a traducir.

**E:** No, además. Porque ustedes pueden agarrar ese texto, seleccionarlo y ponerlo en el *Google traductor*.

**A1:** Ah, ahí se entiende todo.

**E:** ¿Ustedes habían visto los juegos de Brasil?

**A2:** Si.

**E:** ¿Pero habían entendido?

**A2:** Más o menos.

**A1:** Vimos, las tablas así con botellas.

**A3:** Ese no lo entendí bien.

**E:** ¿Cuál?

**A1:** El de las botellas.

**E:** ¿y fue más fácil cuando jugaron los juegos?

**A1, A2 y A3:** Si.

**E:** ¿Y les gusto el hecho de tener que filmar, sacar fotos?

**A1 y A3:** Si.

**A2:** Si.

**A3:** Algunos tuvieron vergüenza de...

**A2:** De hablar.

**E:** Pero a la mayoría creo que les gusto, por lo que vi en los videos.

**A2:** Y si.

**A3:** Si.

**A1:** A mi, ¡me encantó! Y más la que hice yo.

**E:** ¿Vos explicabas la cuerda,

no?

**A3:** No, yo el lobo está.

**E:** De los juegos de Brasil, ¿cuál fue el que más les gusto?

**A1:** A mi me gusto el trompo. Lo hacían muy bien, además.

**E:** ¿Y de los que hicimos acá?

**A2:** El de la escondida.

**A1:** Igual también el otro me gusto.

**E:** ¿Cuál? Hicimos dos más, el de las plumas o el del palo.

**A1:** El palo.

**A2:** El taco.

**E:** Eso el taco.

**A3:** El taco.

**A1:** A mi me gusto todo, porque estaban todos buenos.

**E:** ¿Y esos juegos no los conocían?

**A2:** No, nada que ver.

**A3:** Y allá en Brasil, ¿vos le enseñan los juegos de acá?

**E:** Voy a hacer lo mismo que hice con ustedes. Vamos a jugar los juegos de Uruguay que ustedes contaron en el *Blog*.

**A3:** Los juegos son parecidos algunos, a los de Uruguay.

**E:** Si algunos son parecidos, ¿verdad?

**A1:** Si, porque no es difícil aprender los juegos de Brasil.

**A2:** La escondida es igual, pero con una pelota.

**E:** Si pero también hay la escondida común, como acá. A veces cambia alguna regla del juego, pero eso pasa también acá.

**A1:** Si.

**E:** A veces cambia de un Barrio a otro.

**A1:** A veces dicen, no, no vale por los compas.

**A2:** O vale.

**A1:** Y ahí, la están cambiando.

**E:** Es un acuerdo entre los que juegan.

**A1:** Más o menos, cuando juegan a la escondida en el barrio, cuando hay más o menos tres o cuatro, se dice no vale por los compas. Ahí ya sabés que al primero que pique la va a quedar.

**E:** O se juega con pan quemado o no.

**A1:** Casi siempre jugamos con pan quemado.

**A3:** Si, nosotros si.

**A1:** A mi me gusta el pan quemado, porque al menos si no se hace por los compas la tiene que quedar de vuelta.

**A2:** Ahí, cuando tenemos cosas nos cambiamos para hacer pan quemado y la queda otra vez.

**A1:** Yo cambio las camperas.

**A2:** Yo siempre cambio.

**A3:** O yo me pongo el gorro de otro.

**A2:** Si.

**E:** Y de hacer el *Blog*, ¿Ustedes ayudaron a hacer el *blog*?

**A3:** Si.

**A2:** Si.

**A1:** Si, si.

**E:** ¿Alguna vez habían hecho o visto un *Blog*?

**A1:** Si.

**A2:** Yo si.

**A3:** Si.

**E:** ¿Habían visto?

**A3:** No, yo hice. En el taurú.

**E:** Y un *blog*, ¿de qué era?

**A3:** Porque fuimos a la pista de atletismo y era para decirle a otro, no me acuerdo que era, para decirle de como estuvo. Eso y lo pusimos en el *blog*. Pero tacurú tenía.

**A2:** Si, pero ahora no lo tiene más.

**E:** Y ustedes habían visto *blog*, ¿de qué?

**A2:** Yo del tacu, del fútbol.

**A3:** Ah, ese también.

**E:** ¿Y vos?

**A1:** Yo no sé, no me acuerdo.

**E:** Y el *blog* acá cuando lo vieron, ¿Lo vieron en la clase de Educación Física?

**A1, A2, A3:** No en la clase.

**E:** ¿En la clase con la maestra?

**A3:** Fue la profesora y vimos.

**A1:** Casi la parte de Educación Física, porque vino la profesora.

**E:** Y ¿les gustaría preguntarle otras cosas a los niños de allá?

**A3:** Si.

**E:** ¿Cómo que cosas?

**A1:** Eh...

**A2:** ¿Cómo se llaman?

**A1:** ¿Qué nombres tienen? Porque deben ser distintos.

**A2:** ¿Cuál es el juego favorito de ellos?

**A1:** ¿Qué reglas tienen?

**E:** ¿Cómo es la escuela?

**A3:** Si. ¿Cómo es el uniforme? ¿Cómo es la escuela, chica o grande?

**A3:** Ahí ya los vamos conociendo más. Ellos capaz que nos preguntan...

**A2:** ¿Cuántos años tienen?

**E:** ¿Y qué fue más difícil de

hacer el *Blog*?

**A1:** Para mi nada.

**A2:** Los videos.

**A2:** Porque a veces no te entraban.

**E:** A no los ponía, no los bajaba.

**A3:** Había algunos que no los podíamos ver.

**E:** Ahora van a poder ver todos, porque los estuve ayudando a ver como arreglar eso. Es que los videos estaban en una forma que no los reconocía *Youtube* para bajar. Pero ahora se ven.

**A1:** ¿Y los niños de brasil, no entienden español, ni un poquito?

**E:** Entienden si, algo entienden.

**A2:** Yo entiendo algo de portugués. Porque mi tío vive allá.

**A1:** Yo quiero que me hables un poquito.

*(Ahí le hablo un poco en portugués)*

**A2:** ¿Qué, qué?

*(Risas)*

**E:** No pero si yo te hablo despacio vos me entendés algo más y ellos también. Hay palabras que no, pero otras que son muy parecidas.

*(Explico algo más de portugués)*

**A1:** ¿Hay de primero a sexto en esa escuela también?

**E:** Hay de más. Porque la escuela allá es de primero a nueve años. Ellos están nueve años en la escuela. Es como si estuvieran primero, segundo y tercer año de liceo, también en la escuela.

**A3:** Pa.

**E:** Después el liceo son 3 años,

nada más.

**A2:** Claro, pero es lo mismo.

**E:** Si.

**A2:** Pero con diferentes materias.

**E:** Si, porque cuando están en sexto año, ya tienen más materias.

**A2:** Como 12.

**E:** No, no tantas, son menos.

**E:** Les gusto la idea de hablar con otros niños de brasil.

**A1:** Me encantaría que vengan ellos acá, ¿no? Y después vamos pa' allá.

**E:** ¡Claro!

**A1:** Cambiar un poquito (*Risas*).

**E:** Cuando vieron el *Blog* de Brasil, ¿qué les llamo más la atención?

**A2:** Los juegos.

**A1:** Los niños, porque los pudimos conocer.

**A3:** Yo vi el video del taco. ¡Jugaban bien!

**E:** Si es que ellos hace años que juegan.

**A3:** La idea es pegarle a la pelota y que se vaya...

**E:** Si.

**E:** ¿Y le gusto hacerlo en la clase de Educación Física?

**A1, A2 y A3:** Si.

**A2:** Mejor que estar en clase.

**E:** ¿Les pareció bueno usar la computadora para eso?

**A2:** Claro.

**A1 y A3:** Si.

*(Ahí siguen preguntando cosas de la geografía de Brasil)*

**APÊNDICE 6**  
**ENTREVISTA SEGUNDO GRUPO ESCOLA N° 184**

**E:** ¿Ustedes tienen computador en sus casas?

**A1:** Yo sí.

**A2:** Yo sí tengo, en lo de un amigo.

**E:** ¿Vos tenés?

**A3:** Sí, yo tengo.

**E:** ¿Entonces, usan computadores, saben usar?

**A1, A2 y A3:** Sí.

**E:** Y la XO, ¿la tienen?

**A1:** Yo no.

**A2:** No.

**A3:** No.

**E:** ¿Ninguno de los tres la tiene?

**A1, A2 y A3:** No.

**E:** Pero cuando la tenían ¿la usaban en la casa?

**A1:** Sí.

**A3:** Sí.

**A2:** Yo no la tenía.

**A2:** A mí no me la dieron.

**E:** ¿No? ¿Vos eras de otra escuela?

**A2:** Sí.

**E:** Ah, y viniste de otra escuela ¿cuándo? ¿Este año?

**A2:** Sí este año.

**E:** Ah, este año. Es por eso que no la tenés. Eso es lo que pasa cuando se cambian de escuela, quedan medio perdidos. La máquina de ustedes está en otra escuela, ¿no preguntaste en la otra escuela?

**A2:** Ya preguntamos, y no la encuentran.

**E:** Y en la clase ¿usan la XO?

**A1:** Sí.

**E:** ¿Para qué la usan?

**A3:** Para trabajar.

**E:** ¿Sí? ¿Entran a *Internet* a buscar información?

**A1, A2 y A3:** Sí.

**A1:** Entramos al diccionario.

**E:** Y en Educación Física, ¿la habían usado?

**A3:** No.

**A1:** Sí.

**A2:** Sí.

**A2:** Para leer lo de Brasil.

**E:** Pero para otra cosa, ¿la usaron?

**A3:** No.

**A2:** Sí. Para hacer lo de los cositos, que había que poner...

**E:** ¿Qué era un juego? ¿Era un programa?

**A2:** Sí.

**A1:** Sí. Uno de la tortuguita.

**E:** Y de los juegos que hicieron, de Uruguay, los que ustedes armaron para hacer el *blog*, ¿cuál les gusto más?

**A3:** A mí el de la cuerda.

**E:** ¿Y a ustedes?

**A1 y A2:** El Richard.

**E:** ¿Y les gusto hacer videos y sacar fotos de los juegos?

**A1:** A mí sí.

**A2:** Sí.

**E:** Y escribir los juegos, ¿fue difícil o más o menos?

**A1, A2 y A3:** Más o menos.

**E:** ¿Qué fue más difícil, así que les pareció difícil de hacer?

**A1:** ¿De juegos?

**E:** De juegos o de escribir, de

filmar...

**A2:** A mi el juego de las plumas.

**E:** Pero ese es de los juegos de Brasil. De los de Uruguay, ¿había alguno que no conocían?

**A3:** Conocíamos todos.

**E:** Es que a veces hay niños que no juegan, porque vieron que hay juegos que los hacen más las niñas y otros más los varones. Entonces ahí no los conocen. Pero ustedes conocían todos, ¿qué bueno! Porque en realidad no hay juegos de niñas o de varones, sino que los juegos están ahí, los juega quien les gusta.

**A2:** Si.

**E:** Ustedes, ¿siguen jugando esos juegos?

**A1, A2 y A3:** Si.

**A3:** Si a la atrapada, a la escondida...

**E:** Y hacer el *Blog*, ¿fue difícil, fácil? ¿Ustedes ayudaron a hacer el *blog*?

**A1:** Si.

**E:** Y de los juegos de Brasil, ¿qué juego les gusto más?

**A1:** A mi el que le pegabas así.

**E:** ¿El de las plumas?

**A1:** Si.

**A2:** A mi también, el de pegar la pelota.

**A3:** Si el de tocar la pelota.

**E:** Ah, el de la escondida, chuta lata.

**A1:** ¡Ah ese si, ese es el que me gusto más!

**A2:** Y el de la botella.

**A1:** Si ese también.

**E:** El taco.

**A3:** Si, este también me gusto más.

**E:** Entonces, ¿le gustaron los tres?

**A1, A2 y A3:** Si.

**E:** ¿Y lo habían entendido cuándo lo vieron en el *Blog*?

**A3:** No.

**A2:** No.

**A1:** Es que se trancaba mucho.

**E:** El *blog*. Al pasar.

**A1 y A2:** Si.

**E:** ¿Lo vieron en la ceibalita?

**A3 y A1:** Si.

**E:** Es verdad la ceibalita demora mucho. Entonces, ¿no lo entendieron por culpa de la máquina?

**A2:** Si.

**E:** ¿Y fue más fácil, después cuando los jugaron?

**A1, A2 y A3:** Si.

**E:** ¿Y que les gustaría, además de saber los juegos, otras cosas que les gustaría saber de los niños de allá?

*(No responden)*

**E:** ¿Les gustaría viajar?

**A1:** Si.

**E:** Si, eso fue lo que me dijeron la primera vez que vine a la escuela.

*(Risas)*

**E:** Y los niños de allá también me preguntaron lo mismo.

**A1:** ¿Pero ellos no hablan así como vos de acá?

**E:** No, yo soy de acá.

**A3:** Hablan casi igual, pero con otra voz.



**E:** Algunas palabras son parecidas y otras no. Yo aprendí el idioma de ellos, pero ellos se dan cuenta de que no soy de allá.

**E:** Alguna cosa más que quieran contarme, decir...

**E:** ¿Les gusto hacer el *Blog* en Educación Física?

**A1, A2 y A3:** Si.

(*Risas*)

**E:** Si, porque tenían más clase. Ustedes siempre quieren tener más clase...

**A1 y A2:** Si.

**E:** Bueno, vamos a parar de gravar y van a escucharse

## APÊNDICE 7

### ENTREVISTA TERCEIRO GRUPO ESCOLA N° 184

**E:** ¿Ustedes tienen computador?

**A1:** Si.

**A2:** Si.

**A3:** Si.

**E:** ¿En su casa? ¿Los tres tienen?

**A1, A2 y A3:** Si.

**E:** Entonces manejan bastante los computadores.

**A1:** Una grande tengo yo. Y un entrar a páginas de *Internet...*

**A3:** La chiquita no la uso, uso la grande.

**E:** Ah, usas la grande. La XO entonces, vos no las usas, y ¿ustedes la usan?

**A1:** Si, la mía está rota.

**E:** ¿Está rota?

**A1:** Si.

**A2:** Yo si la uso.

**A3:** La usamos para entrar en *Internet*.

**E:** ¿No pueden entrar en la casa? ¿Sólo en la escuela se puede entrar?

**A1 y A3:** Si.

**E:** ¿Ustedes viven lejos?

**A1:** No.

**E:** Porque a veces agarran la red de la escuela.

**A2:** Cuatro cuadras.

**E:** ¿Y no agarra la red de la escuela?

**A2:** No.

**A1:** Pero entras en la red de la otra escuela.

**E:** Ah, usas la red de otra escuela que está más cerca.

**A2:** Pero con modem se puede.

**A3:** No, no se puede.

chiquito de los azules.

**E:** Ah, ¿Tenés hermano en el liceo?

**A1:** Si.

**A2:** Yo tengo, pero hace tiempo que no la uso porque queda trancada.

**E:** Entonces usan la computadora bastante, ¿saben

**A2:** Se puede si, pero tiene que ser de 1 o 2 giga.

**A1:** Si tiene que ser chico.

**E:** ¿Sabían hacer *blog*?

**A1 y A2:** No.

**A3:** No.

**E:** ¿Habían entrado alguna vez a algún *blog*?

**A1:** No.

**A2:** Si. Al de Tacurú.

**E:** Ah, si de Tacurú. Entonces, ¿aprendieron ahora como hacer un *blog*? ¿Aprendieron? ¿O alguno? ¿Por qué no todos ayudaron a hacer el *blog*? ¿Verdad?

**A1:** Yo le iba a decir a la profe como se entraba al *blog*. Así entraba.

**E:** Bueno, eso lo van a seguir aprendiendo, porque lo van a seguir entrando. Porque en realidad el *blog* de ustedes todavía no estaba hecho. Ahora a si, ya está casi terminado. Ahí van a entrar y van a ver. Tienen que buscar la dirección del *blog*, que la profesora se las va a dar y ahí ya van a poder entrar al *blog* de Brasil. ¿Al de Brasil lo

vieron?

**A1:** Si.

**A2:** No.

**A3:** No.

**E:** ¿Vos no lo viste? Se ve que ese día faltaron.

**A1:** Yo si lo vi. Y algunos videos.

**E:** ¿Se entendía algo?

**A1:** No.

**E:** ¿No? ¿No entendías nada? Pero los juegos, ¿más o menos daba para tener una idea como eran?

**A1:** Si.

**E:** Pero, ¿fue más fácil cuando los jugaron? ¿Fue más fácil cuando yo vine? ¿Vos estabas el otro día en la clase?

**A1:** Si.

**E:** ¿Fue más fácil aprenderlos así, en la clase?

**A1:** Si.

**A2:** Pero fue medio fácil aprenderlos.

**E:** Si ustedes los aprendieron fácil. El taco capaz que es el más complicado.

**A1:** El que está bueno era el que estaba la pelota en el medio de la cancha.

**E:** Ah, como la escondida.

**A1:** Si.

**E:** Y de los juegos de Uruguay, ¿qué juego más les gusto?

**A3:** A mi el Richard.

**A2:** La cuerda.

**A1:** Todos me gustaron.

**A3:** Algunos me gustaron.

**E:** Capaz que algunos le aburren, porque son más de chicos.

**A3:** La cuerda fue que me gusto

más.

**E:** Si porque el pato ganso, ya es más de chico, lo jugaron cuando eran más chicas. ¿Y esos juegos los siguen jugando?

**A2:** A mi no me gusta ninguno que sea con la pelota. No me gusta.

**A1:** A mi aunque sea con la pelota lo juego.

**A2:** A mi no, no me gusta.

**E:** A todos no nos gusta todo.

**A2:** Pero ese que era como la escondida, si.

**A1:** Si ese de la escondida de pelota, de Brasil lo jugamos en el barrio.

**E:** Si, ¿lo jugaron en el barrio?

**A1:** Si.

**A2 y A3:** Si.

**E:** Mira que bueno, así aprenden otros juegos. Capaz que después se vuelven populares acá y ya dejan de ser sólo juegos de Brasil y son de Uruguay también.

*(Risas)*

**E:** Y ustedes son las que iniciaron, que trajeron los juegos. Y de los juegos de Uruguay, ¿conocían todos los que hicieron?

**A1 y A2:** Si.

**E:** Alguna vez ya lo habían jugado.

**A2:** No el Richard no lo jugué yo.

**A1:** Yo sé jugar al fútbol.

**E:** Porque vieron que a veces hay juegos que juegan más las niñas y otros que juegan más los varones.

**A1:** Al que no entiendo más es al

25.

**A3:** Yo tampoco lo sé.

**A2:** Si es que no le podés pegar en el piso.

**E:** Si, hay que pegarle en el aire.

**A1:** Si llegas a más de 25, quedás eliminado. Y ahí los que llegan últimos, definen por penales.

**E:** Es medio complicado, hay que jugarlo varias veces para entenderlo. Porque tiene varias reglas.

**E:** ¿Y qué fue más difícil de hacer? ¿Los juegos, el *blog*, escribir...?

**A3:** El *Blog*.

**E:** Escribir los juegos, sacar fotos, videos.

**A1:** Si el *Blog*.

**E:** Pero escribir el juego, ¿fue fácil o difícil?

**A1:** Fue fácil.

**E:** No importaba que había que hacerlo bien, para mostrarle.

**A1:** Si había que hacerlo bien.

**A2:** Si, pero yo lo hacía bien. Escribía las reglas y como se juega al juego.

**E:** ¿Y les gusto filmarse?

**A2:** No.

**E:** Si porque hay personas que no les gusta.

**A1:** Si porque te va a ver todo el mundo.

**E:** Te van a ver algunas personas. Todo el mundo no.

**A2:** Pero vos no salís en ninguno.

**A2:** Si en la escondida.

**A1:** Yo por suerte no. No salgo en ninguno.

**E:** Se reconocen ustedes porque se conocen, sino es difícil darse

cuenta.

**A3:** Yo salí hablando, porque me dijeron, yo no quería.

**E:** ¿Saliste hablando? ¿En la gallinita ciega?

**A3:** En la escondida.

**E:** Yo no me acuerdo de verte en el de la escondida, creo que capaz que no lo pusieron, por eso mismo. Porque no querías.

**E:** Y de los juegos de Brasil entonces, ¿cuál fue el que más les gusto?

**A2:** El de la pelotita.

**A3:** El de la pelotita por bajo.

**E:** El taco.

**A1:** El de la escondida, ese.

**A2:** El de las plumas no me gusto.

**A3:** Es más difícil.

**A1:** Es que yo me fui antes, ¿viste que me vino a buscar mi madre?

**E:** Ah, si. Entonces vos no viste todos los juegos.

**A1:** El que menos me gusto fue el de las plumas.

**E:** Es que ese es difícil, pero después de que juegan varias veces, lo aprenden.

**A1:** Medio aburrido.

**E:** Si lo que pasa que se cae, después de se aprende las reglas bien. Yo les conté que es un deporte también.

**A2:** A mi me gusto los primeros dos.

**E:** ¿Y vieron que algunos juegos son parecidos?

**A2:** Si.

**A3:** La escondida si le sacas la pelota, es la escondida de acá.

**E:** Y había juegos como el trompo, el elástico...

**A1:** El elástico era igualito.

**E:** Es igual, pero se salta diferente.

**A1:** Si porque acá no se pueden colocar las manos.

**E:** Si y ellos lo pisan el elástico. Y acá pisarlo es perder.

**A1:** Acá no se puede tocar con las manos, sólo en la última parte.

**E:** ¿Que más les gustaría saber de los niños de Brasil? Además de los juegos que juegan. #00:10:00-8# ¿les gustaría conocerlos?

**A2:** Obvio.

**E:** ¿Conocerlos en vivo y en directo? ¿Viajar para allá?

**A1 y A2:** Si.

**A3:** Me gustaría verlos, así en el

computador. No me gustaría viajar.

**E:** Ah tipo chatear.

**A3:** Si.

**E:** Un día capaz que podemos hacer algo así.

**A3:** Si, o en el *Facebook*.

**E:** Podemos coordinar con Cecilia, un día que yo esté en la escuela de allá.

**A2:** ¿Y tan lejos queda?

**E:** Queda a más de 1000, dará 1500 Km.

**A3:** Como a 2000km.

**E:** No llega a 2000. Un poco menos, pero está más o menos a 1500.

**E:** Alguna cosa más que quieran decir. ¿Les gusto hacer el *Blog* y hablar con niños de otro país?

**A2, A1 y A3:** Si.

## APÉNDICE 8

### ENTREVISTA CUARTO GRUPO ESCOLA N° 184

**E:** ¿Ustedes usan computadores?  
¿Sabén manejar programas del computador?

**A1:** Si.

**A2:** Si.

**E:** ¿Si?

**A3:** Si.

**E:** ¿Tienen en la casa?

**A1:** Yo uno grande.

**A2:** Si.

**E:** ¿Vos tenés?

**A3:** Yo no.

**E:** ¿Chatean con los amigos que tienen cerca o con...?

**A1:** No, con familiares que están en otro país.

**A2:** Si con mi papá, lo tengo en Canadá, en España.

**A3:** Con familiares en España y Nueva Zelanda.

**E:** ¿Alguna vez usaron un *blog*, habían hecho un *blog* o visto?

**A1, A2, A3:** No.

**E:** Entonces, ¿fue la primera vez que escucharon y vieron que existía la posibilidad de hacer un *Blog*?

**A1, A2 y A3:** Si.

**E:** ¿Y la XO la usan?

**A1:** La mía está en el LATU.

**A2:** Yo no tengo cargador, la cargo, a veces la cargo con el cargador del vecino.

**E:** Si, porque dicen que acá en la escuela no se puede cargarla.

**A3:** Yo la tengo acá en la escuela, porque dicen que la van a arreglar, ya estaba rota cuando

**E:** Pero, ¿lo utilizan para entrar en *Internet*, tienen *Facebook*, *Fotolog*, todas esas cosas que ustedes tienen que nosotros ni conocemos todo lo que hay?

**A1, A2, A3:** Si, *Facebook*.

**E:** ¿Y en el *Facebook* que hacen?

**A1:** Chateamos.

**E:** Si, ¿chatean? (Ahí todos concuerdan con que chatean)

**A2:** Ponemos fotos.

me la dieron.

**E:** Y entonces, ¿en la clase no la usan?

**A1:** Nos toca la de los compañeros.

**A2:** Usamos la de los compañeros.

**E:** Ah, la de los compañeros, bien.

**E:** ¿Qué hacen en la clase? ¿Buscan información? ¿Para que la usan?

**A1:** Yo entro al *Facebook*.

**E:** ¿En la clase?

**A2:** Yo también.

(No responden)

**E:** ¿En la hora de descanso?

**A1 y A2:** Si.

**E:** Si en la hora de clase también...je, ¿cuando la maestra no ve?

**A3:** No, porque mis compañeros le dicen.

**E:** Ah! En el descanso pueden...

**E:** Y de los juegos que hicimos, ¿qué juegos les gusto más?, de los de Uruguay. No estoy

hablando de los de Brasil. De Uruguay. ¿Se acuerdan los que hicieron? Estaba la cuerda, la escondida...

**A2:** A mi me gusto la cuerda.

**A1:** A mi también.

**A3:** La cuerda.

**E:** ¿Ya habían jugado todos esos juegos de Uruguay? ¿Los conocían?

**A1, A2 y A3:** Si.

**E:** Porque vieron que a veces hay juegos que los juegan más los varones y otros juegos que son más jugados por las niñas.

**A3:** Si, verdad.

**E:** ¿Pero igual los conocían?

**A2:** Si.

**E:** Y en el barrio, ¿siguen jugando esos juegos?

**A1:** Yo juego a la cuerda.

**A2:** A la escondida.

**E:** Porque vieron que hay juegos que se mantienen y otros que no se juegan más.

**A3:** Yo juego al fútbol.

**E:** ¿Si?

**E:** ¿Con quién? ¿Con los compañeros del Barrio?

**A2:** Yo voy a practicar.

**A1:** Yo después que vengo de la escuela me voy pa' las prácticas.

**E:** Ah! ¿Tienen práctica?

**A3:** No, yo voy a la Asociación Cristiana.

**E:** ¿En la del Centro?

**A3:** Si, donde trabaja mi papá.

**E:** ¡Mira que bien! Juegan al fútbol.

**A2:** Yo juego a veces en la casa de mi abuela.

**A1:** Si pero acá no nos dejan.

**E:** Y escribir los juegos, ¿fue difícil o fácil?

**A1:** Fue fácil.

**A2:** Fue fácil.

**E:** Y sacarse fotos y hacer videos, ¿les gusto?

**A3:** Si, a mi me da vergüenza.

**E:** Si por eso, por que hay algunos que les puede dar cosa aparecer.

**E:** ¿Qué fue difícil de hacer?

**A2:** ¿De los juegos? ¿de qué?

**E:** De los juegos, de hacer los videos...

**A1 y A2:** Los videos.

**E:** ¿Los videos fue lo más difícil? Porque vieron que había que hacerlo para mostrar, entonces había que hacerlos bien, para que se entienda...

**E:** Y del *Blog* de Brasil, ¿qué les llamo la atención, lo primero, así cuando lo vieron?

**A1:** No entendía nada.

**E:** ¿No usaron el traductor para ver?

**A2:** No.

**E:** El traductor de *Google*.

**A1:** No lo usamos.

**E:** Ese que ustedes agarran el texto, seleccionan. ¿Sabes seleccionar?

**A2:** ¿Queda todo negro, ahí?

**E:** Eso, queda todo negro, queda como si estuviera marcado, como subrayado.

**A1:** Si.

**E:** Bueno, eso se selecciona, se copia y se pasa al traductor de *Google*. Ahora después se los muestro, ¿ta'?

**A1, A2 y A3:** Ta'.

**E:** Y ahí lo traducen. A veces le erra porque ta, es una máquina, no es exacto. Pero queda bastante parecido a lo que sería la traducción. Capaz que alguna palabra no la reconoce, tipo así... que la sabemos nosotros, por ejemplo, nosotros hablamos cosas que son propias de Uruguay, que no es una palabra conocida en otro idioma. Cuando decimos, “vo”, “che vo”. “Vo” no es una palabra.

**A1:** ¿Cómo dicen ellos?

**E:** Você. Ellos no tienen un “vo”.

**E:** Pero hay palabras que ustedes no encuentran en el diccionario.

**A1:** ¿Ninguno habla como nosotros?

**E:** ¿Qué habla español?

**A1:** Si.

**E:** Hay gente que aprendió español y habla español y hay gente como yo.

**A1:** ¿Vos sos de acá?

**E:** Claro. Yo aprendí el idioma de allá.

**A1:** Por eso a veces te equivocabas el otro día.

**E:** Si hablo como medio mezclado, ahora se me mezclan los chips. Soy como los teléfonos de dos chips, y tengo a veces cortocircuito y se me mezclan las palabras en portugués. Pero después de estar unos días en Uruguay, ya no se me mezcla más. Eso es al principio, cuando llego.

**E:** Y de los juegos de Brasil, ¿qué juego más les gusta?

**A1:** El taco.

**A2:** El taco.

**A3:** Ah! No el de la pelota.

**E:** El chuta lata, ¿qué era como una escondida?

**A3:** Si.

**A1:** A mi me gusto todo.

**E:** ¿Los tres?

**A1, A2 y A3:** Si.

**E:** Fue más fácil cuando los hicimos, ¿no?

**A2:** El que más me gusto era el de la la...

**E:** ¿El de las plumas?

**A2:** No, el de...

**A1:** El de las plumas era el más difícil.

**A2:** El de la pelota.

**E:** El chuta lata, chuta bola, chuta lo que sea, el de patear la pelota que era como una escondida.

**E:** ¿Ese fue el que más les gusto?

**A1, A2 y A3:** Si.

**E:** ¿Que más les gustaría saber de los niños de allá?

(No responden)

**E:** ¿Les gustaría viajar?

¿Conocer a los niños en vivo y en directo?

**A1:** Si.

**E:** ¿O chatear por el *Facebook*?

**A2:** Si, pero ahí habría que ver como entender...

**E:** ¡Ah! Por eso hay que aprender a usar el traductor. Pero me dijeron que el *Facebook* lo traduce directo.

**P:** ¿Ah, si?

**E:** El otro día me contaron unos niños que se traducían directo... Debe tener alguna cosa que pones y te la traduce.



Averigüen porque tiene esa posibilidad, otros compañeros de otra escuela me lo contaron. Debe tener algún error como les dije.

**A1:** ¿Vos no tenés?

**E:** ¿Qué?

**A1:** *Facebook*.

**E:** Yo tengo *Facebook*, después se los paso y me adicionan como amiga. No lo uso mucho, pero así podemos conversar y ver de crear el *Facebook* de la escuela. Porque ahí quedaría relacionado al *blog* y podrían conversar, porque por medio del *blog* no se puede conversar.

**E:** Alguna cosa más que quieran decir, que les haya gustado mucho hacer. ¿Estuvo bueno hacer esto en Educación Física?,

¿les pareció bueno aprender los juegos de otro país?

**A1, A2 y A3:** Si.

**E:** ¿Los están jugando?

**A1:** Yo jugué con mis hermanos.

**A2:** Yo hice el de la escondida con la pelota.

**A3:** Y es que mis amigos no lo entienden, que tienen que patear la pelota lejos.

**E:** Si hay que mandarla bien lejos.

**A3:** Si pero se va para las casas de los vecinos.

**E:** ¡Ah, Ese es el problema!

**E:** Bueno, era eso. ¿Vieron que fue fácil?

**A1, A2 y A3:** Si.

**E:** Bueno, ahora van a escucharse.

**APÊNDICE 9**  
**ENTREVISTA QUINTO GRUPO ESCOLA N° 184**

**E:** ¿Ustedes saben manejar computadora?, ¿la usan? Usan, ¿qué tienen?

**A1:** Música.

**E:** Usan *Facebook*.

**A2:** No, no me gusta.

**E:** Ah, ¿escuchan música?

**A1:** Claro.

**E:** ¿Entran en *Internet*?

**A2:** No me agarra.

**A1:** Si para jugar.

**A2:** Si, pero no me agarra a mi *Internet*.

**E:** ¿No?, ¿pero tienen computadora en la casa?

**A1:** Si.

**A2:** Como está tiene mi madre, pero tiene esto más, más bueno.

**E:** ¿Si? ¿Y esa entra a *Internet*, o no?

**A2:** Si pero con el 170etac.

**E:** Con el 170etac, bien. ¿Vos tenés *Internet* también?

**A1:** No, es una 170etaca170 4, pero no.

**E:** ¿Y en la ceibalita? ¿La tienen?

**A2:** Si.

**A1:** Yo no.

**E:** ¿No?, ¿está rota?

**A1:** (Afirma con la cabeza)

**E:** ¿Y la usaban?

**A1:** La uso.

**A2:** Yo la uso.

**E:** ¿Si?, ¿en tu casa la usas?

**A2:** Si.

**E:** ¿Agarra *Internet*, o no?

**A2:** ¿De mi casa?

**E:** Si, de tu casa, ¿no tenés

ninguna escuela cerca o algo que agarre *Internet*?

**A2:** Acá.

**E:** Acá. ¿Vos vivís cerca de la escuela?

**A2:** Si.

**A1:** A veces no agarra.

**E:** ¿No?

(Los dos asienten con la cabeza)

**E:** Bien, entonces, ¿fue fácil hacer un *blog*?

**A1:** Claro.

**E:** ¿Ustedes ayudaron a hacer el *blog* o no?

**A1:** Mmm, más o menos...

**E:** Entonces, ¿no vieron el *blog* de Brasil?

**A1:** No.

**A2:** No.

**E:** Cuando vino Cecilia y estuvieron en la clase, ¿no estaban?

**A2:** No, no yo no lo vi.

**A1:** Más o menos.

**A2:** Porque una hora queda cargando, porque hace tiempo que no la uso.

**E:** Entonces, ¿no vieron el *Blog* de Brasil?

**A1:** No.

**A2:** No.

**E:** Cuando vino Cecilia y estuvieron en la clase, ¿no estaban?

**A2:** Yo no vine creo.

**E:** Ah, bien. Y de los juegos que hicimos, de Uruguay. Primero voy a preguntar de los juegos de Uruguay.

**A1:** Ta'.

**E:** Que hicieron... ¿Cuál les gusto más?

**A1:** La escondida.

**A2:** A mi la escondida.

**E:** Sos vos el que salís en el video buscando, ¡jaja!

**E:** Y vos salís también, escondiéndote, creo.

**A1:** Si, ¿te acordás? ¿Qué te fuiste para el liceo?

**E:** Si, jaja... ¡Qué cosa che!

**E:** Entonces la escondida fue el juego que más les gusto. Y los otros juegos que hicieron, ¿ya los conocían también? La cuerda...

**A2:** Si.

**A1:** Pato ganso...

**E:** Pato ganso, ¿todos esos juegos los conocían?

(Los dos asienten con la cabeza)

**E:** ¿Los siguen jugando alguno esos juegos?

**A1:** No.

**A2:** A la escondida.

**E:** Si, ¿la escondida?, ¿en el barrio juegan?

**A1:** Si.

**A2:** Si.

**A1:** Si en el barrio jugamos a la escondida, a la atrapada...

**E:** Bien...

**E:** Y escribir los juegos, ¿ustedes escribieron alguno?

**A1:** No.

**E:** ¿No? ¿Y vos escribiste alguno?

**A2:** (Dice que no con la cabeza)

**E:** ¿Y sacar fotos y filmar les gusto? ¿Les gusto aparecer y verse?

**A1:** Si.

**E:** ¿Está bueno eso? ¿O no les da vergüenza?

**A1:** No.

**A2:** A mi me da vergüenza.

**E:** ¿Les gusto la idea de tener que hacer algo para los otros niños?

**A2:** Si.

**E:** Lo único que ahí había hacerlo bien, ¿verdad? Había que hacer más esfuerzo para que se entendiera. Y hacer el video bien actuado.

**A1:** Si.

**E:** Y de los niños de Brasil, ¿qué les gustaría saber? Además de los juegos.

**A1:** Cómo hablan ellos.

**E:** Si como hablan, hablan diferente.

**E:** De los juegos de Brasil, ¿cuál les gusto más?

**A2:** El de pegar así.

**E:** ¿La 171etaca?

**A1:** Si ese está bueno.

**A2:** Si ese.

**E:** La 171etaca les gusto. ¿Y de los otros dos que hicimos?

**A2:** La escondida.

**E:** La escondida, ¿esa con la pelota?

**A1:** Depende, si no tenés la pelota... puede ser una botella.

**A1:** Igual el de la 171etaca fue el que me gusto.

**E:** ¿Y los han jugado después de que los hicimos en la clase? ¿Jugaron alguno de los juegos?

**A2:** El otro día hicimos el de escondernos.

**E:** Ah, pero, ¿no han jugado en el barrio? ¿Y les contaron a los

padres de los juegos?

**A1 y A2:** (Dicen que no con la cabeza)

**E:** ¿No? ¿No les contaron nada? ¡Qué cosa ché!, no les cuentan nada a los padres.

**A1 y A2:** (Se ríen)

**E:** ¿No hablan con los padres?

**A2:** Si.

**E:** ¿No les preguntan lo que hacen en la escuela?

**A1:** No.

**E:** ¿Y les gustaría viajar a Brasil?

**A1:** Si.

**A2:** Si.

**E:** ¿A conocer a los gurises de allá?

**A2:** Yo fui una vez al chuy, ¿viste?

**E:** Si.

**A2:** Y después fui a las islas, que queda cerca.

**E:** Si, porque es de un lado.

**A2:** Si es de un lado.

**E:** De un lado es el chuy de Brasil y del otro lado el Chuy de Uruguay.

**A2:** Y de un lado hacia frío y del otro hacia calor.

**E:** Jeje, ¿tanto así?

**A2:** Si. Yo fui el año pasado, a la casa de una señora que vivía al lado del edificio que yo vivía.

**E:** Entonces, ¿les pareció bueno hacer eso de conversar con otros niños de otra escuela, de otro país? ¿Les gusto la idea? ¿Si o no?

**A1:** Si.

**E:** Pueden decir que no, está todo bien.

**A2:** Si, pero si los vemos no los vamos a entender.

**E:** No pero, si los ven tienen que hablar despacio y se entiende. Por eso con el *blog*, al aparecer escrito, los videos y las fotos, era más fácil poder entender.

**E:** Alguna cosas más que me quieran contar, decir. ¿Quieren jugar de vuelta los juegos?

**A1:** Si quiero jugar de nuevo al de las plumas.

**E:** Ah, vos sos el que tenías los gallos, ¿no?

**A1:** Si. Yo ya lo hice a ese coso.

**E:** ¿Si? ¿Hiciste la 172etaca? Porque con las plumas de gallo yo te dije que es mejor. Porque en realidad la 172etaca es mejor con esas plumas.

**A1:** Le saque todas las plumas.

**E:** Ja, pobre gallo. ¿Gallo o gallina?

**A1:** La gallina, porque el gallo está tuerto.

**E:** ¿Está tuerto?

**A1:** Lo hice pelear.

**E:** Desde chiquito está tuerto.

(Ahí sigue la conversación de los gallos y peleas de gallo del barrio)

**E:** Bueno, vieron que era bien fácil. ¡Muchas gracias! Y ahora van a escucharse.

**APÉNDICE 10**  
**ENTREVISTA SEXTO GRUPO ESCOLA Nº 184**

**E:** Lo primero que voy a preguntarte es, ¿vos manejas computadores?

**A1:** Si.

**E:** ¿Tenés en tu casa computador?

**A1:** Si.

**E:** ¿Para qué lo usas el computador?

**A1:** Para jugar a los juegos y entrar a *Internet*.

**E:** ¿Si? ¿En *Internet* que buscas?

**A1:** Información y hago los deberes.

**E:** ¿Y escuchar música?

**A1:** También.

**E:** ¿Y la ceibalita la tenés?

**A1:** Si.

**E:** Está sano, ¿no está roto?

**A1:** Si.

**E:** ¡Bien! ¡Uno! ¿Y ese lo usas en tu casa también?

**A1:** Si.

**E:** Pero, ¿ese en tu casa a *Internet*?

**A1:** Si, dentro.

**E:** ¿Si?

**A1:** A veces si.

**E:** ¿Vos vivís cerca de la escuela o cerca de otra?

**A1:** De esta escuela.

**E:** Ah, porque ese solamente entra en la red ceibal de la escuela, ¿no?

**A1:** Si.

**E:** No agarra *Internet* de otro lado.

**E:** Entonces no fue difícil para vos saber lo que era un *blog*.

¿Vos sabías?

**A1:** No, eso no lo sé todavía.

**E:** ¿Vos ayudaste a escribir el *blog*?

**A1:** No.

**E:** Porque sé que algunos estuvieron tratando de ayudar, lo que pasa que la ceibalita no ayuda mucho, se tranca, demora mucho en cargar las cosas.

**E:** Y de los juegos que hicimos, de Uruguay, de los que escribieron y filmaron, ¿cuál más te gusto?

**A1:** El trompo, la cuerda y la escondida. Y el lobo está, también.

**E:** ¿Y todos los juegos que hicieron los conocías?

**A1:** Si.

**E:** ¿Hay alguno de ellos que todavía jueguen?

**A1:** ¿Qué todavía jugamos?

**E:** Si.

**A1:** Si, la cuerda, la escondida y la atrapada.

**E:** ¿Juegan bastante en el barrio?

**A1:** Si.

**E:** ¿Y fue difícil escribir los juegos?

**A1:** No.

**E:** No fue difícil. ¿Lo escribiste en papel o en la computadora?

**A1:** En papel.

**E:** Y filmarse y sacarse fotos, ¿te gusto?

**A1:** Si, lo hizo la profesora.

**E:** ¿Pero ustedes aparecieron? ¿No les dio vergüenza?

**A1:** No.

**E:** ¿Te gusto hacerlo para que otros niños lo vean?

**A1:** Si.

**E:** Eso hacía que lo quisieran hacer lo mejor posible, ¿por qué lo iban a ver otras personas?

**A1:** Si.

**E:** ¿Le contaste a tus padres de lo que estaban haciendo?

**A1:** Si.

**E:** Después, pueden entrar y mostrarle, que vos estás ahí en un video y todo.

**A1:** Si.

**E:** Y de los juegos de Brasil, que el otro día hicimos, ¿cuál juego te gusto más?

**A1:** El taco.

**E:** Era el más complicado capaz de entender. ¿Vos habías visto el *blog* de Brasil?

**A1:** Si un poco.

**E:** Ahí, ¿Habías entendido algo o más o menos?

**A1:** Si, entendí algo. La profesora nos dijo lo que era.

**E:** Y, ¿qué te llamo más la atención de ver el *Blog* de Brasil?

**A1:** Ver los videos.

**E:** ¿Y te gustaría preguntarle otras cosas más, no solamente los juegos?

**A1:** No. Nada más.

**E:** ¿No? ¿No sos chusma?

**A1:** ¡Jaja! No.

**E:** ¿Te gustaría viajar a Brasil?

**A1:** Si.

**E:** ¿Y conocer a los niños de allá?

**A1:** Si.

**E:** ¿Te gusto hacer el trabajo así

en Educación Física, con la computadora?

**A1:** Si.

**E:** Y los juegos que hicimos de Brasil, ¿los jugaron después de que los hicimos acá en la clase? ¿Jugaron en la escuela o en el barrio?

**A1:** Si, con mi hermano yo jugué.

**E:** ¿A cuál jugaron?

**A1:** Al taco. Y el de plumita.

**E:** Ah! ¿Hicieron la 174etaca?

**A1:** Si.

**E:** ¿Con qué plumas?

**A1:** Con plumas de gallina y de paloma.

**E:** Esas son mejores de las que traje. ¿Le gusto a tu hermano?

**A1:** Si.

**E:** ¿Tu hermano es más chico o más grande?

**A1:** Más chico, está en primero. Y la más grande, tiene 14, va a cumplir 15.

**E:** ¿Ya va al liceo?

**A1:** Si, a segundo.

**E:** ¿Le va bien en el liceo?

**A1:** Si.

**E:** ¡Mirá que bueno! ¿Y el liceo queda cerca?

**A1:** Si el 60, que queda ahí al lado.

**E:** Y vos vas a ir a ese, ¿no?

**A1:** Si.

**E:** Si, pasamos de año. ¿Pasas para sexto?

**A1:** Si.

**E:** Ah, bien. Tenemos cara de que si, que pasas.

**A1:** (Risas)

**E:** Bueno, muy bien, ahora

vamos a escuchar. ¡Gracias!

**APÊNDICE 11**  
**ENTREVISTA PRIMEIRO GRUPO ESCOLA Nº 329**

**E:** ¿Ustedes usan computadores?

¿Tienen *Facebook*, *MSN*?

**A1:** Si todo.

**A2:** Menos yo.

**A3 y A4:** Si.

**A1:** Si tenés, *Facebook*, ¡si!

**A2:** *Facebook* si, pero eso de *MSN* no.

**E:** Pero el *Facebook*, si la mayoría tiene.

**A1, A2, A3 y A4:** Si.

**E:** ¿Y para qué lo usan? ¿Para ver fotos de otros compañeros...?

**A2:** Yo lo uso para chatear.

**A3:** Para chatear.

**A1:** Para chatear, ver fotos, todo.

**A4:** Para ver fotos de la familia que está fuera del país.

**E:** ¿Si?

**A4:** Claro.

**E:** ¿Y hablan con compañeros de la misma escuela?

**A1 y A3:** No.

**A2:** Yo si, a veces.

**A4:** No.

**A1:** Yo a veces con ella...hablo, pero muy seguido no. Hablo en la escuela y ya ta´.

**E:** Y videos ¿han hecho, colocado en *Youtube*?

**A1:** Si.

**A2:** No.

**E:** ¿Fotos? Sacan, colocan en la computadora, en *Facebook*.

**A1:** Si.

**A3 y A4:** Si.

**E:** ¿Con que cámara sacan?

**A1:** Con la cámara digital.

**E:** Y la *XO*, ¿la usan?

**A1, A2, A3 y A4:** Si.

**A1:** En la escuela.

**A2:** Si, en la escuela.

**A1:** Lo que pasa que así, como somos más grandes así no hay muchos juegos entretenidos.

**A3:** Claro.

**A1:** Entonces te aburre.

**A1:** Y la azul tampoco, porque yo tengo compañeros...

**P:** ¿Qué es la azul?

**A2 y A4:** La computadora azul.

**E:** Las nuevas, del liceo.

**A1:** Si, las del liceo. Si las nuevas, pero también no tienen también muchos juegos así entretenidos.

**E:** Y de los juegos que hicimos, los tradicionales, ¿qué juegos más les gusto?

**A1:** De acá. El *Richard* y el 25.

**E:** ¿Alguno más?

**P:** ¿Cuál *Richard*? ¿El normal o el de cabeza?

**A1:** Cualquiera de los dos.

**A2:** A mi el *Richard* normal.

**A1:** El de cabeza es mejor porque es más complicado, más divertido, te reís.

**E:** ¿Ustedes ya conocían esos juegos?

**A4:** Si.

**A3:** Si.

**A1:** Si.

**A2:** Yo no, a mi me enseñó el profe.

**E:** ¿No los jugaban en el barrio o los jugaron hace mucho tiempo, cuando eran más chicos?



**A4:** No, yo los sigo jugando igual.

**A1:** Los sigo jugando.

**A2:** A ese de saltar, no.

**E:** Ah, del elástico.

**A2:** Si.

**P:** ¿Pero ustedes los del Richard siguen jugando? ¿Siempre que pueden juegan?

**A4:** En mi cuadra cuando estamo' aburrido jugamos.

**A1:** Cuando somos dos, jugamos al Richard. Si somos más de dos, jugamos al 25. Y ya si somos cuatro o seis, jugamos partido.

**E:** ¿Y les gusta jugar esos juegos?

**A1:** Si.

**A3:** Si.

**E:** ¿Les gusto hacerlos en la clase de Educación Física?

**A1, A2, A3 y A4:** Si.

**E:** ¿Y el hecho de estar sacando fotos, videos...?

**A1:** Te motiva más.

**P:** ¿Por qué?

**A1:** Porque, si queremos hacerlos mejor pa' salir bien y todo.

**A2:** Claro.

**E:** Y cuando tuvieron que escribirlos, ¿fue fácil, difícil?

**A2:** Fue fácil.

**A3:** Fue fácil, porque la maestra nos dijo que era para explicar a otros niños que no supieran jugar.

**A1:** Y ta' lo hicimos bastante bien, pero como que te complica, es más fácil hablarlo.

**A4:** Si es más fácil hablarlo.

**A2:** Si.

**P:** Y ustedes, cada uno eligió un

juego para describir, lo elegiste, ¿por qué es el que más te gusta jugar?, lo elegiste ¿por qué es más fácil de explicar?, porque justo la maestra les había dicho que era para enseñarlo.

**A1:** Yo lo elegí porque había jugado ahí, te acordás cuando sacamos fotos y que jugamo' a ese y ta' elegí ese.

**A2:** Yo lo elegí porque era más fácil de explicar.

**A4:** Yo lo elegí porque me gusta jugar y como me gusta jugar lo elegí.

**A3:** Yo no lo sé jugar, pelo sólo lo sé explicar.

**E:** ¿Había alguno de los juegos que nunca jugaron?

**A1:** El elástico.

**A4:** Si, yo no jugué nunca.

**E:** Y del *blog*. ¿Alguno de ellos vino a trabajar en el *blog*?

**P:** ¿A trabajar en la elaboración del *blog*?

**E:** Si.

**P:** No.

**A1:** Yo ayer lo vi. Está re bueno.

**A3:** Yo no, porque no sé hacer nada en la computadora.

**E:** Pero el *blog*, ¿lo pudieron ver? ¿Y ver los juegos?

**A2:** Si, yo lo vi si. Está el Richard y es mi texto, me di cuenta.

**P:** Está tu texto, es un texto tuyo.

**E:** ¿Qué les pareció de verlo? ¿Quedó bueno?

**A1:** Quedo bueno.

**A2:** Si quedo bastante bien.

**A3:** Yo no lo vi., porque no tengo la página.

**A4:** Si, yo tampoco.

**A1:**

edfjesualdososa.blogspot.com

**E:** ¿Quién vio el *Blog* de Brasil?

**A1:** Todos lo vimos, en la clase.

**A2:** Yo no.

**A3:** Era un poco difícil.

**E:** ¿Estaba difícil de entender?

**A1:** Yo igual como ya había tenido con el profe, el profe había traído, yo ahí a los niños estos los había explique bastante bien.

**E:** Y los videos y las fotos vieron.

**A2:** Si.

**A3:** Si.

**A4:** Los videos lo que pasa que a veces con la XO, se te traban.

**A1:** Yo los videos los vi porque viste que están los más usados. Entonces entré al *blog* nuestro y por ahí vi el de ellos.

**P:** ¿Que decías tu Cristian?

**A4:** Que con la XO, a veces se truncan los videos.

**P:** Lo que hablábamos hoy.

**A2:** Y no podés ver casi nada.

**P:** ¿Qué es lo primero que les llamó la atención cuando vieron el *blog* de allá, del otro lugar?

**A1:** La Peteca.

**A2:** La peteca.

**P:** Me preguntaban que había en la mano. ¿No?

**A1:** El otro día, ¿sacaste una vos? ¿Hiciste una parecida, no?

**P:** Si.

**A1:** Yo no pude jugar porque estaba jugando al fútbol. Pero la vi, así.

**A3:** El taco también jugó.

**P:** ¿Y que más se veía allí en el

*Blog*?

**A1:** Se veía la pelota, el chuta lata. Que después jugamos acá, que es como la escondida. Y el trompo, que no me acuerdo, “yoo” o algo así el nombre.

**E:** El trompo se llama pião.

**A1:** Eso mismo, algo de eso era.

**E:** Pero vieron que hay algunos juegos que son medios parecidos, ¿no?

**A4:** Si.

**A1:** El chuta lata, porque es como la escondida.

**A2:** Si, pero se juega diferente.

**E:** Pero vieron que también jugaban al elástico, bolita...

**A1:** Al pião.

**E:** Que es bastante parecido.

**A1:** El pião yo no lo explique, porque ellos ya sabían jugar.

**E:** ¿Les pareció bueno tener ese contacto con otra escuela?

**A4:** Si.

**A2:** Si.

**A3:** Si.

**A1:** Si porque son de otro país y son diferentes los juegos. Y yo quería verlos.

**A4:** A parte porque vos aprendés de ellos y ellos aprenden tuyo.

**A1:** Después si hacés un viaje, pa’ allá, ya sabés como es. Si te dicen chuta lata, ya sé que es como la escondida.

(*Risas*)

**A2:** Y aprendés los juegos.

**E:** ¿Les gustaría aprender más cosas?

**A4:** Si.

**A3:** Si está bueno eso.

**A2:** Si, fue más divertido.

**P:** ¿Pero solamente más juegos?, ¿u otras cosas?

**A2:** Otras cosas.

**A3:** Otras cosas, porque vivís otras experiencias.

**A4:** Si otras cosas.

**E:** Ustedes vieron la escuela, las fotos, es bastante diferente.

**A2:** ¿Es más grande no?

**E:** Es diferente lo que pasa, parece más grande porque está en un lugar más abierto, más campo.

**A1:** Estaría bueno, conocernos así...no por el *blog*, así como tener...Si tienen *Facebook* ellos, entonces es más rápido y más fácil.

**E:** ¿En la XO funciona el *Facebook* más rápido?

**A1:** A mi me funciona igual, igual que la computadora grande.

**E:** Porque el *Facebook* también deja colocar videos, ¿se ven más rápido que con el *blog*?

**A2:** Si.

**A1:** El *blog* como que tiene un tipo de sistema que es más pesado. Porque vos podés poner muchos videos a la misma vez y te va a tardar mucho. Por ejemplo, si en el *Facebook* te tarda cinco minutos, en el *blog* te tarda 10. Además, en el *Facebook* te lo traduce.

**E:** ¿Si?

**A1:** Automáticamente. Si vos escribís algo en ingles, al otro le aparece en español.

**E:** Esa no la sabía.

**P:** Buena, ficha.

(Risas)

**P:** Además, te permite el

intercambio en el mismo tiempo. No es como en el *blog*, que publico y voy y después miro. Capaz que con el *Facebook* se puede dar simultaneo.

**A1:** Claro, si están conectados los dos, podés hablar. Y es más fácil copiar y pegar y todo. Como si ya no te lo traduce.

**E:** Hubo algo que les gustaría haber hecho, que no hicimos. De los juegos puede ser, de la computadora.

**A1:** Estaría bueno hacer un campeonato de peteca.

**A2:** Si.

**E:** Y practicar un poco más.

**A1:** Si tenemos que hacer así una clase. Clase, contigo que sólo juguemos a la peteca.

**P:** Tenemos que tener una peteca que no sea tan desplumada lo que pasa.

**A1:** Decime como se hace, que yo capaz que puedo hacer una.

**P:** está Buena esa idea, hacer un tallercito un video.

**E:** Mismo, si ustedes buscan en le computador como se hace, aparece como hacer una. Y pueden buscar también como es el deporte, porque hay un deporte que tiene reglas, en Brasil.

**P:** Se juega el campeonato Brasileiro de peteca.

**A4:** ¿No es como el voleibol, pero en vez de la pelota es con la peteca? ¿No es parecido?

**E:** Es parecido, la cancha cambia. Es más chiquita que la de voleibol.

**A2:** Lo podemos organizar y

algunos compañeros pueden ir para una casa. Y miramos videos y todo eso, yo tengo computadora grande, tengo *Internet* libre y todo.

**E:** ¿Les gustaría viajar y conocer a los niños de allá?

**A4 y A3:** Si.

**A2:** Si, pero en avión no. (*Risas*)

**P:** ¿Ya anduviste en avión?

**A2:** No, pero no me gusta.

**A3:** A mí tampoco, yo los odio a los aviones.

**A1:** Mi sueño es viajar en avión.

**P:** Ah, Nico va en avión, va a llegar antes. Va a jugar un rato más y Kimberly va en el EGA.

**A3:** Y en barco también.

**E:** El paso de fin de año, va a ser pa' allá.

**P:** ¿Qué seguro saben que sería diferente allá?

**A4:** El idioma.

**P:** Que más.

**A2:** El tiempo, no es más cálido allá.

**A1:** La forma de vestirse.

**P:** La forma de vestirse, ¿que más?

**A4:** El relieve.

**P:** ¿Cómo es allá? ¿En el *blog* de ellos aparece algo de como es allá?

**A1:** Es más bosque.

**A2:** Más abierto.

**A1:** Capaz que tienen más respiración, porque está cerca del Amazonas.

**P:** No, no está tan cerca del Amazonas. Lo que si hay es tipo

una selva. Si miras el *blog* atrás tienes un cerro bajo, que llaman morros.

**A1:** Si en la parte que tienen la peteca en la mano, se ve todo. Todo los árboles y todo.

**E:** Y hubo unas fotos que no pusimos que cuando jugamos al chuta lata, algunos se fueron a esconder adentro del morro.

**P:** Adentro del monte.

**E:** Si, y se sacaron fotos adentro, después no las pusimos porque salía mucho la cara de los niños. Pero está bueno para que ustedes las vean.

**A2:** Pero en foto...

**A2 le pregunta a A1:** ¿En foto escape no?

**A2:** En foto escape le puedes hacer en las caras...

**A1:** Claro, no sé si ya hiciste foto escape. Si querés lo ponés en un pendrive y yo te lo hago y te apago las caras.

(*Risas*)

**E:** Si pero está bueno que ustedes los vean. No pasa nada, porque si yo se las traigo ustedes las ven y no quedan públicas.

**A1:** Si lo que pasa que el *blog* de nosotros es público, ¿no profe?

**E:** Si. Cualquiera que entre va a ver las fotos y los videos. Pero tiene que entrar en *blog* para verlos.

**E:** Bueno, muchísimas gracias.

**P:** Si, aportes muy buenos.

**A1, A2, A3 y A4:** De nada.

**E y P:** ¡Se pasaron!

## APÉNDICE 12

### ENTREVISTA SEGUNDO GRUPO ESCOLA N° 329

**E:** En el día a día de ustedes, ¿usan computadores? Salen de la escuela y en seguida están usando computadora...

**A1:** Si.

**A2:** Si.

**A3:** Si.

**E:** ¿En qué entran? *Facebook*.

**A2:** *Facebook*.

**A1:** Si.

**A3:** Yo juego, juego on-line.

**A1:** Si, también descarga de juegos.

**P:** ¿A qué juegas on-line? ¿Ajedrez?

**A1:** Lego 181lacer.

**P:** ¿Y qué hay que hacer en ese juego?

**A1:** Es un grupo que juega contra otro, que son otros de todo el mundo.

**E:** O sea vos podés estar jugando con alguien que no es de Uruguay.

**A1:** Si.

**E:** ¿Alguna vez jugaste con alguien que conocieras? O siempre es alguien que no conocés.

**A1:** Si, llegué a jugar con gente de acá de Uruguay, pero son muy pocas las que juegan en Uruguay.

**E:** ¿Y jugás en tu casa o vas a un Cyber?

**A1:** No, en mi casa.

**E:** Porque yo he visto, que en los Cyber y están jugando.

**A2:** Si, hay veces que está llenito.

**A1:** En los Cyber normalmente juegan al Move.

**P:** Una vez aprendí una palabra nueva, viste de esto del diccionario...Estaba jugando al Callofduty, uno de estos y...Medalla de Honor, bien uno de esos de guerra, de segunda guerra. Entonces estábamos jugando, y yo me conecte con los otros muchachos que estábamos en el Cyber y nos andábamos matando viste...Y yo vi que me mataban seguido y entonces viene uno y me toca el codo y me dice: “te están pantalleando”. ¿El qué?

**A4:** Cualquiera.

**P:** Que me estaban mirando la pantalla. Y había alguno que hacía así y me miraba donde yo estaba, iba y me buscaba. Entonces claro, yo escondido atrás de un tanque y cuando quería ver aparecían muñecos mirando para el cielo.

**A4:** Doblas el monitor y no te lo ven.

**P:** Si buenísimo, pero le muevo el monitor al tipo del Cyber y me dice de todo...menos que soy lindo.

*(Risas)*

**P:** Entonces le tuve que decir: “Ché loco, no hagas más trampa, que no te juego más”. Seguro, me miraba el gurí. Tenía seis años y me mataba todo el tiempo.

*(Risas)*

**P:** Si, ahí me dijo el de al lado, te están pantalleando.

**E:** Y la XO, ¿la usan?

**A1:** Si.

**A2:** Si.

**A3:** Si.

**A1:** Acá en la escuela.

**E:** ¿Acá en la escuela, también?

**A3:** Si, en la escuela, en la casa.

**A4:** En mi casa no.

**A2:** A veces, venimos para acá.

**E:** ¿En la casa tienen *Internet*?

**A1, A2, A3 y A4:** Si.

**P:** A veces vienes para acá, ¿fuera del horario escolar te estás refiriendo?

**A2:** Si.

**E:** ¿Viven cerca todos de la escuela?

**A1, A2, A3 y A4:** Si.

**E:** ¿Y los *blogs* como sabían? ¿Habían usado alguna vez?

**A3:** Yo tenía porque mi prima andaba todo el día en el MSN y un día me llegó la invitación de un *blog*. Y me empecé a hacer *blog*, empecé a investigar y me pareció buena...tipo buena onda así. Me gusto la idea y...

**E:** ¿Y el *blog* de qué era? ¿El que te llegó la invitación?

**A3:** De mi prima.

**E:** ¿De tu prima? ¿Qué ahí pone fotos de ella...?

**A3:** Si.

**A2:** No, yo lo escondí, puse una letra en *Google* y ahí...

**E:** ¿Pero ahí te aparecieron *blogs* de otras cosas?

**A3:** Si ahí cuando vos te creas uno, ya te aparecen un montón de *blogs*. Nosotros tenemos un *blog*

de la familia de nosotros. Un día mi hermano estaba investigando ahí, y le pregunté que hacés ahí y me dijo: “¿querés que te enseñe?”. Y yo le dije: “Si querés”. Y ahí ya empecé a investigar yo también y ya aprendí todo lo que sé.

**E:** ¿Y vos Gonzalo, como sabías?

**A1:** Yo de *Blog*, y vi y escuche, sabía de todo eso pero nunca entré a uno ni nada de eso. O sea, fue nuevo con el *blog* acá, en la escuela. Lo que pasa que nunca me llamo mucho la atención, porque yo lo que si trataba de entrar era páginas de *Internet*. La cosa que las páginas de *Internet* que son gratis, tienen un límite para subirle cosas. El *blog*, no estoy seguro, pero de las páginas de *Internet* gratis, lo máximo que llegue a encontrar es de 20 giga.

**A3:** Hay páginas que tienen de 35 giga.

**A1:** Pero tenés que tener una máquina muy grande.

**A3:** Si, una máquina rápida, para que no se te tranque casi nada.

**E:** Y de los juegos que hicimos, en clase, ¿ustedes habían jugado ya todos esos, o alguno nunca lo había jugado y lo aprendieron acá en la clase?

**A3:** No, yo ya conocía la escondida.

**E:** Pero de los juegos de Uruguay, les estoy preguntando. De los juegos de Uruguay, alguno de los que hicimos, ¿ustedes nunca lo habían jugado?

**A2:** Si, el año pasado a mi me enseñaron, por ejemplo, la payana. Entonces, yo no sabía, mi abuela me abuela me nombraba siempre, la payana, pero se me caía la piedra. Y un día fui a la casa de mi tía y le pregunte como era la payana y me mostró y ahora casi siempre juego. Yo que sé, está lloviendo y podés jugar adentro.

**E:** ¿Y ustedes? Alguno de los juegos que hicimos, que fue el elástico, la cuerda, el Richard...

**A3:** El Richard a veces yo no lo jugaba.

**E:** En realidad, ¿ninguno de los juegos fue algo, que nunca conocieran?

**A3:** Claro, ya alguna vez lo habíamos jugado.

**E:** Y alguno de esos juegos, ¿los siguen jugando fuera de la escuela?

**A1, A2, A3 y A4:** Si.

**A3:** Yo a veces que juego con unos amigos, jugamos al 25 o al Richard o al cordón.

**A2:** Al Richard, al cordón, al 25 también...

**E:** Y escribir los juegos, ¿fue fácil?

**A2:** Si.

**A1:** Si.

**A3:** Si porque era...

**A4:** Acostumbrados a escribir en la computadora lo escribís rápido.

**A3:** Claro, ya estás acostumbrado y ya tenés habilidad.

**A2:** E ibas corrigiendo.

**A3:** Si cambias alguna palabra.

**A2:** Si, porque en un texto no podés escribir así nomás.

**E:** Claro, porque cuando ustedes escriben en el MSN, cortan las palabras...

**A2:** Si, abreviás.

**A4:** Para escribirlas más rápido.

**E:** Y de los videos y de las fotos, les pareció bueno filmar lo que estaban haciendo.

**A1, A2, A3 y A4:** Claro.

**E:** ¿Les gusto verse en los videos?

**A1:** Si, todos.

**A3:** Si.

**A2:** Si.

**A4:** Si.

**E:** ¿Y ver a los compañeros?

**P:** ¿Se dan cuenta? ¿Así de lejos quienes son?

**A2:** Si.

**A3:** Si, si ya nos conocemos, nos vemos casi todos los días.

**A4:** Yo estoy menos, pero ta', desde tercer año.

**A1:** Es lo mismo, hace tercer años.

**E:** Y de hacer el *blog*, ¿qué fue lo que más les gusto?

**A4:** Hacer el fondo.

**A2:** Poner las fotos de acá.

**A3:** Claro, ir poniendo las fotos, los videos, ir escribiendo los textos para que después puedan entrar y jugarlos...

**E:** ¿Y qué fue más difícil de trabajar el *blog*?

**A2:** Nada, es fácil.

**A4:** Que algunos textos tenían faltas de ortografía.

**A3 y A2:** Claro.

**A3:** Y algunos tenían faltas de

ortografía y al ir escribiéndolos teníamos que corregirlos.

**E:** ¿Y las computadoras?

**P:** ¿Ayudaron?

**A2 y A3:** Si.

**A4:** La ceibal no.

**A2:** Quedaba trancada.

**A3:** Es más lenta.

**E:** ¿Cuándo usaron la XO se trancaba?

**A3:** Si te demoraba más.

**P:** ¿En qué casos?

**A3:** Al cargar fotos.

**A2:** O ya al ingresar, también se tranca.

**A3:** Si, hay veces que te demora, cuando está guardando al ir escribiendo, te demora y en las otras no.

**A4:** Y a parte se te tranca, la tenés que reiniciar...

**A3:** Si hay veces que se te reinicia sola.

**E:** ¿Y de ver los juegos en el *blog* de Brasil?

**A2:** Parecían raros...pero cuando los probas...

**A3:** Si, claro allí, ya te facilita más.

**E:** ¿Es como más difícil entender lo que está escrito que jugarlos?

**A2:** Si, por ejemplo ya hicimos algunos juegos y fue mejor. Por ejemplo, la escondida y el coso ese de los palos...eso estuvo bueno.

**E:** ¿Entender el idioma, el relato que ellos hacían?

**A2:** Usamos traductor *Google*.

**A3:** Si.

**A4:** Yo no.

**A1:** Yo entiendo bastante bien.

**A4:** Porque mi prima me está enseñando, porque ella vivía en Brasil, no me acuerdo donde...y como sabía el idioma me iba ayudando.

**A2:** Yo me manejo bien con el idioma, porque en portugués...mi abuela es de Brasil. Ingles mi madre vivió en Canadá 18 años. Después, francés, mi madre también sabe francés...

**P:** Claro por Canadá, hablan los dos. Los dos idiomas son oficiales.

**E:** Y de conversar con otros niños de otro país, ¿qué les pareció que está bueno?

**A3:** Para saber los juegos de ellos, intercambiar la cultura de nuestro país con la de ellos.

**A4:** Conocer más gente.

**A2:** Claro.

**E:** ¿Qué les gustaría preguntarles? Porque vieron que ustedes pueden hacer comentarios.

**A2:** Si pero estaba complicado, porque te pide cuenta.

**A4:** Pero eso se le puede cambiar en la configuración del *blog*.

**E:** Ah, bien, si vamos a arreglar eso ahora, así pueden todos colocar comentarios.

**E:** ¿Qué más les gustaría haber aprendido, de los juegos, de la cultura de ellos...?

**P:** ¿Qué inquietudes tienen, qué curiosidad?

**A4:** Quisiera ir a Brasil.

(*Risas*)

**E:** Les gustaría conocerlos, ¿ir a visitar la otra escuela?



**A3:** Claro, conocer la escuela, investigar ¿cómo se creó?, ¿por qué le ponen el nombre? También investigar Brasil, cosas que tengamos dudas y cosas que también ellos no sepan.

**E:** ¿De hacer el *blog* que más les gusta?

**A3:** Nada no fue difícil.

**A2:** A parte es fácil manejar.

**P:** Si claro, pero yo por ejemplo no tenía ni idea. Si no fuera por estos dos acá, cabecitas que estaban volando en el armado.

**A1:** Si, yo no sabía nada...

**P:** Si, pero te sentaste allí en el salón y cuando quise ver ya habían colocado, el 25, la foto, la habían achicado. Y yo no sabía nada.

**A3:** Si, ese día vos te diste vuelta y cuando volviste, ya teníamos publicado el 25.

**P:** Si, me fui y los dejé allí, con la computadora de la maestra. Porque el día anterior ya me habían dicho que había que llevar otra cosa. Y cuando me doy vuelta, ya había un coso publicado. Y les pregunto: “¿Ese *blog* de quién es?”

Y ellos: “Es el de nosotros. Y pusimos el 25”.

**P:** El 25 que hay fue puesto de ellos, no fue el seleccionado.

**E:** Y en las casas, ¿han mostrado el *blog*?

**A1, A2, A3 y A4:** Si.

**A2:** Mi madre me dijo que estuvo muy bueno. Me dice: “Está muy bueno, ¿me hacés uno?”

(*Risas*)

**A3:** Claro, ya estaban pidiendo, para poder hacerlos ellos también.

**P:** Y vieron que ya hay allí, otra escuela y que por el nuestro podemos entrar a los de Brasil.

**A1, A2, A3 y A4:** Si.

**P:** ¿Qué les llamo la atención cuando vieron el *blog* de Brasil? Así lo primero.

**A2:** Los nombres.

**A4:** Si eso fue lo que me cautivo.

**A4:** Los nombres de los juegos y el idioma.

**E:** ¿Pudieron ver los videos?

**A1, A2, A3 y A4:** Si.

**E:** ¿Se escucha cuando hablan?

**A1, A2, A3 y A4:** Si.

**A2:** Aunque no les entendés nada.

**E:** Si, por eso era mejor que escribieran los juegos...

**P:** ¿Les parece importante lo que se hizo o normal?

**A2:** Para mi importante, porque conocemos unos niños de diferente...

**A4:** Aprender otras cosas.

**A3:** Aprender la cultura de otro país muy diferente a la de nosotros.

**P:** ¿Ustedes tienen idea de a qué distancia están esos niños de acá? Un día, una semana. ¿Si fuera en coche cuánto sería más o menos?

**A2:** Dos días.

**A3:** Tres días.

**A2:** Dos días y medio.

**A1:** Capaz que menos.

**P:** Dos días más o menos, parando.

**E:** Pero no es tan lejos, imagínense que hay niños de Brasil que viven más lejos que ustedes. Ellos tienen personas del mismo país que viven más lejos que ustedes, que son uruguayos.

**P:** ¿Les parece que se visten igual los niños allá o no?

**E:** ¿Vieron que ellos no usan túnica?

**A2:** Usan un uniforme, un equipo deportivo.

**E:** Es más a ellos les llama la atención cuando ven las túnicas.

**P:** Si las moñas, porque en argentina usan túnica, pero la moña no.

**A3:** Claro, las túnicas todo.

**P y E:** Bueno, es eso...Muchísimas gracias.

**APÊNDICE 13**  
**ENTREVISTA PRIMEIRO GRUPO ESCOLA THEBE**

**E:** ¿Você tem computador na sua casa?

**A1:** Tenho.

**E:** E ¿usa o computador da casa?

**A1:** Agora não, porque estão reformatando.

**E:** Ah, ¿estava cheio de coisas?

**A1:** Sim, cheio de vírus.

**E:** ¿Tem *Internet*?

**A1:** Tenho.

**E:** ¿Você entra na *Internet* na sua casa?

**A1:** Entro.

**E:** ¿Que faz na *Internet*?

**A1:** Vídeo, jogo, trabalhos.

**E:** ¿Tem MSN?

**A1:** Não, tenho *e-mail*.

**E:** E ¿Utiliza o *e-mail* para quê?

**A1:** Para passar os trabalhos para a professora.

**E:** ¿E o uquinha?

**A1:** Eu não tenho.

**E:** ¿Não? ¿Quebrou?

**A1:** Quebro.

**E:** ¿Há muito tempo que quebrou? ou ¿pouco?

**A1:** Não, o mês passado.

**E:** ¿Você usava na casa quando tinha?

**A1:** Sim usava.

**E:** E ¿na escola também?

**A1:** Sim.

**E:** De fazer os jogos que fizemos de Brasil, ¿Você lembrava-se de aqueles jogos que fizemos? Taco...¿já tinha jogado antes?

**A1:** Já.

**E:** ¿Qual desses jogos você gosta mais?

**A1:** Taco.

**E:** ¿E o chuta lata?

**A1:** Também gostei bastante.

**E:** E de escrever os jogos, ¿foi fácil o difícil?

**A1:** Foi fácil o taco. Não deu muito trabalho, foi bem fácil.

**E:** E de filmar, tirar fotos dos colegas ¿você gostou?

**A1:** Gostei.

**E:** ¿E der ver o *blog*?

**A1:** Gostei também.

**E:** Já tinha filmado alguma coisa assim?

**A1:** Já.

**E:** Que tinha filmado?

*Não responde*

**E:** Algum trabalho?

**A1:** Algum trabalho.

**E:** Dos jogos que fizemos de Uruguai, qual gostou mais?

**A1:** O Richard.

**E:** Gostou de ver o *blog* de lá?

**A1:** Sim.

**E:** Entendeu alguma coisa que estava escrita?

**A1:** Mais o menos.

**E:** Que mais gostaria saber dos meninos de lá?

**A1:** A regra deles assim, do taco, do elástico.

**E:** O elástico eles pulam diferente. Viu que tem alguns jogos que são iguais.

**A1:** O taco.

**E:** O taco não, o taco não jogam lá.

**A1:** Não jogam lá?

**E:** Não, a bolinha, o gude, tinha

o pião... A corda. Aquele jogo de corda gostou?

**A1:** Gostei.

**E:** Gostaria de perguntar alguma coisa aos meninos de lá?

**A1:** Se é legal o jeito que eles brincam, diferente de aqui. E se eles gostariam de aprender como nós fazemos aqui também.

**E:** Eles jogaram os jogos de vocês. Peteca, taco e chuta lata. Gostaria de viajar para Uruguai?

**A1:** Gostaria.

**E:** E conhecer os meninos da escola de lá?

**A1:** Sim.

**E:** Gostou de fazer na aula de Educação Física isso?

**A1:** Sim.

**E:** Achou legal usar o computador para isso?

**A1:** Sim.

**E:** Tinha pensado alguma vez que íamos a usar o computador assim?

**A1:** Não.

**APÊNDICE 14**  
**ENTREVISTA SEGUNDO GRUPO ESCOLA THEBE**

**E:** Vocês têm computador na sua casa?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** Usam o computador da casa?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** Para que usam o computador da casa?

**A1:** Eu jogo.

**A3:** Jogar.

**A2:** Para jogar... Pesquisar.

**E:** Entram a Orkut?

**A2:** MSN.

**E:** Com quem falam?

**A1, A2 e A3:** Amigos.

**E:** Mas da escola ou de fora?

**A2:** Da escola.

**A1:** Com tudo o mundo.

**E:** E o uquinha, vocês usam fora?

**A2:** Eu não, eu não uso.

**A1:** Sim.

**A3:** Eu uso mais o uquinha.

**E:** E tem *Internet*?

**A1, A2 e A3:** Tenho.

**E:** De fazer os jogos anteriores, quando eu vim, nas aulas anteriores que eram jogos do Brasil, vocês gostaram de fazer esses jogos?

**A2, A1 e A3:** Sim.

**E:** Já tinham jogado?

**A1, A2 e A3:** Não.

**E:** Nenhum deles? A peteca?

**A2:** A peteca sim.

**A3:** A peteca não.

**E:** O elástico?

**A1 e A3:** Sim.

**E:** A bolinha de gude?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** Ah, então sim tinham jogado.

Jogaram sim, mas há muito tempo, não?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** E muitos não se lembravam de como jogar. O taco.

**A1:** O taco eu não lembrava.

**A2:** Eu joguei.

**E:** E vocês jogaram?

**A3:** Eu já.

**E:** Então, desses jogos que jogaram, qual gostaram mais?

**A2, A3 e A3:** Taco.

**E:** Depois, escrever eles, foi fácil o difícil?

**A1, A2 e A3:** Fácil.

**E:** Tem certeza?

**A2:** Mais o menos.

**E:** Mas deu trabalho.

**A1 e A2:** Deu.

**E:** E tirar fotos e filmar, gostaram disso?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** E de se ver?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** Você já sabia fazer *blog*?

**A2:** Aprendi olhando, a meus amigos.

**A1:** Eu sei, mas não sei muito. Aprendi com meu irmão.

**E:** Gostaram de fazer o *blog*?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** E dos jogos de Uruguai que fizemos, gostaram?

**A1:** Sim.

**A2:** Foi muito bom.

**A3:** O de futebol.

**E:** Só que é meio complicado, não é?

**A3:** É.

**E:** Tem que praticar bastante, porque a bola não pode tocar o chão.

E de ver o *blog* de Uruguai que gostaram? Que acharam estranho?

**A2:** Achei estranha a quilica. Se joga diferente.

**E:** Você viu o elástico?

**A1:** Sim, é bem diferente.

**E:** Gostaram então de ver os jogos de lá?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** Entenderam?

**A1:** Eu não entendi nada.

**E:** Nada, nada?

**A1, A2 e A3:** Nada.

**E:** Ai vocês podem entrar no tradutor de *Google*. Aquele jogo da corda gostaram?

**A2:** Sim.

**E:** Gostaram de fazer isto em Educação Física?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** Viram que o computador pode ser usado também?

**A2:** Nós temos mais tempo também.

**E:** Ah! Estão mais tempo fora...

**E:** Aquele das fichas que

fizemos, é parecido a qual jogo?

**A3:** Boliche.

**A2:** Boliche nao, bocha.

**E:** Gostaram de trocar jogos com os meninos de Uruguai?

**A1, A2 e A3:** Foi legal.

**E:** Que mais gostariam saber dos meninos de lá?

**A2:** Como é o cachorro quente, o x salada?

**E:** Gostariam de viajar para lá?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** Alguma vez tinham feito vídeo, tirado fotos aqui na escola?

**A1, A3:** Não.

**A2:** Só uma vez.

**A1:** Acho que quando estávamos em segundo, eu acho.

**E:** Então, antes não tinham feito, isso de pegar uma câmera... Foi legal?

**A2:** Foi.

**A1:** Sim.

**E:** Não tinham vergonha de aparecer nos vídeos?

**A1:** Não.

**A2:** Não tinha.

**A3:** Mais o menos.

**APÊNDICE 15**  
**ENTREVISTA TERCEIRO GRUPO ESCOLA THEBE**

**E:** Vocês todos têm computador na sua casa?

**A1:** Eu tenho.

**A2:** Tenho.

**A3:** Sim.

**E:** *Internet?*

**A1 e A2:** Sim.

**A3:** Sim.

**E:** Ângela tem computador na casa?

**A4:** Não.

**A1:** Tem si o laptop?

**A4:** Ah, computador, computador é diferente.

**E:** Mas, é o laptop do UCA?

**A4:** E só o laptop do UCA.

**E:** Todos sabem mexer no computador?

**A2:** Sim.

**E:** Todos têm MSN?

**A4:** Não.

**A3:** Não.

**A4:** Nada.

**A1:** Não.

**E:** Então tem MSN?

**A1:** Tinha.

**E:** Orkut?

**A1:** Tinha.

**E:** O uquinha utilizam?

**A4:** Sim.

**E:** Na casa também?

**A3:** Não.

**A1:** Não.

**A2:** Só para jogar.

**A1:** Só pra brincar.

**A3:** Eu não mexo muito no MSN.

**E:** E os jogos que fizemos de Brasil, vocês jogam ainda?

Peteca, Taco...

**A2:** Sim.

**A4:** Sim.

**A3:** Mais o menos.

**A1:** Eu jogo mais peteca.

**E:** E o chuta lata, conheciam?

**A2:** Eu conhecia já. Só que eu usava uma garrafa.

**A3:** Eu não conhecia.

**E:** E a bolinha de gude?

**A1:** Esse ai sim.

**A4:** A bolinha de gude que eu jogava, a gente chamava de peteca.

**E:** E pular corda, ainda jogam?

**A4:** Sim.

**E:** Amarelinha?

**A2:** Eu não.

**A3:** Eu gostaria amarelinha.

**E:** Elástico?

**A4:** Sim.

**A2:** Eu não gosto.

**E:** Mas agora jogam esses jogos?

**A4:** Mais o menos.

**E:** E escrever os jogos foi fácil, difícil, deu trabalho?

**A4:** Ah, foi fácil escrever, porque a gente já tinha feito.

**A2:** Foi difícil, porque vai que não entende a letra.

**A4:** Mas, era no computador.

**A2:** Mas eu não fiz no laptop.

**E:** Alguns fizeram numa folha, sim.

**E:** Então não foi tão difícil assim, não deu trabalho fazê-lo?

**A4:** Não.

**E:** E tirar fotos, filmar, gostaram disso?

**A4:** Nem toquei na câmera, nem tirei foto.

**A3:** Eu tirei foto.

**E:** Alguma vez tinham feito assim, de filmar alguma aula?

**A2:** Eu já.

**E:** Sim ou não?

**A3:** Sim?

**E:** Por que não é muito comum filmar?

**A4:** Não.

**A2:** Pra mim é.

**A3:** Não.

**A1:** Não é.

**E:** E fazer o *blog*, você ajudou a fazer o *blog*. Como sabia fazer *blog*?

**A2:** Eu sabia mais o menos.

**E:** Mas de algum local já sabia, tinha visto quem?

**A2:** Meu tio me ensinou. E depois mexendo.

**E:** E não tinham vergonha de aparecer nos vídeos?

**A3:** Não, eu quase não apareci.

**E:** Mas, apareci em alguns.

**A1:** Aparece um monte.

**A3:** Apareço o de costas, o de lado. Poucas vezes de frente assim.

**E:** E a estratégia da Larissa era tirar fotos, assim não aparecia.

**A3:** Não.

**A1:** Mas, aparece sim.

**A2:** Ela aparece quando a filmadora quebra.

**E:** Ah, gracioso. Se não aparece você antes?

(*Risos*)

**E:** Tou brincando, para que não sejam assim entre vocês, são colegas de turma. Além de que lá

em Uruguai se fala, quem busca alguém, briga com ele e porque...

**A1:** Gosta.

**E:** Sim.

**A1:** Aqui se disse também, quem mostra a língua pede beijo.

**E:** Esse escutei.

**A3:** Ah, também minha mãe sempre fala que aquele que sempre ta brigando e aquele que um dia vai casar.

**E:** E dos jogos de Uruguai, gostaram?

**A1:** Eu gostei.

**A2:** Sim.

**E:** Quais gostaram mais?

**A3:** Eu gostei de aqueles de pé, que roda.

**A1:** Eu gostei dos dois. Não dos três 192E.

**A2:** É dos três.

**E:** Do *blog*, que lhes chamo atenção? De ver o *blog* de Uruguai.

**A1:** A escola.

**A3:** As fotos são legais deles.

**A4:** Difícil de entender.

**A2:** Não é.

**E:** Você está acostumado a ler espanhol?

**A1:** Não, porque é... A família dele é de Uruguai.

**A2:** Não, minha futura madrasta fala espanhol. Minha avó fala espanhol.

**E:** Ah, por isso é mais fácil.

**A3:** Minha avó fala alemã e fala em argentino também

**A2:** Argentino é a mesma coisa que espanhol.

**E:** Mas tem algumas palavras diferentes, alguma coisa não é



igual.

**A2:** Quando ela falou asfalto, eu conhecia asfalto em espanhol de outro jeito. Como acera.

**A3:** Meu deus.

**E:** Acera é verdade. Então gostaram de jogar os jogos?

**A1, A2, A3 e A4:** Sim

**E:** Queriam saber outras coisas mais de lá?

**A2:** Sim.

**A3:** Sim

**A4:** Sim.

**A1:** Um pouco da historia também.

**A2:** É interessante.

**E:** Gostariam de viajar?

**A4:** Ah, ai sim!

**A3:** Eu gostaria de conhecer.

**A2:** Sim.

**A1:** Eu a primeira vez que você veio perguntei para a professora e ela disse que tal vez, mas não todos.

**E:** Sim, mas é meio caro a passagem.

**A2:** A professora disse...

**A1:** Sim, mas se comprar com tempo, ai é barato.

**A3:** Eu perguntei a mesma pergunta para a professora e ela disse que vai poder levar uns dez, por ai, porque ela não vai levar uma sala inteira.

**E:** Muito difícil. Porque você tem que sair do país.

**A2:** Tem gente que nem vai poder ir, porque não vão deixar.

**A3:** E que? Do país.

**A1:** É.

**A4:** É.

**A1, A2 e A4:** Oooo!

**A2:** Você pensou que era em Santa Catarina?

**A3:** Claro que pensei.

*(Risos)*

**A2:** Ah não! Essa precisa contar para a professora Ivete.

**A4:** Ivete vai morrer.

**E:** Não, não vamos contar!

**A1:** Meu deus! Mas não viu que ela é de Uruguai, que fala espanhol?

**E:** O problema que ela se confundiu porque eu vim de Florianópolis na verdade.

**A1:** Professora, mas a professora Ivete explicou para gente. Que a senhora é de Uruguai.

**A2:** Ela tirou o mapa. Do livro de Santa Catarina.

**A4:** Meu cara!

**A2:** Se fosse uma prova agora, tivesse tirado zero.

**E:** Mas, não é prova, não vamos nos esquentar.

**A1:** Uruguai fica no sul ou no norte?

**E:** Não, não estamos fazendo prova!

**E:** Gostaram de fazer isso em Educação Física?

**A2:** Era melhor, foram duas aulas, mais aulas.

**A1:** Pode ser cinco aulas professora.

**A3:** Ai professora não declare isso!

**E:** Ah, gostaram por isso, porque tinha mais aula. Mas, viram que podiam usar o computador na Educação Física?

**A1, A3 e A4:** Sim.

## APÊNDICE 16

### ENTREVISTA QUARTO GRUPO ESCOLA THEBE

**E:** Vocês têm computador na sua casa?

**A1:** Sim.

**A2:** Tenho.

**A3:** Sim.

**E:** Tem *Internet*?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**E:** Para que usam o computador?

**A2:** Para jogar.

**A1:** Para estudar.

**A2:** Estudar, editar texto. Escrevo algum texto e passo para a professora.

**A3:** Não uso muito.

**E:** Vocês têm MSN, *Facebook*...?

**A2:** Tenho. MSN, Orkut.

**A1:** MSN, *Blog*, Orkut e Twitter.

**E:** Tudo isso tem?

**A1:** Sim, mas não olho quase nada.

**A3:** Eu tenho Orkut e MSN.

**E:** E o Uquinho, vocês usam na sua casa?

**A3:** Eu não uso.

**A1:** Não uso.

**A2:** Eu também não uso.

**A1:** Eu só uso aqui, e só chegar a casa e acaba.

**A2:** Assim, a professora mandava fazer algum texto e ai fazia. Mas pouco, porque tenho o outro, ai faço no outro.

**A3:** Eu fico mais na rua.

**A2:** Ai a gente mora perto, ficamos jogando.

**A1:** Sim, eu também jogo fora.

**E:** Ah, Então os jogos que a gente fez vocês já conheciam?

**A2:** Não.

**E:** Então, vocês já tinham jogado os jogos que fizemos?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**A1:** Só que eu jogo o chuta bola.

**A2:** A gente joga peteca.

**A1:** Sim pegamos uma garrafa pet, coloca terra e ai fazemos.

**E:** Os jogos foi fácil escrevê-los?

**A1, A2 e A3:** Foi.

**E:** Não teve problema para escrever...

**A2:** Não, só teve que pedir ajuda para os erros de português. Mas, a brincadeira foi fácil escrever.

**A1:** Ai eu perguntei para mia mãe que brincadeira assim popular ela fazia e ela me disse que era lavar roupa.

**E:** Ai tadinha!

**A2:** Sim, minha mãe disse que a brincadeira de taco que a gente jogava não era com taco, era com pão! E não jogavam com bola. Uma lata, uma pedra. Quando a gente morava no Paraná, a gente dava um jeito de jogar alguma coisa.

**E:** Você é de Paraná, então?

**A2:** Sim.

**E:** E vocês são de aqui? Você de onde veio?

**A1:** Rondônia, Porto Belo.

**A3:** Eu sou de aqui.

**E:** E tirar fotos, filmar, gostaram?

**A2:** Gostei.

**A1:** Eu não gosto de aparecer, porque eu não sou feia, sou

horrorosa.

**E:** Não, não.

**E:** E você não gosta de tirar fotos?

**A3:** Não.

**A1 e A2:** Gosta sim. Mas, ela tem vergonha.

**A2:** Olha que eu apareci, foi bizarro. Eu pulando corda, e quando vi o vídeo, fiquei rindo de mim, eu não conseguia pular.

**A1:** Sim, tinha gente que não conseguia pular.

**E:** Tem gente que ainda não sabe pular corda, porque tem que praticar, tem que jogar... Se a gente deixa de jogar, ai se esquece um pouco.

**A3:** Sim, desaprende.

**A1:** Eu não sei andar de bicicleta.

**A2:** O primeiro dia que aprendi a andar de bicicleta, era um morro, tinha um monte de barro lá, tava indo, ai, eu não conseguia frear, pum! di com a cara num buraco.

**A1:** Eu também, estavam me empurrando e cai.

**E:** Viram o *blog* de vocês?

**A1 e A3:** Sim.

**A2:** Eu vi.

**E:** E gostaram?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**A1:** Vocês tinham visto já um *blog*?

**A2:** Eu já.

**A1 e A2:** Sim.

**E:** Mas não tinham *Facebook*?

**A1, A2 e A3:** Não.

**E:** E tinham feito vídeo em Educação Física?

**A2:** Eu já tinha feito, tavamos na casa dela e filmamos.

**A1:** Fazíamos texto.

**E:** Mas isso vocês fizeram entre vocês, para ver vocês...

**A1:** Eu vou ser fotografa, quero tirar essas fotos lindas...

**A2:** Eu não vou tirar uma foto e começo a tremer.

**A2:** Eu gostei de nosso *blog* porque foi bastante texto, e texto de todo o mundo da sala, ficou bem legal.

**E:** E dos jogos de Brasil que fizemos quais vocês mais gostam?

**A1:** Chuta lata.

**A2:** Do taco.

**A3:** Eu também gosto do chuta lata.

**A1:** Sabe o que eu gosto de fazer, chutar a bola bem longe, ai fica no telhado e tem que ir a pegar.

**A2:** Ah, mas ai não, porque cai na casa de uma mulher chata...

**A3:** Sim, às vezes cai na horta dela e ai...

**E:** Ah, ai já fica brava e não da à bola.

**A2:** Minha avó e muito malvada, os meninos tão jogando a lá em cima e cai no térreo dela, ela fura a bola.

**A1:** Minha avó é muito assustada, quando eu chuto a bola na parede, ela leva um susto...

**E:** Se vocês têm que comparar quanto tempo ficam no computador, jogando e fazendo coisas e jogando fora, na rua. Vocês que acham?

**A1:** Eu fico mais fora que no computador.

**A2:** Eu acho que fico 80%...  
(*Interrompe A3*)

**A3:** No mato...

**A2:** É, e 20% no computador.

**A3:** Eu fico mais fora.

**E:** Vocês moram perto?

**A2:** Não. Ela e eu moramos perto.

**E:** Mas você tem colegas para brincar?

**A1:** Não, eu brinco com meu irmão.

**A2:** Mas professora, sabe por que eu não fico mais tempo no computador? Eu esqueço as senhas, eu entro às vezes no MSN que minha tia me lembra e no meu Orkut, porque ela me lembra. Eu não sou muito boa nisso, não.

**E:** Então dos jogos de Uruguai, que jogos vocês mais gostaram?

**A2:** Chuta lata.

**E:** Não, esse aí é de Brasil.

**A3:** Aquele das pedras...

**E:** Payana.

**A3:** É.

**E:** Que seria três Marias?

**A2:** É.

**A1:** Eu gostei também de aquele de jogar discos.

**E:** Do relógio com a corda.

**A3:** Sim.

**A2:** Oi pro! No *blog* de Uruguai eu vi cada jogo legal, mas eu vi os vídeos fazendo os jogos deles.

**E:** E não jogaram os jogos nas casas?

**A1:** Não tentei.

**A2:** Eu tentei jogar futebol, dentro de casa e minha mãe jogou minha bola fora.

**E:** E quando viram o *blog* de Uruguai, que acharam?

**A2:** Achei muito interessante.

**A3:** Eu gostei da roupa deles.

**A2:** Oh professora, os jogos deles são muito elaborados, eles falam com detalhes, eu gostei.

**A1:** Eu não entendi.

**E:** É difícil de entender?

**A1:** Eu achei.

**A2:** Às vezes dá pra entender. Mas, os meninos de Uruguai têm palavras que dá pra entender melhor que os brasileiros falando português.

**E:** É verdade...

**A1:** Sim, por exemplo, fala "porra", eles dizem "orra".

(*Conversa sobre gestos de uma das meninas...*)

**E:** Gostariam de perguntar alguma coisa aos meninos de Uruguai?

**A1:** Sei MSN.

**A2:** Mas, mandar com a foto. Pro, eles tem hábito... Assim, qual é o jogo que mais jogam? Futebol?

**E:** Eles jogam os que são com bola, mas que eles colocaram lá.

**A1:** Vocês sabem jogar futsal, eles colocaram lá... (*Riso*)

**A2:** Lá na escola, eles jogam futebol? Como a gente joga aqui. Até as meninas jogamos.

**A1:** As meninas jogam futebol?

**A3:** Nós jogamos campeonato.

**E:** Jogam também.

**A1:** Faz muito frio?

**E:** Faz mais frio que aqui, com certeza.

**A1:** O verão?

**E:** O verão é gostoso, porque não faz esse calor... Que você não agüenta.

**A2:** Oi pro, posso pergunta uma coisa?

**A3:** La neva?

**E:** Nao, nao neva.

**A2:** Não neva.

**E:** Porque geralmente onde neva, são os locais que são frios, mas também tem que ser alto. Por exemplo, em Santa Catarina tem locais que neva.

**A1 e A2:** Sim.

**A2:** Ai pro... Eu sempre quis ir a outro país que nevasse...

**A1:** Eu já fui a outro país, He! Fui pra Rondônia!

**E:** Gostaram de fazer isso na aula

de Educação Física?

**A2:** Sim, que às vezes a Educação Física, dividia com outras pessoas, ai tinha que jogar futebol lá em cima. Então, os meninos, já ai... E ai fica em baixo, aquela parada, de ver elas dançando, não tinha nada interessante. E você trouxe umas brincadeiras legais.

**E:** E gostaram de filmar os jogos também?

**A2:** Eu não tive a oportunidade, mas parece que foi legal.

**E:** Gostaram igual de aparecer?

**A1, A2 e A3:** Sim.

**A2:** Não, não gostei naquele vídeo que eu estava pulando corda. Aquilo la foi, trágico!

**APÊNDICE 17**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA**

- Que experiência tinha com o uso de computadores e outras tecnologias?
- E com o XO/UCA?
- Tinham utilizado o XO/UCA, vídeo, áudio ou fotos em alguma proposta de trabalho em aula? Por quê? Dificuldades e/ou coisas positivas?
- Sobre a proposta levada adiante, dos jogos tradicionais, que lhes pareceu desde o ponto de vista pedagógico? Estímulo aos alunos, aprendizagens, interação, etc. Aspectos positivos e/ou negativos.
- Na produção do material para o *Blog*. Aspectos positivos e/ou negativos. Dificuldades.
- Na elaboração do *blog*. Aspectos positivos e/ou negativos. Dificuldades.
- Sobre o intercambio dos jogos com o outro país. Aspectos positivos e/ou negativos. Dificuldades. Entendem o idioma, os jogos...?
- Sobre o apoio da escola (professores de sala, direção...).
- Acredita que a proposta de produzir os vídeos, os textos, as fotos, colaborou na proposta de aprendizagem dos jogos? E o uso do computador?
- Alguma coisa mais que queira acrescentar, dizer...

## **APÉNDICE 18**

### **ENTREVISTA PROFESSOR ESCOLA Nº 184**

**E:** ¿Qué experiencia vos tenés con computadores desde tu historia personal?

**P:** En mi casa hubo computador, desde que yo era niña había computadora con DOS, me acuerdo que escribías, te acordás...Y después el recuerdo que tengo es el de jugar a la computadora, si eso si. Teníamos el Atari, el Family, esas cosas siempre hubo. Y después, como que el contacto fue siempre más desde el juego. Después si tuvimos, obviamente en la escuela no hacíamos nada con la computadora, no existía, en el liceo más o menos y me acuerdo que mi tesis del ISEF está en un disquete, o sea, que imagínate. Tipo, cualquiera, ha avanzado mucho y ta', uno como que se va quedando. La experiencia de manejo de computadora es, *mail*, búsqueda de información, pero de cuestiones prácticas. Y bueno, ahora si con el posgrado alguna cosa más, de foro, de manejo de esos esquemas.

**E:** Si, porque el curso tiene esa parte a distancia.

**P:** Si, es semi presencial. Entonces, tengo algunas cosas que te tenés que meter. Pero en realidad es medio nuevo, como que la exploración de la computadora ha sido bastante nueva. Sobre todo la inclusión de la XO, acá.

**E:** La XO entonces, ¿la has utilizado más o menos?

**P:** La XO en la escuela. Bueno, cuando llego la XO y nos dieron la XO, ni idea lo que íbamos a hacer. Y después, ahí como que empezamos...justo yo estaba en otra escuela y vino una orientadora que trabajaba con las maestras, y yo me metí en ese trabajo también. Pero eso fue porque...no estaba contada, no estaba dentro de...mismo había que suspender las clases de Educación Física para que yo fuera ahí y era un drama. Viste, fue que yo le pregunté y la tipa me dijo, no, no, tienen que participar todos los docentes, entonces, como que por ahí la saqué. Y ahí aprendí a manejar el FLIP STICK, está buenísimo para Educación Física, es un muñeco que tiene puntos en las articulaciones, entonces lo que hacemos... es como una animación. Vas poniendo el mouse en los puntos, vas clicando y lo vas moviendo. Lo ponés en diferentes posiciones y le sacás una foto, entonces ponés play y hacés que el muñeco se mueva solo. Entonces con ese programa he trabajado pila en la escuela. Pónele que empezamos a trabajar en habilidades gimnásticas y entonces trabajas voltereta adelante y ahí le pedís a ellos que hagan que el muñeco haga la voltereta adelante y es interesante lo que se da en los chiquilines de decir, no haber hácela, que apoya primero, ah! no primero hay que bajarle los brazos, después hay que hacerlo...como para lograr...Sólo hacer caminar el muñeco es un huevo. Sólo que lo hagan caminar, tipo tiene que pasar por un proceso mental de hacerlo de tipo consciente, que está bueno. Después el de la tortuguíta, que es como de orientación, ese también a veces he trabajado. Pero la verdad,

que se trabaja los días de lluvia y que no está en el contexto de la escuela, que en Educación Física, ellos se sienten con la computadora. Eso no existe.

**E:** ¿Y eso lo trabajaste en esta escuela o en más?

**P:** En todas, desde que entro la XO, en todas he trabajado eso. Otra cosa también que estuvo buena la experiencia fue trabajar con la cámara. Aunque no es muy buena, nosotros la dejábamos, cuando hacíamos atletismo pónelo, eso fue una de las cosas que hicimos en salto largo, la poníamos en la tabla de pique la cámara. Y ahí, hacíamos pasar y veíamos quien había pisado, quien no. Porque está bueno como capturarlo. Después sí, sacaban fotos y eso... sociales...no era...Como trabajo de contenido así fue eso, en atletismo, que se le dio así un fin y después esos dos programas. Hay otro programa que me han contado, pero que no he usado, debería explorar, que es sobre los juegos olímpicos...pero no tengo mucha idea. He escuchado como rumores, viste, me preguntan, usaste el de los juegos olímpicos...

**E:** Y esos programas, ¿ya vienen en la máquina?

**P:** Los descargan en OLPC, viste ahí en el sitio.

**E:** Y los gurises, ¿traen los computadores?

**P:** No. Mira en la escuela, más o menos para que tengas una idea, de cada clase, de 30 alumnos, debemos tener 5 computadores, sanas. Niños que traen su computadora cargada y que trabajan, en la escuela con eso, son 5 más o menos. El resto de las 25, están rotas, es impresionante. Vienen a arreglarlas, han venido dos o tres veces, pero ta ´se siguen rompiendo.

**E:** Y los maestros, ¿las usan?

**P:** No, no, muy poco.

**E:** Ellos (los niños) me decían que para usar el diccionario.

**P:** O para buscar información, eso famoso, para buscar información, también. Pero, en actividades así muy poco. Hay alguna maestra, así como más osada, así que otras, que se animan más, viste...Pero, en la escuela de las 11 maestras, yo me animaría a decir que dos usan la computadora, más o menos, dos maestras que las usan ahí. El resto, la computadora se usa en la hora de descanso y es para que los chiquilines jueguen, eso es lo que hacen en la computadora. Juegan en la hora de descanso.

**E:** De los juegos que hicimos, ahora pasando más a la propuesta, hacer los juegos tradicionales de Uruguay, ¿llevo mucho trabajo, porque ellos no sabían los juegos o en realidad fue fácil porque se acordaban de los juegos?

**P:** No, ellos sabían los juegos. Si, ellos sabían. Cuando hablan de juego, lo primero que hacen es asociarlo al deporte, entonces también por todo el fenómeno social que está pasando con el futbol en el Uruguay.. que ta ´...Pero ni bien decís juego, todos empiezan, el fútbol, ta no, otro juego, el basketball...También, ojo, era yo la que le preguntaba, si fuera la maestra, ellos le dirían otra cosa, pero al ser en el contexto de la Educación Física, si primero me dijeron todos los deportes, natación, ciclismo, no sé qué...todos



los deportes. Y ahí cuando terminamos los deportes, ahí dijeron, ah! no es verdad, la escondida, la cuerda... ahí empezaron como a surgir. Y después lo que sirvió fue que preguntaran en la casa, entonces ahí te traían, ah! mi abuela me dijo que se jugaba a la payana, a tal cosa, a tal otra...Ojo que conocen los nombres, pero no tanto el funcionamiento del juego. Las niñas, no sabían jugar al Richard, por ejemplo.

**E:** Si, el Richard yo le pregunté y ellos te dicen que saben, pero...

**P:** No, no, a la hora de las reglas no.

**E:** Es que hay juegos además que son identificados con las niñas y otros con los varones.

**P:** Si en los videos, que nosotros grabamos está clarísimo eso. En la gallinita ciega son todas nenas, en el Richard son todos varones y ta...eso no sé...lo hice.

**E:** Si, está, eso es característico de esos juegos. El elástico, por ejemplo, lo juegan más las niñas.

**P:** El elástico, no surgió acá, viste...La cuerda si, montón, mismo algunos varones también juegan.

**E:** Si eso se da, la cuerda es como el único lugar donde se mezclan.

**P:** El lobo está, ponele también.

**E:** Ah!, me llamo la atención que trajeron juegos, como de chicos.

**P:** De ronda si.

**E:** Juegos de edades.

**P:** Es que creo que es una característica del grupo, ellos juegan con bebotes por ejemplo, en la hora del recreo. Traen muñecos, bebotes, las niñas no.

**E:** Tal vez sea el contexto, es que son gurises que dejan de ser niños por un lado, porque conviven con cosas que no...Pero por otro lado la maduración de ellos como que está atrasada.

**P:** Como que tienen eso de bien infantil...Si trajeron juegos, el lobo está, gallinita ciega...

**P:** La escondida les encantó, les gusta jugar a la escondida. Después, siempre me preguntaban, ah! vamos a jugar a la escondida de nuevo, decían ellos. Y los otros juegos, el trompo...Sabés que es el hecho también, que ellos no tienen las cosas para jugar, la bolita, no surgió, ni el trompo, ni nada que lleve material. Todas las cosas que surgieron fueron cosas que no requerían nada, capaz que pueda tener algo que ver por ahí. Entonces ellos, bolitas tienen, trompos tienen, estoy segura, pero no los traen a la escuela o no... se da eso también.

**E:** Si, hay algunas escuelas que no los dejan llevar, porque genera problemas, se la robaban, se peleaban...

**P:** Si acá puede tener algo que ver.

**P:** Si, eso puede tener algo, yo por lo menos no estoy enterada. Pero lo que acá si se prohíbe es el futbol en el recreo. Eso se prohíbe, de repente las

maestras tienen hora de juego y ahí juegan. Pero, eso me llamo la atención, las cosas que precisan materiales como que no aparecieron.

**E:** Y el hecho de escribir los juegos, ¿fue complicado?

**P:** ¡Fa!, si eso si, fue complicado. Si porque claro, no fue desde la maestra: La maestra no lo trabajo como propio digamos, como contenido de ella. Entonces, claro, yo les pedía que me los escribieran y me los traían en un papelito y me lo daban, fue como una cosas así. Después, un día nos sentamos en la computadora, intentamos escribirlos en la computadora, pero también fue una tranza, que después no lo podíamos pasar al pendrive, Bue no sé. Como que hubo cosas...

**E:** ¿No existió dificultad en que ellos usaran la computadora para escribir?

**P:** No ellos en ese sentido, si. Se ve que el año pasado la usaron, el escribir más o menos andaban, sabían que era tal flecha, los signos, más o menos escribían. Sobre todo, una vez que escribimos comentarios a la escuela de Brasil, que al final no quedaron...No sé que pasaba.

**E:** Si, eso ya lo arreglamos, es que había que cambiar una configuración del *blog* para que no pida cuenta de *mail*...

**P:** Bueno, cuando escribimos ahí, yo me daba cuenta de que alguna idea tenían. Y otra cosa que me llamo la atención es que les gusta escribir en la computadora, como que les gusto. Después, preferían escribir en la computadora. Pero igual, después, terminaron trayéndome el papelito, por afuera de la maestra.

**E:** Es que ellos no tienen eso del tiempo de hacer cosas en la casa. Como que si no te sentás y lo hacés con ellos, eso no pasa.

**P:** Es como que el tiempo no, no...

**E:** También como que no relacionan que en la Educación Física pueden tener "deberes".

**P:** Si, escribir, o algo de eso. A mi ya te digo, fue como de corredor, digamos, me daban los papeles cuando me veían.

**E:** Y el hecho de filmarse, sacar fotos...

**P:** Eso fue un éxito, eso les encantó, claro eso fue lo más súper motivante, todos querían aparecer en cámara. Todos, eso también me llamo las ganas...de como exteriorizar lo que hacen. Las ganas de contar, sabiendo que otra gente de otro país lo va a ver, estaban re copados. Actuaban viste, no era...yo los filmaba, pero ya cuando aparecía la cámara, ya dejaban de actuar igual que siempre y se hacían los cosos...y claro...Entonces todos los juegos fue medio así, medio actuación. Yo les dije, vamos a traer la cámara, vamos a filmar y ellos ya empezaban así...todos. Si, eso les encantó, filmarse, sacarse fotos...

**E:** El hecho de mostrar a otro...

**P:** Si, eso, el hecho de mostrar...Que yo pensé que iba a haber como una resistencia, cuando pensé la actividad me dije, tá'capaz que alguno no

quiere aparecer...o en realidad no les gusta, prefieren no pasar al frente. No, no fue así, todos quisieron aparecer, todos quisieron decir algo, como que...no sé...hay como una cultura del hablar y del mostrar.

**E:** Alguna acá de las que vino, me dijo como que le dio más vergüenza aparecer...

**P:** Si, es que estas últimas que tuviste, son como más grandes, ya deberían estar en el liceo.

**P:** Y es eso, como que quiero y no quiero. También lo que pasó es que coincidió, que ellos están trabajando en una obra de teatro con la maestra, y yo estoy trabajando la parte corporal de la obra como de los personajes, la caracterización de cada personaje, desde los movimientos. Creo, que justo coincidió, cuando filmamos el video, que ellos estaban aprendiéndose la letra y no sé que...entonces ya como que entró también y pudo haber pasado que eso de la actuación que ta´... ya se creen que son...

**E:** Ja!, ya estaba más dominado...

**P:** Claro, van al Oscar...Y eso también pudo haber influido un poco.

**E:** Si, ahora mismo el hecho de gravarlos y luego escucharse, les encanta...

**P:** Si, es que eso son cosas que pueden hacer con la XO, pero no las hacen...igual.

**P:** La computadora por si sola, si no hay una guía...

**E:** Si, está ahí...la usan para jugar, entrar al *Facebook*, como me dicen...

**P:** Si, ¡todavía! Mira que entrar al *Facebook*, no todos tienen *Facebook*, ya sólo el hecho de saber que tienen la contraseña como que ya los marea...que sería algo que yo pensé que estaría más dominado. Por ejemplo, el traductor de *Google*, que fue una de las cosas que hablamos, yo les mostré donde estaba, que había que copiar el texto, lo pegábamos ahí, lo traducíamos...Fue como incomprendible, me miraban así, me decían que si, porque siempre te dicen que si con la cabeza, pero no, no están entendiendo. No sé. Lo hicimos, lo mostramos, pero igual fue como algo que ellos no se apropiaron. Ahora estoy segura, que si les doy la máquina, y les pido que lo hagan, no lo van a hacer.

**E:** Si, justo, acá yo les nombre eso y me quedaron mirando.

**P:** Si ni idea.

**E:** Y me dicen: "Ah, si". Pero te das cuenta que no.

**P:** Después, otra dificultad que encontramos bastante, es la del tiempo de hacerlo. Como planificar cosas que a veces van más del tiempo de los 40 minutos de clase, vuelve loca a toda la escuela. Porque las maestras están acostumbradas a que su clase es a tal horario, que como cambiar esos horarios...es como un drama. No lo pueden entender. Eso es un tema, a nivel de todo...Yo quiero ir a la pista, algo afuera de lo curricular y de los 40 minutos de clase y casi que te ponen trabas, te impiden que vos lo hagas. Ellas preferirían que vos no hicieras nada, que vinieras dieras la clase y te

fueras para tu casa. Esa es como el modelo ideal de funcionamiento. Por lo menos, lo que te llevan a hacer. Cuando vos propones algo diferente o algo a parte, complica, si complica ta', no piensan si vale la pena o no, o si está bueno o no.

**E:** Si es que el tiempo completo, complica tal vez... ¿Por qué acá que actividades tienen?

**P:** Y no, no tienen plástica, una vez cada 15 días y flauta una vez cada 15 días. Algunas clases. No todas. Flauta tiene tercero y cuarto y plástica tiene toda la escuela, pero eso. Creo que tienen 5 horas por semana los profesores, es imposible.

**E:** Imagínate que en las 8 horas, están casi siempre con la maestra.

**P:** Si, es así. Desgasta, es súper desgastante. Si las maestras faltan mucho. El hecho que no lo hagamos hecho con sexto, fue por eso. Creo que en el año, ya ha tenido como 5 o 6 licencias, entonces no tenés la continuidad para trabajar con el grupo. La maestra de 5º si, no falta casi nunca, entonces podés tener un proceso, sino es muy difícil.

Y cuando faltan las maestras, los gurises vienen igual y como están repartidos en las clases, yo los voy a buscar por las clases.

**E:** Ah! ¿Tienen clase igual?

**P:** Si para que por lo menos tengan la continuidad en algo. El año pasado me paso que tuvieron 7 maestras a lo largo del año y entre lapso, entre maestro y maestro, no había nadie, y el grupo entonces quedo en banda total. Y me acuerdo que la única referencia, que tenían era la Educación Física, porque no paró. Si la Educación Física hubiera parado, porque la maestra no venía, no había grupo, serían unos niños que están en primero, otros en tercero...Por lo menos, que tuvieran una instancia para encontrarse todos juntos. Por lo general, hago eso, si no los vienen a buscar...que pasa, pero no mucho...Ahí los voy a buscar por las clases y los gurises tienen su clase igual en el horario. Por lo menos alguna continuidad en algo para el laburo tienen que tener. Porque estoy trabajando algo, que me interesa que ellos sepan, y la maestra no está, y ¿cuándo volvés a trabajarlo? Además, que dos veces por semana es poco, para la continuidad y trabajo de los contenidos es poco. Es como vivencial, digamos.

**E:** Y sobre hacer el *blog*, ¿qué dificultades hubo, así con el tema de la máquina?

**P:** Eso fue bravo, con el *blog*, en realidad el *blog* lo hizo la maestra de sexto. Cuando comenzamos, la idea principal que el *blog* fuera hecho con los chiquilines, mi idea era que los chiquilines construyeran el *blog*. Pero, eso fue imposible, imposible porque en la escuela no se pudo hacer, porque la conectividad es mala, desde las XO no podíamos acceder al *blog*, algunas no tienen el plugin para ver los videos, no sé que y no se podía. Desde otras si se pudo, fue como...demoro...como que llevaban un disparate de tiempo.

Claro, de una nunca habíamos hecho un *blog*, entonces la primera vez que haces algo, te cuesta el triple y después vas a agarrándole la mano. Y cuando ahí empezamos, mas o menos, con la maestra de sexto, estuvimos intentando, no pudimos...Después, ella que hizo, desde la casa lo creó y quedamos como medio de acuerdo, que generó un *blog* para la escuela, que eso estuvo bueno, como que la escuela tuviera un espacio para subir cosas, que no fueran de esto por ejemplo. La idea es que todas las maestras suban algo. Las que hay publicadas son de las dos maestras que más o menos trabajan con la computadora, el resto no tienen, no saben usarla, no saben subir cosas...No hay conocimiento de la herramienta, entonces es imposible. Y después con los chiquilines, me parece que el segundo paso, lo que quedaría por trabajar, es que ellos sepan armar el *blog* y que sepan subir las cosas al *blog*.

**E:** El tema es que las computadoras complican mucho.

**P:** Si, no lo permiten. Demoran una eternidad. Lleva tiempo...y la conectividad es muy mala. Hay días que funciona bien, es rápida y hay días que ni siquiera tenés conexión.

**E:** Yo creo que el problema es la máquina. Ahora, yo estoy conectada con la red ceibal. Según uno de los gurises de la otra escuela, el problema es la ceibalita con el *blog*, porque por ejemplo el *Facebook*, anda bien.

**P:** Si, verdad, el *Facebook* carga rápido. ¡Ah! esa es otra cosa, las maestras te dicen que no sabe usarla, pero todas tienen *Facebook*. Lo manejan, entonces te diría que hay que hacer algo para las maestras, como si les interesa a las maestras, ahí se enganchan.

**E:** Es que saben, el tema que no lo ven con el uso pedagógico.

**P:** Si no.

**P:** Con el *blog*, bueno, lo hicimos nosotras y algunos gurises subían las fotos. Ellos igual, vieron cuando la maestra de 5° traía su computadora, ahí veían cuando subíamos las cosas, veían alguna foto. Igual nos falta como una instancia, donde vean el *blog* terminado. Es que hay una cartelera preciosa con la dirección del *blog*, pero ni siquiera las maestras han entrado. Nosotros queremos que las familias entren, para que sea un nexo familiar, que ellos vean lo que estamos haciendo, pero si las maestras, no intervienen, es más difícil. Hay muchísima resistencia.

**E:** Si es difícil, si ellas no quieren...

**P:** Si, la mayoría no quiere saber nada. Reconocen si que es bueno, pero no.

**E:** Es que es más trabajo.

**P:** Pasa que la edad de los docentes influye mucho, más en este contexto. Acá en esta escuela influye mucho, las maestras más jóvenes tienen mayor dominio y contacto, y están más abiertas a hacer otras cosas. Ya las más mayores dan como la visión de que está todo perdido, que nada funciona, de que la computadora se la metieron, pero en realidad es lo mismo que otra

cosa, pero disfrazada. Y eso es bastante preocupante, porque si vos venís a enseñar a un lugar y pensás que ya todo está perdido y que no vas a poder mejorar nada, capaz que es mejor que te quedés en tu casa.

**E:** ¿Qué contribución dejó la propuesta?

**P:** Para la contribución fue a la escuela, hacer el *blog*, que ahí se vaya poniendo lo que se hace. Y el contar lo que uno hace de alguna forma se convierte como en cierta obligación. Tenés que hiciste tal cosa, tenés un lugar para subirlo, los padres te preguntan...los padres saben lo que hicimos. Una forma como de acercarlos también a la escuela, sino no tienen ni idea. Vero, no pisa un padre la escuela. Y con el *blog*, si bien no la pisa, es una forma que estén en contacto con lo que hacemos en la escuela. Hay algunos padres que no, no les interesa, que no manejan la computadora, pero hay algunos que si. Entonces, en ese sentido fue re contra beneficioso. Y en el trabajo del contenido puntual, el exteriorizarlo, decir, contar lo que haces, sirve pila. Lástima que las maestras no lo aprovecharon, porque para la parte escrita, de reglas de juego. Los gurises me los contaron así nomás, viste. Pero en realidad, decir primero que se hace, cuantos jugadores, entenderlo que el otro lo comprenda. Yo les preguntaba: "¿Ustedes piensan que si alguien, que no sabe jugar, lee esto va a entender?". Si, me decían ellos. Y me daban el papel. Viste. Pero en realidad, si la maestra hubiera agarrado más esa parte, es mejor, me parece, más enriquecedor.

**E:** Cuesta que los maestros comprendan que pueden trabajar juntos.

**P:** No, eso cuesta pila.

**P:** Y después, el hecho de que sea otro país...estimula pila.

**E:** El ver el *blog* de Brasil.

**P:** Verles las caras, saber quien son, como que la duda es esa. Y donde está el lugar... El *blog*, es eso una herramienta que queda para la escuela. Capaz que el año que viene no se usa más.

**E:** Si, es que siempre hay alguien que lleva la iniciativa.

**P:** Si, es que yo y la maestra de sexto sabemos poner, y Paulina, pero el resto de las maestras...

**E:** Alguna cosa más, que quieras agregar.

**P:** Sobre el *blog*, es como que queda más claro, al armar algo para mostrarle a los demás, a ellos mismos se les aclara como se juega.

**E:** Si, porque en general queda eso de jugamos ta...

**P:** Pero si claro, lo ponés en otro lugar...

**E:** Si el hecho que a veces ni se acuerdan que jugaron. Y al tener que llevarlo, elaborarlo, como que queda más.

**P:** Si. Y con los de Brasil, conocer otras palabras, de algo diferente, también motiva, les da gracia. Como que por ahí también y cuentan en la casa y viste hay pila que jugaron con los hermanos. Es algo que lo llevan a la casa, eso también. Luego, habría que preguntarles a los padres.

## **APÉNDICE 19**

### **ENTREVISTA PROFESSOR ESCOLA Nº 329**

**E:** ¿Qué experiencia tenés con el uso de computadores?

**P:** Lo básico, me limito a usar lo básico, pero si uso. Tengo mi computadora en mi casa, no soy una persona que esté navegando continuamente, pero tengo la computadora para tener acceso a *Internet*, para estudio, información y acceder a mi casilla de correo, obviamente, de revisar todos los días, es el hábito que tengo a diario con la computadora.

**E:** ¿Tenés conexión de *Internet*?

**P:** Tengo conexión de *Internet*.

**E:** ¿Hace cuánto?

**P:** Hace dos años tengo *Internet* móvil.

**E:** ¿Videos, alguna vez hiciste de filmar y bajar videos?

**P:** No, más que nada bajar videos, entrar a *Youtube* y ver información.

**E:** ¿Fotos?

**P:** Si descargar mi cámara digital y armar fotos, clasificar carpetas, grabar, hacer respaldos en un CD. MI computadora es un poco vieja, entonces no tiene mucha capacidad, entonces hay que estar descargándole las fotos enseguida que se puede. Un operador PC sería, normal.

**E:** ¿Y las XO?

**P:** Con las XO, son pocas las oportunidades que tenemos de trabajar con ellas. Un día como hoy, de lluvia, es uno de los momentos que apelamos a ella para trabajar en la clase, porque como no tenemos gimnasio cerrado.

**E:** ¿Pero tuviste formación cuando recibiste la XO?

**P:** A los profesores de Educación Física nos llevo la computadora sin ninguna formación, simplemente te tocaba la computadora porque estaba estipulado en el programa. Y lo que hacemos algunas veces en los días de lluvia, es acceder a buscar información o aclarar algunos conceptos, utilizando *Internet* básicamente. Ya que la computadora no tiene ningún programa que esté diseñado para Educación Física.

**E:** ¿Y los gurises traen las computadoras?

**P:** Traen, a veces al azar, a veces la traen por traerla porque la usan en su recreación, a no ser que algún día esté marcado por la maestra. Así tal día van a trabajar con la computadora y que la traigan cargada, que es el problema que siempre hay en la escuela. Hay que estar atrás de cargadores o no dan los enchufes que hay en el salón porque se les están apagando. Entonces, se trata de programar siempre, la maestra le pide que traigan la computadora cargada, mañana.

**E:** Otra propuesta en que hayas usado audio, video con la máquina.

**P:** Hicimos el año pasado, en un campeonato, que hicimos de...sería unos juegos pre-deportivos de handball y este tomábamos fotos, gravábamos y había unos niños que estaban haciendo un diario, periódico sobre el

campeonato, incluso usaban la computadora para sacar fotos, filmar y sacaban algunos apuntes, anotaban como iba el campeonato y ese tipo de cosas.

**E:** La calidad de las fotos y de los videos de las máquinas, ¿era buena?

**P:** No, no eran malos, para lo que se podía esperar y obviamente que no era espectacular pero daba para visualizar.

**E:** Sobre la propuesta, especifica que se realizo de juegos tradicionales ¿qué cosas te parecieron que fueron positivas desde del punto de vista pedagógico, desde el punto de vista del aprendizaje y de la enseñanza?

**P:** Una de las cosas importante que hubo, fue la oportunidad que tuvieron los niños de jugar juegos que son generalmente más jugados por las niñas y las niñas de los varones. Que por ahí, por un tema cultural o de costumbres, cuando estaban en el barrio jugando no lo hacían porque ah! eso es de niña y eso es de varón. Y acá como se plantearon estaciones en el patio de la escuela donde todos tenían que jugar el juego de la estación, cuando llegaban. Si había bolita, jugaban bolita y ahí si algún varón tenía que explicar a las niñas le explicaba. Se enseñaban entre ellos, se daba ese intercambio entre ellos de los juegos. Y si llegaba algún varón a jugar al elástico y nunca había jugado al elástico, las niñas le enseñaban. Después había juegos que ta', que eran no más de niñas o varones, por ejemplo la cuerda, cada uno proponía o sabía sus variantes y en fin eso me parece que fue una de las cosas positivas.

**E:** ¿Y dificultades con los juegos?

**P:** Por un tema de habilidades a veces, por ejemplo, obviamente que a las niñas a la hora de la bolita les podría interesar jugar, pero por un tema de falta de hábito, no sabían ni como agarrar la bolita, como impulsarla, como colocarla en la mano, ni que hablar de lo que es la puntería, todo lo que refiere a la coordinación óculo distal con la bolita, se les hacia bastante difícil y eso sin duda fue una barrera. El trompo mismo.

**E:** ¿Ellos conocían los juegos?

**P:** Los conocían, más allá que uno podía tener una variante diferente o no. Algunas reglas, pero estas reglas que cambian de esquina a esquina en el mismo barrio. Ah! allá en la esquina de mi casa eso no vale, ah nosotros si jugamos que vale. Pero no más que eso.

**E:** Sobre los computadores, y la propuesta que se hizo de escribir los juegos, sacar fotos y hacer videos, ¿crees que eso ayudo a la propuesta de jugar, que estimulo e hizo que aprendieran más de esos juegos, de que quedara un conocimiento que no sólo tengo del barrio, sino que más armado?

**P:** Si, era como que después de que quedaba registrado era el valido, era la última palabra. Se registro, se filmo, o se saco foto, después que se escribió, bueno aceptamos que esa es la manera oficial, es decir entre comillas, de



como se juega a eso. Lo mismo por ejemplo, que nos pasa si entramos a ver los juegos de los chiquilines de allá, capaz que va uno allá y se encuentra con variantes pero para nosotros la verdadera manera de jugarlo es la que vimos allí publicada.

**E:** ¿Y ayudó, motivo el hecho de tener que escribir los juegos?

**P:** Y siempre es un desafío, a ello les gusta todo lo que es desafío.

**E:** El filmar y eso también...

**P:** Si, porque unos se identifican más con esa parte. Unos se interesaban mas por jugar, otros se identificaban más por trabajar más en la creación del *blog*. En fin, según el perfil de cada uno, fue el rol que eligió en la propuesta.

**E:** Al ver el *Blog*, ¿Los gurises que reacción tuvieron, al verse?

**P:** Alguno se identificaban de lejos. Decían: "Ah este soy yo". Festejaban.

**E:** ¿Y dificultades al hacer los textos, bien toda esa producción de material?

**P:** No, lo que si estamos encontrando dificultad a esta altura es el tema de cuando quieren registrar comentarios en el *blog*, les pide una contraseña de aquí o de allá y a veces, ponen la suya pero como no están registrados, en fin un tema de cierta burocracia mediática que hay, que a veces han publicado comentarios pero no han salido. Entonces eso, como que estamos tratando de refinarlo un poco todavía.

**E:** ¿Y el idioma?

**P:** Eso desde el arranque para ellos, eso se les pregunto y eso no fue un impedimento porque en seguida saltaron todos gritando: "Ah el traductor de *Google*, profesor". Y ya está, en ese aspecto, no hay problema, lo dominan.

**E:** Y sobre el *blog* de Brasil, ¿estimulo ver los juegos de los otros y querer jugarlos?

**P:** Si estimulo al principio no mucho, después a la hora que bajamos al patio con la idea y empezamos a sacar el juego, como que ahí toman más. Cuando vieron la peteca y no tenían ni idea lo que era y además, les decía es estilo el badminton y no tenían idea de lo que es el badminton. Entonces por ejemplo, encontrarse con la peteca fue algo muy diferente a cualquier otra cosa de lo que podías ver acá. Después algunos, cuando jugaron a los tacos lo relacionaron con béisbol, justo hay un niño que vino de España y conoce el cricket y lo vio muy parecido al cricket y entonces surgieron algunos comentarios de esos. Y en seguida querían jugarlo.

**E:** ¿Y hubo interés por saber más cosas de los niños de allá?

**P:** No, eso no surgió mucho. Se limitaron al juego mismo, no sé si era que por ahí les acaparaba toda su atención. Capaz que más adelante cuando colmen la expectativa estos juegos, capaz van a comenzar a preguntar ¿y qué más?, ¿jugaron sólo estos cinco juegos o hay más? Está bueno que al principio sean pocos, pero después...eso se va a ver con el tiempo, pero creo que eso va a ser la tendencia.

**E:** A la hora de hacer los *blogs*, ¿las máquinas ayudaron?, ¿las XO? o ¿tuvieron que usar otras máquinas?

**P:** Tuvimos que usar como respaldo otras máquinas, porque la verdad que el sistema operativo de la XO, es decadente. Es muy lento.

**E:** ¿La conexión a *Internet* funcionaba?

**P:** La conexión a *Internet* en la escuela funcionaba bien. Eso no habría problema, podían estar 100 computadoras conectadas al mismo tiempo que no había diferencia. Pero lo que es el tema operativo de la XO nos atrasó un poco eso, porque un par de veces que nos propusimos trabajar, los propios chiquilines, porque te digo que el conocimiento mío era básico, con el tema de los *blogs* era nulo. Pero ellos que dominaban, me decían: "Pero no profesor esto tiene un sistema operativo x, no sirve, hay que tener por lo menos tal o tal...". Y para mi era como si estuvieran hablando en chino. La verdad que si, tuvimos que traer, conseguimos un par de computadoras más, todo principalmente lo que eran los archivos pesados, porque sino demoraba, tardaba muchísimo tiempo y se te trancaba la computadora en el medio de un proceso y tenias que arrancar todo de nuevo. Y eso un poco desmotivaba, obviamente.

**E:** Y los tiempo de la escuela a veces no son los que uno piensa.

**P:** Exactamente, los tiempos en la escuela no existen, no existen los tiempos en la escuela. No hay tiempo.

**E:** Porque para trabajar con los gurises, tenés que estar pidiendo a los maestros para salir.

**P:** Hay que estar saliendo o hay que pedirle a los niños que sacrifiquen un poco su recreo, para trabajar en ese momento. Porque las horas del profesor, acá en la escuela, están tomadas con clase. No hay tiempo de coordinación, no hay tiempo de trabajo a parte, no hay tiempo de planificación. Son horas clase, tienes que estar dando clase. Entonces, eso dificultaba obviamente, el tema de la coordinación.

**E:** Tenés que coordinar con algunas maestras para cambiar días y esas cosas.

**P:** O sino mismo, incluso estás dando clase, tener algunos trabajando a parte. En la parte de los niños que se encargaban de elaborar el *blog*. Pero, o sino en la propia clase de Educación Física en el propio horario, en los días de lluvia.

**E:** ¿Alguna cosa más que quieras resaltar de la propuesta, alguna cosa que se tenga que tener en cuenta, que es importante destacar?

**P:** Para resaltar la oportunidad de poder de una manera tan sencilla, que te permiten hoy los medios de comunicación, este intercambio cultural Brasil-Uruguay, como también podría ser Argentina-Uruguay, Uruguay-Paraguay, España. Hasta mismo está visto que el idioma no fue una barrera para nada. Bueno, la posibilidad de crear una comunidad social a través de la red,

podría ser esto un punto de partida para a lo que puede llegar.

**E:** Tal vez lo más difícil es comenzar, porque el trabajo en la escuela no estaba hecho, de pensar en esa posibilidad.

**P:** Sin duda.

**P:** Cosa a destacar también es en el ámbito de la Educación Física de nosotros, de Uruguay, de nuestro programa, ya que obviamente yo tengo un desconocimiento del programa de Brasil; me permitió esto a mi ver que en el Programa no están contemplados los juegos tradicionales y los niños los siguen jugando y les encanta. Y los motiva muchísimo los juegos tradicionales y los juegan mucho. Unos están en la salida y están combinando a que hora van a jugar o pasas por una plaza de deportes y los ves que están jugando algo y es como lo relato uno, ah! empezamos jugando a un juego de estos, con una pelota y ese juego empieza a llamar a otro, para terminar capaz si jugando al fútbol. Pero como que es el llamador, arrancan jugando al Richard de a dos y viene alguno más y jugamos a 25 y si después hay una cantidad que más o menos nos guste, seguimos con el fútbol que es el fin de ellos. En ese caso de esos juegos. Obviamente acá se da...está bueno la oportunidad de registrarlo, es como que son por épocas los juegos tradicionales, acá en Uruguay. Acá en la escuela, a principio de año, andamos los primeros tres meses, con las bolitas sonando todo el tiempo y después como que de repente, ahí llega el otoño y se terminan y se desaparecen los miles de bolitas que habían y aparecen trompos por todos lados, es más cualquier pedazo de madera les sirve para andar modificando los trompos y cada uno lo personaliza de alguna manera, para que haga un zumbido, para que tenga un color, tienen sus preferidos...Y después como que el trompo se va terminando y la primavera que le da lugar a la cometa, que fue algo que por ahí no estaba, pero que sería importante tener como juego tradicional, porque remontar se remontan igual, pero estoy seguro que en Brasil hay un diseño de cometa y aquí en Uruguay predomina otro, y por ahí en algún lugar les gusta hacerlas, en otro lugar es más fácil comprarlas, no sé digo. Que por ahí es algo que quedo un poco pendiente y sé que hay similitudes y hay diferencias en ese juego entre Brasil y Uruguay.

**E:** ¿Quiénes son los que más participan en esa evolución de juegos que se da en el año, las niñas o los varones?

**P:** Sin duda son los varones, el varón tiene una iniciativa, no sé si por un tema cultural que al varón no le importa tanto si anda en la calle o no. Un tema cultural que a la hora de trabajar, ni que hablar, las unidades temáticas en Educación Física se nota la diferencia. Cuesta, cuesta por un tema de habilidad, por un tema de reconocimiento del útil, de las capacidades coordinativas, impresionante como se nota la diferencia, cuando llegan a edades como las de los grupos que trabajamos de 5 y 6 año, niños de 11 y 12, se nota muchísimo.

**P:** Y después esto me ha permitido reflexionar más que nunca, la responsabilidad que tenemos los docentes de generar nuevas propuestas educativas, de generar nuevas propuestas pedagógicas, porque la tecnología está ahí, pero ella sola no hace nada. Está en nosotros generar el uso de ella de manera responsable. Y buscar los programas que nos parezcan convenientes. Por ahí esto es un puntapié inicial para otras cosas que se puedan hacer. Ahí podemos entrar a discutir horas, un montón de cosas, un profesor de Educación Física que está fomentando que los niños estén enfrente de la computadora, y bueno es de cuestionar. Por ahí no voy a fomentar que estén en la computadora mientras sea la hora de Educación Física en la escuela, pero por ahí se puede extender mi tiempo de intervención pedagógica sobre el niño. Puedo marcar un deber y el niño de noche en vez de estar frente al televisor o jugando un jueguito, ah ya que estoy en la computadora voy a realizar aquella tarea que el profesor dijo que iba a publicar en el *blog*, por así decir. O sea la extensión pedagógica, es una de las cosas a las cuales podemos apuntar, con el tema de esto, relacionado con la Educación Física.

**E:** ¿O sea para trabajar contenidos de la Educación Física, ves que es una posibilidad?

**P:** Si, tiene un potencial, que la responsabilidad es nuestra. El actor principal es el niño, pero la responsabilidad de generar eso, parte de nosotros, de los educadores.

**E:** ¿Por que mismo por parte de los gurises y del colectivo de la escuela tal vez, la Educación Física no tiene por qué usar la computadora? Lo digo también desde mi experiencia, donde nadie vino a decirme tenés que usarla, como en el caso de los maestros.

**P:** Sinceramente, mi computadora la tengo allá en casa, adentro de una caja, me llegó un día, así como le llegaba a cada docente. Y gracias a esto, fui abrí la caja, saqué mi ceibalita, la cargué, empecé a ver, esto es lento, esto es rápido, esto me sirve, esto no me sirve, en fin...E incluso, empecé a buscarle qué es lo que puedo encontrar que me pueda servir, un ejemplo, hay un programa que tiene un montón de sonidos y para lo que es con los niños chiquitos de trabajar, identificar sonidos está muy bueno. Creo que está en nosotros también, no nos podemos poner una barrera.

**E:** Y lo que pasa es que da trabajo, obviamente.

**P:** Si es lo que tiene, que nuestro sistema educativo en ese aspecto a los docentes...como toda esa iniciativa es en horario por fuera de lo que está remunerado, fuera del horario que está programado, nos cuesta más. Porque por ahí llegás a tu casa y no estás pensando...ay voy a empezar a revisar...Pero por ahí si tuvieras un par de horas que tienes que estar en la escuela, planificando y generando, ahí vas a tener otra iniciativa con estudiar que otras posibilidades hay. Porque ni los maestros la tenían esa

formación en su Instituto, no sé ahora, capaz que sí. En Educación Física, obviamente que no, estábamos hablando de eso. En el programa de Educación Física de Uruguay, no se trata el tema de los juegos tradicionales, que vamos a estar pensando que va a haber una formación para que trabajemos con computadoras en la escuela, o liceo o lo que sea.

**APÊNDICE 20**  
**RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PROFESSORA DE EF DA**  
**ESCOLA THEBE**

Eu uso bastante o computador para redes sociais, pesquisas atualizadas, elaboração de trabalhos e projetos..... O Uquinho eu uso muito na sala de aula, também para pesquisas, acompanhar jogos, fazer trabalhos.....

Já tinha pensado junto com outra professora, em usar o uquinho para filmar, só que não tinha nada a ver com as aulas de Educação Física. Nas minhas aulas, não tinha imaginado usar o uca não.

Os jogos populares/tradicionais são trabalhados nas aulas de Educação Física, mas os que foram aqui desenvolvidos, somente três foram citados nas pesquisas com os pais, que eram o pé na bola, corda e elástico. Os outros foram "novidades".

Os alunos se sentiram muito estimulados em participar do projeto, pois foram muito envolvidos em todo o processo. Pesquisaram as atividades, realizaram algumas dessas atividades e quando a professora Verônica chegava, era uma grande alegria, pois aguardavam ansiosos o próximo passo.

Onde os alunos sentiram MUITA dificuldade foi na hora de relatar as atividades, escreviam de qualquer jeito e tudo muito confuso. Houve uma certa dificuldade em usar o uquinho depois de relatar as atividades. Muitos não conseguiam salvar e se salvavam não conseguiam encontrar depois. Mas, depois das dificuldades ultrapassadas eles acharam o máximo ver o trabalho que eles também ajudaram a construir no *blog*.

A idéia da troca com o Uruguai, acima de tudo, foi um incentivo para o andamento do projeto. Ainda hoje eles querem viajar para o Uruguai.

Os alunos tiveram uma certa dificuldade para entender os jogos uruguaios pois "a letra confundia muito". Mas, com ajuda, todos conseguiram interpretar. Eu acredito que a idéia dos vídeos e dos textos, ajudou no entendimento dos jogos, pois um complementa o outro.

Com relação ao uso do computador, as atividades ajudaram os alunos a conhecer outras ferramentas do uquinho.

Foi muito grande a satisfação de participar deste projeto, pois não foi somente os alunos que cresceram, eu também aprendi muito!!!!