



**La Jeunesse et les Jeux Electroniques :
contributions pour un cursus culturel que l'école paraît ignorer**

Filomena M. G. S. C. Moita

On se demande pour quelle raison notre jeunesse est hypnotiquement attirée par les jeux électroniques interactifs, et pourquoi, en même temps, notre structure pédagogique s'effondre ; et, si ce n'est à l'exception de quelques croisés, peu s'arrêtent pour se demander s'il y a d'autres types de connaissance qui peuvent être acquis de façon ludique.

(HOWARD REINGOLD, 1997, 413)

Cette étude fait partie d'une étude plus vaste qui est le thème de ma thèse de doctorat, et qui approfondit la compréhension d'une problématique qui a surgi dans une recherche antérieure (MOITA, 1999), avec des femmes de la périphérie. Parmi leurs histoires, je choisis les paroles d'une mère et d'une grand-mère : « *...en plus des problèmes que j'ai déjà, mes enfants ne vivent que dans ces playgames, je ne sais pas ce que je dois faire pour leur interdire. L'institutrice réclame parce qu'ils manquent* ». « *Tenez, ils arrivent à voler de l'argent, des pièces de monnaie que je cache pour acheter le pain, ou ils en demandent dans la rue, et vont au bistrot jouer, ils restent des heures à jouer. Je ne comprends pas comment on peut rester si longtemps devant ces machines* ». Pendant une entrevue approfondie, elles sont arrivées à affirmer qu'elles avaient déjà demandé l'aide de programmes de radio pour voir s'il y avait une façon d'interdire ces maisons de jeux, c'est à dire les *playstations*. C'est ainsi qu'est née la nécessité d'étudier les jeunes et leurs rapports avec les jeux électroniques.

Pour ceci, je me suis penchée sur la littérature spécialisée et j'ai vérifié que je partageais cette préoccupation avec la presse, les autorités civiles et politiques et d'autres chercheurs – à l'exemple de Castells (1999, p.10), qui affirme : « *tandis que nous organisons, d'en haut, le nouvel ordre économique et technologique, un vaste secteur de jeunes est en train de construire, d'en bas, un désordre alternatif, fait de sa négation à un système qui les nie* ». Les *playgames* sont vus comme des antres de violence ou des fabriques de violence par des secteurs de la société et par les familles. Il existe



pendant une connaissance qui embrasse cet espace qui n'est ni bon, ni mauvais, ni neutre. Pour cette raison la pertinence de comprendre empiriquement, dans toute son amplitude, son importance pour l'apprentissage de ces jeunes. Quelle connaissance produisent ces jeunes ? De quels signifiés s'approprient-ils ? Qu'est-ce qu'ils apprennent dans ces espaces d'images et de sons médiatisés par les machines électroniques ? Est-ce que ce sont des espaces de socialisation, d'échange de connaissances entre pairs, incompris des adultes ? Qui fréquente ces espaces ? Quels autres savoirs et façons spécifiques et singulières d'apprendre montrent ces jeunes ?

On suppose que leur réalité est autre que celle de leurs pères et mères et de leurs professeurs. Est-ce que ce qu'ils font, représente une perte de temps, une révolte, comme l'entendent les adultes ? Ou y a-t-il une dissonance cognitive entre ce que ces jeunes sentent et les valeurs et les messages que la société et la famille leur transmettent et veulent leur faire croire ?

Si on adopte la réflexion de Morin (1993), il est indispensable de considérer la complexité du phénomène et ses inter-connections théoriques, associant éducation, communication, sociologie et anthropologie, du point de vue de la jeunesse. Cette thématique jeunesse, dans ses spécificités, a intéressé un certain nombre de chercheurs, et d'abord : Alba Zaluar (1994), Foucault (1995), Machado Pais (2003) et Turkle (1997), entre autres. Etant donné l'importance thématique et le contexte actuel de l'objet de l'étude, je me propose d'analyser le *cursus culturel médiatisé par les jeux électroniques et l'appropriation et la production de signifiés faite par les jeunes*.

1. Formation culturelle : informations via jeux électroniques

La thématique générale de ce travail se limite à l'étude du cursus culturel en image-son et son corrélatif : l'expérience formatrice vécue par la jeunesse et médiatisée par les jeux électroniques.

On vit dans une société audiovisuelle, narrative en image-son, qui comporte ce qu'on a convenu d'appeler conventionnellement cursus culturel, c'est à dire un ensemble plus ou moins organisé d'informations, valeurs et savoirs qui, via les produits culturels (dans ce cas audiovisuels), traversent le quotidien de millions de personnes et



interfèrent dans leur façon d'apprendre, de voir, de penser, de sentir. Les rapports des jeunes avec ce type de production construisent des imaginaires et aident à produire des identités ethniques, sexuelles, sociales, entre autres.

Je crois donc qu'analyser aujourd'hui les rapports des jeunes avec les objets fabriqués audiovisuels, est une question évidente, puisque, dans un concept plus ample decursus, et d'espaces de pouvoir-savoir, dans un sens foucaldien, les objets fabriqués culturels, construits hors des murs de l'école, participent et influencent d'une façon plus effective l'éducation de valeurs éthiques et, sûrement, interfèrent dans les formations et dans les connaissances des sujets sur eux-mêmes, sur les autres et sur le monde.

Dans la modernité, on observe une énorme croissance des processus de socialisation et de communication au moyen de mass-médias typiques (l'imprimé, ensuite les signaux électroniques) qui fonctionnent, suivant Giddens (1997, p.22), « *comme modalités de réorganisation du temps et de l'espace et ne reflètent pas seulement les réalités, mais aussi dans une certaine mesure les forment* ». L'interaction entre le jeune et l'objet fabriqué électronique se passe de façon directe dans l'espace et dans le temps et permet interactivité et motivation, conditions indispensables pour fixer son attention sur ses images-son.

Il semble prometteur d'utiliser une figure de science-fiction ; le cyborg. Sa localisation dans le temps-espace est pratiquement impossible, car ses limites entre le concret, le palpable, le « réel » et ses « opposés » (le non concret, l'impalpable, le virtuel) sont de plus en plus opaques. C'est un hybride homme et machine, mais, différent des autres cyborgs, il n'est pas constitué d'un corps avec des parties électro-électroniques. La « fusion » (l'être « nouveau ») naît des interactions proposées par la machine et des interactions perçues et internalisées par l'individu, et on ne sait pas clairement « qui a fait et qui est fait dans la relation homme machine » (HARAWAY, 1994, p.278). Ces perceptions peuvent être d'origine visuelle, sonore et proprioceptive, ce qui veut dire que tout le corps est concerné. Dans un scénario de technologies nouvelles (médias, informatique, Internet, *games*), Green et Biguim (1995, p.236) argumentent que :



La vélocité se traduit par la capacité de faire plus de choses dans un temps équivalent à la limite inférieure à la perception humaine – « le clin d’oeil ». Les liens perceptifs – c’est à dire le son et l’image [et les stimuli proprioceptifs] – ont de moins en moins l’apparence de la machine et, par conséquent, les unions réalisées entre la machine et l’être humain (cyborgs) deviennent plus « naturelles ».

La naturalisation de ces liens perceptifs montrent de plus en plus combien sont étroites, perturbantes et probablement donneuses de plaisir les interactions entre l’homme et la machine. Comme le rappelle Haraway (1994, p.269) : *les technologies, comme les videogames et les télévisions très miniaturisées, paraissent cruciales dans la production de formes modernes de « vie privée »*. C’est dans ce scénario qu’enfants et jeunes construisent de plus en plus leurs perceptions du monde, leurs identités, leurs subjectivités. Eux-mêmes vont se constituer comme sujets de relations de pouvoir-savoir, mais aussi comme objets de relations de pouvoir qui circulent par et avec la machine.

Dans la société moderne la connaissance est un bien de valeur inestimable. Suivant Maturama et Varela (1995, p.18), on ne peut connaître la connaissance humaine qu’à partir d’elle-même. C’est à dire que connaître est un processus d’auto-organisation de l’individu, où chacun apprend par et dans les relations qu’il construit avec son entourage. Comme le dit Levy (2000, p.121), « *chaque fois qu’un être humain organise ou réorganise sa relation avec lui-même, avec ses semblables, avec les choses, avec les signes, avec le cosmos, il se livre à une activité de connaissance, d’apprentissage* ».

Je soutiens alors, dans cette perspective, que dans la relation des jeunes avec ces objets fabriqués est produite une connaissance par l’intermédiaire de la technologie qui, ici, est représentée par les jeux électroniques (milieu-jeux électroniques), où le sujet est le jeune joueur. Il existe une interactivité entre sujet, machine (jeu) et idée transmise par l’image et le son par l’intermédiaire de la technique. Suivant Levy (2001, p.106), « *on manque de recul pour évaluer pleinement toutes les conséquences de cette mutation technologique sur les professions* ». On ajoute : avec les nouvelles technologies *high tech* qui s’infiltrant dans divers domaines comme la génétique, l’informatique, la



vélocité de transmission des informations , dans la production d'armements, en tout, quelles sont les conséquences dans le processus de formation de la jeunesse ?

Dans ces espaces de jeu les jeunes ont accès à des techniques de simulation, des images interactives qui suivant Levy (idem, p.165), « *ne remplacent pas les raisonnements humains, mais prolongent et transforment la capacité d'imaginer et de penser* ». Pour paraphraser Assmann (1998), « *sur ce qui nous vient de l'extérieur, nous reconstruisons notre image du réel* ». Nous référant à Castells, toutes les expressions culturelles, de la pire à la meilleure, de la plus élitiste à la plus populaire, viennent avec cet univers digital qui lie, dans un supertexte historique gigantesque, les manifestations passées, présentes et futures de l'esprit communicatif. De cette façon, affirme l'auteur, « *elles construisent un nouveau milieu symbolique. Elles font de la virtualité notre réalité* » (2001, p.395). La culture est également un terrain de lutte pour les signifiés, où les groupes luttent pour l'hégémonie de leurs idéaux et de leurs conceptions.

Dans cette perspective, je propose l'hypothèse qu'il existe un cursus culturel, et l'appropriation et la production de signifiés par les jeunes, par l'intermédiaire de l'image-son sur l'écran des *games*, font qu'elles soient perçues comme naturelles. En plus de la très grande fascination exercée par les messages télévisuels, ce qui amène les jeunes à subir la dépendance du pouvoir exercé par la machine, ajouté à la croyance que la machine reflète la réalité, c'est ce qui confère aux images un haut degré de crédibilité et de légitimité influençant la formation de son identité.

Je pars de la présupposition que le public jeune construit des signifiés au contact de ces images : d'un côté les jeunes s'approprient la connaissance médiatisée par les jeux électroniques, et construisent une formation culturelle qui contribue avec de nouveaux savoirs dépendant des signifiés attribués par chacun et par les interactions groupales. De l'autre côté, suivant Morin, (2001, p.21), « *l'importance de la fantaisie et de l'imaginaire dans l'être humain est inimaginable* », ouvrant ainsi le champ des savoirs, appropriés et produits. S'applique ici la formule du poète grec Euripide, qui date de vingt-cinq siècles, et n'a jamais été aussi actuelle : « *L'espéré ne s'accomplit pas, et à l'inespéré un dieu ouvre la voie* ». Il est donc difficile de prévoir, pour cette raison, dans l'investigation des incertitudes la nécessité de la recherche.



2 La jeunesse comme sujet de recherche

Les sujets de la recherche sont des jeunes des deux sexes de quartiers de la périphérie de João Pessoa, au voisinage de l'École Municipale Pedro do Reino, porte d'entrée sur la campagne, grâce à un projet d'extension appelé «*Eles, Elas : Elos na Escola*», développé de mai à septembre 2004. Mais qu'est-ce que j'entends par jeunesse ?

Suivant Abramovay *et alii* (2002, p.24), et les définitions adoptées par l'Organisation Pan-Américaine de la Santé/Organisation Mondiale de la Santé – OPS/OMS : adolescence et jeunesse se différencient par leurs spécificités physiologiques, psychologiques et sociologiques. Pour l'OPS/OMS, l'adolescence constitue un processus fondamentalement biologique, durant lequel s'accélèrent le développement cognitif et la structuration de la personnalité. Dans ce travail sera utilisé le concept de jeunesse adopté par l'UNESCO qui résume une catégorie essentiellement sociologique et indique le processus de préparation des individus pour assumer le rôle d'adulte dans la société, tant au plan familial que professionnel, et couvre la tranche d'âge qui va de 16 à 24 ans.

J'ai donc opté pour une recherche de base qualitative, fondée sur quelques indications pour une étude de communauté. Entre elles, les écrits de Luckmann (1995) où il affirme que «*le monde représenté et non le monde en soi est constitué au moyen de processus de communication*». La recherche sociale s'appuie donc sur des données sociales – données sur le monde social qui, suivant Gaskell (2000, p.20), «*sont le résultat, et sont construites dans les processus de communication*», à partir d'entrevues semi-structurées et, comme complément, d'observations enregistrées en vidéo, de situations et d'espaces des jeux électroniques pour des relectures (analyses) successives.

Le critère adopté pour la majorité des interviewés a été le système de réseau. Suivant Bott (1976, p.299) : «*le réseau est défini comme toutes ou quelques unités focales (individus ou groupes) avec lesquelles un individu particulier ou un groupe est en contact*». Il s'agit ici d'un «*réseau personnel*» dans lequel existe un ego focal qui est en contact direct ou indirect à travers ses inter-relations avec une autre personne



quelconque située dans le réseau (idem, p.300-302). On recherche un « ego » focal qui dispose d'informations au sujet du segment à l'étude, qui puisse « cartographier » le champ d'investigation, « décoder » le rôle des objets fabriqués audiovisuels (jeux électroniques), indiquer des personnes avec lesquelles elles sont en rapport dans ce milieu et suggérer des formes d'abordage adéquates. Suivant la littérature de façon générale, les personnes indiquées par l'« ego focal » suggèrent qu'on en cherche d'autres, ou font référence à des sujets importants dans le secteur et ainsi, successivement, on réunit de nouveaux « informateurs/joueurs ». C'est une alternative très utilisée dans les recherches qualitatives et elle s'est montrée productive. Quelqu'un du milieu lui-même, à partir de son propre point de vue, a relativement de meilleures conditions de fournir des informations sur soi que quelqu'un qui l'observe, initialement du dehors. A priori, la recherche ne permet pas de déterminer le nombre de jeunes à interviewer.

La recherche empirique a donc commencé à João Pessoa en mai 2004, par les entrevues de 10 jeunes de la cité Geisel, près de l'École Municipale Pedra do Reino (dans la banlieue de la ville de João Pessoa, capitale de l'Etat de Paraíba) à des fins expérimentales et de construction de l'instrument définitif. Dans ces entrevues exploratoires on a abordé des jeunes du sexe masculin entre 16 et 19 ans, où apparaît la caractéristique sexe, puisque dans cette première approche, on a interviewé seulement des garçons à la *playstation* du quartier.

On a aussi appliqué 42 questionnaires en juin 2004 à de jeunes élèves des deux sexes, de 12 à 16 ans, de l'École Municipale Pedra do Reino, dans le cadre du projet d'extension « *Eles, Elas : Elos na Escola* », développé comme Pratique d'Enseignement et approche empirique, avec un double objectif : a) exploiter ce qu'ils pensent et apprennent dans ces espaces d'images et de son médiatisés par les machines électroniques ; si l'espace des jeux électroniques est un espace de socialisation, d'échange de connaissances entre pairs ; et aussi qui fréquente cet espace ; b) création collective (embrassant les élèves) de CD-ROM didactique avec l'objectif d'introduire la technologie à l'école (Moita & Andrade, 2004).



3. Jeux électroniques : ce que les jeunes apprennent avec eux ?

L'impact des *videogames* sur le comportement des enfants et des jeunes, de même que l'influence de la télévision, et du cinéma, préoccupe, depuis un certain nombre d'années, parents et éducateurs. En tant qu'éducateurs, la majorité est convaincue de l'importance du jeu, comme activité non seulement ludique, mais aussi éducative. Cependant ce sont des thèmes qui paraissent susciter divers points de vue : les uns, pour, les autres, contre. Il y a les enthousiastes et les défenseurs des nouvelles technologies et de leur introduction dans la salle de classe, et il y a ceux qui s'occupent d'étudier les aspects négatifs de ces technologies dans la formation des jeunes.

Considérant l'étude du processus de construction de connaissance à partir de l'interaction sujet-milieu, où « *l'action est la source de la logique* » et l'affectivité, la force énergétique des conduites intelligentes, les théories cognitivistes – de Piaget, Vygotski et Wallon – offrent un référentiel riche et valable pour analyser l'influence des *games* sur le développement global de l'enfant et de l'adolescent.

Devant l'écran, les jeunes commandent des personnages par le simple toucher du doigt. Ils aiment jouer, et à cette occupation ils peuvent même oublier le temps et les obligations qui incluent les tâches scolaires. Le vidéogame fascine, absorbe et enchante les jeunes. Mais il n'y a pas que ça, le défi de réaliser plus et mieux, en moins de temps, exige d'eux le développement d'habiletés qui leur confère de l'agilité, et leur permet de faire quelque chose avec plus de perfection, motivés qu'ils sont par la reconnaissance de l'action héroïque dans un milieu virtuel, qui est celle d'avoir vaincu la difficulté personnifiée par l'ennemi, celle d'être généralement le héros qui fait le bien, mais aussi celle d'avoir sa capacité reconnue dans le monde réel, par les copains, et qui correspond à la nécessité de se sentir reconnu par le groupe.

Alors, en essayant de vaincre ce défi, il ne développe pas seulement des habiletés, il apprend aussi des contenus qui recoupent ceux qui composent le cursus scolaire. Par exemple, un jeune a répondu au questionnaire en affirmant que : seulement avec des jeux électroniques, il apprend « *l'anglais, l'histoire sous une forme plus facile qu'à l'école* ». Et plus : « *quand je sais tout sur la machine, on fait des championnats, comme ça, je vais apprendre avec le copain les nouvelles façons de jouer* ».



En d'autres termes, ils s'entraînent, et en s'entraînant pour vaincre au jeu, ils développent certaines habiletés: l'observation, la mémoire, l'attention, la coordination motrice fine et la logique, et, en plus, l'échange de connaissances entre pairs puisqu'il s'agit d'un espace de socialisation.

Donc, si la structuration du jeu exige du jeune la mobilisation de fonctions psychologiques supérieures, pour un éducateur s'inspirant du cognitivisme, les *games* peuvent jouer le rôle d'outils intellectuels et de réflexion, capables de permettre la découverte de principes, propriétés ou rapports d'ordre logique, mathématique, linguistique, historique et social.

Pour cette raison, du point de vue du développement intellectuel, en accord avec cette perspective, on peut dire que les jeux électroniques ont une valeur pour l'apprentissage.

D'un autre côté, en analysant les réponses des élèves de l'École Pedra do Reino, à la question « qui joue plus, les garçons ou les filles », on constate que cet espace réaffirme le concept de masculinité traduit par la différence entre les comportements des garçons et des filles. « Je trouve que les garçons jouent plus », « seulement pour les garçons, parce que les filles ne doivent pas jouer », « il y a des filles qui jouent au shopping, mais elles sont masculines », « ils savent plus que les filles », « je vois seulement des garçons jouer au playstation ».

Donc, quel que soit l'endroit où on joue aux jeux électroniques, ils semblent composer un univers à prédominance masculine. Mais on sait par les *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs* – que la sexualité est un thème transversal, qui doit, pour cette raison, être travaillé comme contenu programmatique dans toutes les disciplines à tous les niveaux de l'Enseignement de Base. Suivant Carvalho (2000, p.17) « *les relations de sexe sont des relations de pouvoir : les différences construites entre hommes et femmes se transforment en hiérarchies, justifiées par la plus grande valorisation des qualités masculines, attribuées exclusivement aux hommes* ».

Par conséquent, ces questions de sexe qui apparaissent non seulement dans les *games*, mais aussi dans le quotidien de l'école, doivent être travaillées par l'école dans la salle de classe. Le travail sur les rapports de sexe ont pour objectif de combattre les



relations autoritaires, de questionner la rigidité des modèles de conduite et de rechercher un changement.

Depuis le plus jeune âge, la société nous impose des modèles de comportement différenciés pour les hommes et pour les femmes : les différences ne doivent pas restées en prisonnières à l'intérieur de chaque individu, mais doivent être vécues dans leur singularité. A l'école, les garçons et les filles ne se mélangent pas beaucoup, au point qu'on parle de « clubs », *Bolinha* pour les garçons, et *Luluzinha* pour les filles; ceci paraît exister aussi dans les *games* auxquels peu de filles jouent. Les jeux électroniques dans le contexte actuel contribuent à la reproduction des valeurs et méritent d'être discutés en salle de classe, car si c'est bénéfique pour eux, ça l'est aussi pour elles. Voyons ! à l'école, souvent on assume des positions radicales avant de réfléchir sur celles-ci ou sur d'autres questions qui sont présentes dans le quotidien de nos élèves.

4. Jeux électroniques : est-ce que c'est l'affaire de l'école ?

Comment par exemple : on sait qu'il existe des jeux avec des scènes de violence. Cependant il existe des mécanismes intimes : la raison, le libre-arbitre, l'intuition, la sensibilité ; il existe aussi des croyances et des valeurs, dans ce contexte, où parents et éducateurs ont la possibilité d'agir de manière positive.

Il nous revient à nous, éducateurs et éducatrices au courant de tout ceci, de ne pas être absents ou de ne pas être négligents. Après la famille, les modèles des jeunes sont les professeurs, et quand ceux-ci ne se font pas présents (ou quand ils ne sont pas d'assez bons modèles), ils seront remplacés par d'autres.

Si dans votre école, les élèves manquent parce qu'ils jouent à des jeux électroniques, parlez avec eux de ce qu'ils font, demandez-leur ce qu'ils voient de bon à jouer et rappelez-leur que vivre n'est pas seulement ça. Rappelez-vous que vous n'êtes pas les seuls à avoir des doutes : beaucoup de professionnels dans le domaine de la santé, de l'éducation, de la communication, de l'informatique s'interrogent sur l'influence des jeux électroniques dans le développement et l'apprentissage de l'enfant. Des points de vue divergents, des doutes, des incertitudes et des peurs ont surgi des



questionnaires et des discussions sur les effets de ces jeux dans le comportement de l'enfant.

Néanmoins, comme éducateurs et éducatrices, nous devons aller plus loin, nous ne pouvons pas nous contenter de critiquer, il faut que nous annonçons, que nous apportions quelque chose que nous savons, qui peut ne pas être nouveau,

La connaissance acquise par les jeunes en contact avec les jeux électroniques ne peut représenter pour l'école quelque chose de négligeable qui doit être éloigné et caché comme si ça n'existait pas. Elle n'a pas nécessairement des traits négatifs. Elle constitue, au contraire, suivant les recherches un élément fécond et positif, et l'école doit se préparer pour être capable d'établir des liens entre ces jeux qui passent par une formation extra-formation et les contenus exigés par le cursus scolaire.

Bibliographie

ABRAMOVAY, M. *et alii. Gangues, Galeras, Chegados e Rappers : Juventude, Violência e Cidadania nas cidades da periferia de Brasília.* Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.* Petrópolis: vozes, 1998.

BAUER, M. W. et GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som : um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2002.

BOTT, E. *Família e rede social.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.* Lisbonne: Cotovia, 1990.

CARVALHO, M. E. P. (org.) *Consciência de gênero na escola* João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

CASTRO, M. G.(org.) *Cultivando vida, desarmando violências.* Brasília: UNESCO, 2001.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede.* 5.e édition, vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta, 1997.
- GREIVE, Cynthia (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GREEN, Bill et BIGUM, Cris. "Alienígenas na sala de aula". In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995
- HARAWAY, Donna. "Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80." In HOLLANDA (org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____ *A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 3.e édition. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____ *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- _____ *O que é virtual?* 5.e édition. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- LUCKMANN, T. et BERGER, P. *A construção social da realidade*. 14.e édition. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MATURANA, Humberto et VARELA, Francisco. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo: Ed. Psy, 1995.
- MOITA, F. M. G S C. *Educação e Violência Doméstica: a construção da "Pedagogia do e no Medo", um olhar de gênero no contexto familiar*. João Pessoa: UFPB, 1999. Dissertation de Maîtrise.
- _____ "Culturas juvenis e jogos eletrônicos: que currículo é esse?". In *Anais do II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Rio de Janeiro:UERJ, 2004.
- _____ *Currículo, conhecimento, cultura, estabelecendo diferenças, produzindo identidades*. Biblioteca on-line de Ciências da Educação. Covilhã/Portugal, 2003. Disponible site http://bocc.ubi.pt/_listas/tematica.php3?codt=2.



_____ “Jogos eletrônicos: que currículo é esse?” In *Interact. Revista de arte, cultura e tecnologia*. .Lisbonne: Universidade Nova de Lisboa. Disponible site: http://www.interact.com.pt/11/Interact11_sub33.html.

_____ “Relações de gênero nos games : os estabelecidos e os outsiders”. In *8º Simposio Internacional Processo Civilizador, Historia e Educação*. João Pessoa: UFPB, 2004.

_____ *Eles, Elas, Elos na Escola*. João Pessoa, Etat de Pernambouc. MOITA & ANDRADE, 2004, 1 CD-ROM.

MORIN, E. “Contrabandista dos saberes”. In PESSIS-PASTERNAK, G. *Do Caos à inteligência artificial*. São Paulo: UNESP, 1993.

_____ *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro*. 4.e édition. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIS, M. J. *Culturas juvenis*. Lisbonne: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

_____ *Traços e riscos de vida. Uma aproximação qualitativa a modos de vida juvenis*. Porto: Âmbar, 2000.

REINGOLD, H. *Realidade Virtual*. Lisbonne: Veja, 1997.

ROSE, D. “A análise de imagens em movimento”. In BAUER, M. W. et GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som, um manual prático*. Petrópolis; Vozes, 2000.

TURKLE, S. *O segundo eu: os computadores e o espírito humano*. Lisbonne: Editorial Presença, 1989.

_____ *A Vida no ecrã: a identidade na era da internet*. Lisbonne: Relogio d’Água, 1997.

ZALUAR, A. *Condominio do Diabo*. Rio de Janeiro: Revan, 1994.

MOITA, Filomena Ma. G. da S. C.; SILVA, A. C. R. Os games no contexto de currículo e aprendizagens colaborativas on-line. Comunicação apresentada no III CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. Publicado nos anais e em CD-Rom. Braga –PT, de 09 a 11 de fevereiro de 2006.