

## **Jogos eletrônicos e *screenagers*: possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem<sup>1</sup>**

**Lynn Alves<sup>2</sup>**

### **Resumo**

O artigo apresenta as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento propiciadas pelos jogos, destacando os jogos eletrônicos, que se constituem no mais significativo elemento da cultura da simulação, na qual estão imersos as crianças e adolescentes, a geração *screenagers*.

### **Da cultura as questões cognitivas – os jogos mediando construções**

O jogo é um elemento da cultura que contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos, se constituindo assim, em uma atividade universal, com características singulares que permitem a ressignificação de diferentes conceitos. Portanto, os diferentes jogos e em especial os jogos eletrônicos, podem ser denominados como tecnologias intelectuais.

A presença dos jogos na história da humanidade tem início com a própria evolução do homem, antes até de serem estabelecidas normas e regras de convivência, às quais os sujeitos se adaptavam ou propunham outros encaminhamentos que atendessem às suas demandas. Os rituais da caça, da guerra tinham um caráter lúdico, de entretenimento, de força e poder.

Na perspectiva de Huizinga, o jogo se constitui em uma atividade universal anterior à própria cultura, dado que esta, “mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana” (2001, p. 3) e que os próprios animais já realizam atividades lúdicas.

No decorrer do tempo, os jogos passaram a ser compreendidos pelo senso comum apenas como atividades de entretenimento. Contudo, jogar vai além da distração na medida em que

---

<sup>1</sup> Texto apresentado no **I Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação - construindo novas trilhas**, na mesa redonda **Jogos e aprendizagem**. UNEB, Salvador – Bahia, outubro/2005. [www.comunidadesvirtuais.pro.br](http://www.comunidadesvirtuais.pro.br).

<sup>2</sup> Pedagoga com mestrado e doutorado em Educação e Comunicação, professora da Universidade do Estado da Bahia.  
URL:<[www.lynn.pro.br](http://www.lynn.pro.br)>

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo o jogo significa alguma coisa (HUIZINGA, 2001, p. 4).

Para este autor, o jogo apresenta cinco características fundamentais e se torna um elemento da cultura, um dos pilares da civilização. A primeira se refere ao fato de ser livre, de ser uma escolha dos jogadores, peculiaridade de qualquer atividade lúdica, que, geralmente, é praticado, nos momentos de ócio.

A segunda particularidade, totalmente atrelada à primeira, vincula-se ao fato de que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". A criança, o adolescente e o adulto, quando se entregam ao jogo, estão certos de que se trata apenas de uma evasão da vida "real", um intervalo na vida cotidiana, embora encarem esta atividade com seriedade.

A terceira característica se configura pela distinção entre o jogo e vida "comum", tanto pelo lugar, quanto pela duração que ocupa. Existe, portanto, um início e um fim para o jogo, assim como uma fronteira espacial deste com a vida "real".

Como quarta característica, Huizinga cita o fato de que o jogo cria ordem e se configura nela própria, se organiza através de formas ordenadas compostas de elementos como tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião; e a menor desobediência a esta ordem "estraga o jogo". O autor marca também a aproximação do jogo com a estética:

É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo. Talvez esse fator estético seja idêntico aquele impulso de criar formas ordenadas que penetra o jogo em todos os seus aspectos. [...] O jogo lança sobre nós um feitiço: é "fascinante", "cativante". Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia (2001, p.13).

E, finalmente, como quinta característica há o fato de imprevisibilidade, incerteza e o acaso do jogo gerarem tensão. Isso pode provocar o engajamento passional que implicará no desenvolvimento de um senso ético, quanto ao estabelecimento dos limites dentro da atividade. São as regras que definem o que é possível, permitido ser feito ou não. Contrariar estas

premissas implica em colocar em cheque a existência da comunidade dos jogadores. Talvez, aqui, encontremos uma explicação para a atração que os jogos exercem sobre os indivíduos.

É através da realização contínua dessas atividades, bem como da sua posterior socialização, que o jogo pode ser considerado um fenômeno cultural, na medida em que, mesmo depois de ter chegado ao fim, “permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória” (HUIZINGA, 2001, p.12-13) e, ao ser transmitido, torna-se tradição.

Essas reflexões colocam em xeque o posicionamento de muitos pais e professores que argumentam: quando estão jogando, as crianças e adolescentes estão somente se divertindo. Para muitos, há apenas lazer, o que, muitas vezes, é visto como perda de tempo. Dessa forma, o fato de que brincar preenche as necessidades das crianças é constantemente esquecido (VYGOTSKY, 1994; FREUD, 1976). Contudo, no que se refere aos teóricos e especialistas, existe uma unanimidade em torno das contribuições cognitivas e sociais (PIAGET, 1978, 1983, 1990; WALLON, 1989; VYGOTSKY, 1993, 1994, 2001; ELKONIN, 1998; entre outros), afetivas (FREUD, 1976; WINNICOTT, 1975; KLEIN, 1995; ROZA, 1999) e culturais (HUIZINGA, 2001; BENJAMIM, 1994), potencializadas pelos diferentes jogos.

Para Vygotsky (1994), o brincar e a interação com os jogos possibilitam à criança a aprendizagem de regras e a sujeição às ações impulsivas pela via do prazer. Logo, para ele, os jogos atuam como elementos mediadores entre o conhecimento já cristalizado, construído, presente no nível de desenvolvimento real, e nas possibilidades e potencialidades existentes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP se caracteriza pela faixa intermediária entre aquilo que o sujeito já é capaz de fazer sozinho sem a ajuda do outro e as suas possibilidades de ampliar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse espaço de transição, os novos conhecimentos estão em processo de elaboração e, frente à mediação dos instrumentos, signos e interlocutores, serão consolidados e ou ressignificados.

Para as teorias psicogenéticas<sup>3</sup>, o brincar vai possibilitar a ressignificação do pensamento intuitivo, na medida em que as crianças podem exercitar situações do mundo dos adultos, através do faz-de-conta, por exemplo, aprendendo, desta forma, a conviver com regras sociais. Assim, estes sujeitos saem de um estado de anomia para a internalização e ressignificação das normas, valendo-se do outro e da linguagem, o que caracteriza a situação de heteronomia e, posteriormente, de autonomia individual.

Por intermédio das regras construídas nos jogos, as crianças aprendem a negociar, a renunciar à ação impulsiva, a postergar o prazer imediato, o que contribui para a concretização dos desejos, através da assimilação e acomodação. Esses são processos aqui compreendidos na perspectiva piagetiana.

Para este autor,

pode-se dizer que toda necessidade tende: primeiro, a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, 'assimilar' o mundo exterior às estruturas já construídas; segundo, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, 'acomodá-las' aos objetos externos (PIAGET, 1978, p.15).

Assim, as crianças constroem o significado da cooperação e da competição entre os seus iguais. São regras que podem ser transmitidas de geração em geração ou ser espontâneas, elaboradas de forma momentânea por sujeitos da mesma idade ou de idades diferentes.

O brincar se torna, então, uma atividade que deve ser incentivada e encarada com seriedade pelos adultos, respeitando-se os momentos em que crianças e adolescentes desejam brincar, jogar, enfim, construir algo novo, valendo-se da elaboração dos conhecimentos existentes.

Dentro desta perspectiva, podemos inferir que os jogos são tecnologias intelectuais, compreendidas por Lèvy (1993, 1998) como elementos que reorganizam e modificam a ecologia cognitiva dos indivíduos, o que promove a construção ou reorganização de funções cognitivas, como a memória, a

---

<sup>3</sup> Teorias que estudam gênese dos processos psíquicos. Ver Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro e Teberosky entre outros.

atenção, a criatividade, a imaginação, e contribui para determinar o modo de percepção e inteligência pelo qual o sujeito conhece o objeto. No dizer, desse autor, essa ecologia é formada por um coletivo pensante de homens-coisas, com singularidades atuantes e subjetividades mutantes.

Na interação com os jogos eletrônicos, essas funções cognitivas são intensificadas a cada dia, o que permite às crianças, adolescentes e adultos a descoberta de novas formas de conhecimento, que hoje também ocorrem por meio da simulação de novos mundos. As regras construídas nos espaços virtuais podem ser classificadas como espontâneas, visto que são reorganizadas constantemente. Os professores devem estar atentos para o surgimento desses novos caminhos, que emergem cotidianamente na vida dos alunos, interatores do processo de produção e construção de conhecimento e cultura.

No que se refere ao potencial catártico dos jogos, os psicanalistas afirmam que, através deles, é possível desencadear processos de repetição, recordação e elaboração. Esses processos possibilitam ao indivíduo crescer, constituir-se como sujeito, vencendo os seus medos. Este potencial catártico dos jogos foi ilustrado por Freud (1976), quando observava o jogo do *fort-da*, criado pelo seu neto. O jogo consistia no arremessar e puxar um carretel amarrado com um cordão e na pronúncia de palavras interpretadas por este autor como *fort*, que, em alemão, significa longe, que partiu. A criança pronunciava esta palavra toda vez que o carretel desaparecia do seu campo visual. A palavra *da*, que quer dizer aqui, era emitida quando o carretel podia novamente ser visto. Assim,

A interpretação do jogo tornou-se então óbvia. Ele se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual (isto é, a renúncia à satisfação instintual) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer, encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance. (...) A criança não pode ter sentido a partida da mãe como algo agradável ou mesmo indiferente. Como, então, a repetição dessa experiência aflitiva, enquanto jogo, harmonizava-se com o princípio de prazer? Talvez se possa responder que a partida dela tinha de ser encenada como preliminar necessária a seu alegre retorno, e que neste último residia o verdadeiro propósito do jogo (FREUD, 1976, p. 27).

A repetição e a alternância também foram pontuadas por Huizinga (2001) como elementos que constituem o fio e a tessitura do brincar. E, para a psicanálise, a repetição traz uma produção de prazer de outro tipo, uma produção mais direta, o que permite ao sujeito trocar de lugar, sendo, em determinados momentos, sujeito e, em outros, objeto. Isso o leva a sair da situação de oprimido para opressor e, assim, elaborar perdas e angústias.

Para Freud,

[...] em suas brincadeiras as crianças repetem tudo que lhes causou uma grande impressão na vida real, e assim procedendo, ab-reagem à intensidade da impressão, tornando-se, por assim dizer, senhoras da situação. Por outro lado, porém, é óbvio que todas as suas brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e poder fazer o que as pessoas crescidas fazem. Pode-se também observar que a natureza desagradável de uma experiência nem sempre a torna inapropriada para a brincadeira. Se o médico examina a garganta de uma criança ou faz nela alguma pequena intervenção, podemos estar inteiramente certos de que essas assustadoras experiências serão tema da próxima brincadeira; contudo, não devemos, quanto a isso, desprezar o fato de existir uma produção de prazer provinda de outra fonte. Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, dessa maneira, vinga-se num substituto (FREUD, 1976, p. 28-29).

A repetição também foi discutida por Benjamin, que a concebe como

[...] a grande lei que, além de todos as regras e ritmos individuais, rege o mundo da brincadeira em sua totalidade: a lei da repetição. Sabemos que a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como “brincar outra vez”. A obscura compulsão de repetição não é menos violenta nem menos astuta na brincadeira que no sexo. [...] Com efeito, toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. “Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas”: a criança age segundo essas palavras de Goethe. Somente, ela não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil vezes. Não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos (1994, p. 252-253).

Para os três autores acima referenciados, a repetição se constitui em um fundamento do brincar, na medida em que reviver a ação lúdica anterior ressignifica e elabora sentimentos, emoções, através da imitação e/ou criação da vida cotidiana, constituindo-se em formas de comunicação entre crianças, adolescentes e adultos. Tal constatação explica o prazer vivenciado pelos jogadores de diferentes idades na interação com os jogos de maneira geral e em especial, com os games eletrônicos que emergem como elementos da cultura da simulação.

Atentas a essa possibilidade de repetir e elaborar que se encontram presentes no brincar, mas preocupados, sobretudo, com o mercado, as empresas infantis e de entretenimento, cotidianamente, investem em diferentes artefatos que possam seduzir as crianças, os adolescentes e até os adultos para o prazer de jogar.

Nesse processo de busca de novos ícones sedutores, acompanhamos a evolução dos diferentes elementos tecnológicos presentes nas brincadeiras, do velho cavalo de madeira, aos sofisticados jogos eletrônicos.

### **Jogos eletrônicos, cultura da simulação e aprendizagem**

A cultura não se limita apenas a um conjunto de costumes, instituições e obras que constituem a herança cultural de uma comunidade. Na perspectiva de Geertz, a cultura deve ser entendida como

(...) sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais) ... a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (1989, p.10).

Nessa abordagem, a cultura passa a ser vista como um sistema semiótico, que envolve textos, sons, imagens, luz, cores, formas e gestos, que são percebidos, armazenados e divulgados mediante a função cognitiva da memória, a qual não se estrutura de forma individual, mas, coletiva. Esses

elementos são construídos pelos homens por intermédio de uma teia de significados contextuais e históricos, transmitidos de geração em geração. Assim, a cultura é “assumida como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p.4).

Compreender a cultura como um sistema semiótico implica em atentar para um elemento que emerge na sociedade a partir da década de cinquenta e que intensifica a imersão em um novo ambiente semiológico, constituído basicamente de signos, ícones e sinais: a informática. Elementos que permeia mais intensamente a sociedade. Ao desvendar o enigma dos suportes informáticos e suas implicações culturais, defrontamo-nos com uma nova cultura, a “cultura de simulação”<sup>4</sup>, que está presente nos modelos computacionais e, de forma mais intensa, nos jogos eletrônicos.

Para Turkle,

Os videogames são uma janela para um novo tipo de intimidade com máquinas, que caracteriza a cultura de computador nascente. O relacionamento especial que os jogadores estabelecem com os videogames tem elementos comuns a interações com outros tipos de computador. O poder dominador dos videogames, o seu fascínio quase hipnótico, é o poder dominador do computador. As experiências de jogadores de videogame ajudam-nos a compreender esse poder dominador e algo mais. No fulcro da cultura de computador, está a idéia de mundos construídos, “governados por regras”. Utilizo o jogo de videogame para iniciar um debate sobre a cultura de computador como uma cultura de regras e simulação (1989 p. 58-59).

Esta cultura se caracteriza por formas de pensamento não-lineares que envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais; arrastam os adultos criados em uma outra lógica a percorrer estas novas trilhas, a participar das suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes

---

<sup>3</sup>. Neste artigo o conceito de cultura da simulação será discutido a partir da perspectiva Turkle que enfatiza os suportes informáticos, incluído os jogos eletrônicos como seus representantes. Contudo, os leitores poderão buscar interlocução com Baudrillard. Este autor indica que o processo de simulação vem evoluindo desde as sociedades primitivas na qual o real e os signos estão perfeitamente relacionados, passando para representação dos mesmos como um significado determinado pela classe, o prestígio e o status. Posteriormente, no período marcado pela Revolução Industrial, os signos são reproduzidos sem referência direta, mas baseado na lei do valor comercial. E finalmente na sociedade contemporânea, os signos já são pura simulação (tecnologia de informação, genética). Ver BAUDRILLARD, Jean. Simulacros e simulações. Lisboa, Relógio D'Água, 1991.



personagens, avatares, a ressignificar a sua forma de ser e estar no mundo, tendo em vista que a interação com os computadores facilita o “pluralismo nos estilos de utilização. Oferecem coisas diferentes a pessoas diferentes; permitem o desenvolvimento de diversas culturas da computação” (TURKLE, 1997, p. 66).

Os avatares se caracterizam como uma persona virtual, assumida pelos participantes de jogos e de diferentes comunidades virtuais,

que inclui uma representação gráfica de um modelo estrutural de corpo (presença de braços, tentáculos, antenas, etc.), modelo de movimento (o espectro de movimento que esses elementos, juntos, pode ter), modelo físico (peso, altura, etc.), e outras características. Um avatar não necessita ter a forma de um corpo humano, pode ser um animal, planta, alienígena, máquina, ou outro tipo e/ou figura qualquer. Alguns sistemas interativos no ciberespaço, que incorporam o conceito de avatar, foram criados a partir de 1995, em função da tecnologia VRML (Virtual Reality Modeling Language), e são conhecidos como MUD (Multi-Users Domains). São espaços virtuais onde estabelecemos contatos sensoriais com outros indivíduos, de diferentes partes do mundo, e que estão se transformando também em palco de experimentações artísticas (PRADO e ASSIS, s/d)<sup>5</sup>.

Assim, o universo tecnológico vem dando origem aos filhos da “cultura da simulação”, que interagem com diferentes avatares para representá-los. Uma geração que vive imersa em diferentes comunidades de aprendizagem e que abre várias janelas ao mesmo tempo e resolve problemas fazendo “bricolagens”, na medida em que organiza e reorganiza os objetos conhecidos sem um planejamento prévio. Nessa perspectiva, esses indivíduos - na maior parte das vezes, adolescentes e jovens - aprendem “futucando”, uma característica que, cada vez mais, também vem sendo exercitada pelos adultos.

Segundo Turkle, “os amantes da bricolagem abordam a resolução de problemas estabelecendo com os seus instrumentos de trabalho uma relação que se assemelha mais a um diálogo do que a um monólogo” (1997, p. 76). A possibilidade de fazer bricolagens atrai crianças e jovens para interagir com os elementos tecnológicos e, em especial, com os games, o que contrapõe à premissa desenvolvida por Piaget (1990) de que a necessidade do concreto vai

---

<sup>5</sup> PRADO, Gilberto e ASSIS, Jesus de Paula. Dois experimentos recentes em ambientes virtuais multiusuário: Imateriais 99 e Desertesejo. Disponível na URL: <[http://wawrwt.iar.unicamp.br/GTcompos2001/gtto\\_assis.html](http://wawrwt.iar.unicamp.br/GTcompos2001/gtto_assis.html)>. Acesso em 30.03.03.

sendo diluída no estágio de desenvolvimento operatório formal, uma vez que a simulação permite a manipulação dos objetos virtuais em diferentes telas.

Ao explorar esses modelos computacionais,

interatuamos com um programa, aprendemos a aprender o que ele é capaz de fazer e habituamo-nos a assimilar grandes quantidades de informação acerca de estruturas e estratégias interagindo com um dinâmico gráfico na tela. E, quando dominamos a técnica do jogo, pensamos em generalizar as estratégias a outros jogos. Aprende-se a aprender (TURKLE, 1987, p.59).

Por conseguinte, a simulação presente nas imagens interativas, na Realidade Virtual (RV), nos jogos eletrônicos e nas diferentes telas nas quais estamos imersos, ampliam a imaginação e o pensamento.

Ratificando essa idéia Lèvy, conceitua o virtual como um “modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata (1996, p. 12)”.

Logo, as experiências mediadas por tecnologias que utilizam a realidade virtual, abrem novas janelas nos processos de criação, transformando os modos de ser. Nessa mesma perspectiva, encontramos a elaboração de Kerckhove que compreende a realidade virtual como

uma realidade que se pode tocar e sentir, ouvir e ver através dos sentidos reais – não só com ouvidos ou olhos imaginários. Agora podemos juntar o pensamento à “mão da mente”. Penetrando na tela com a luva virtual, a mão real transforma-se numa metáfora técnica, tornando tangíveis as coisas que anteriormente eram apenas visíveis. A partir de agora podemos querer tocar os conteúdos do pensamento. Antes da invenção da RV, ninguém imaginaria o conceito de “uma mão mental”. O conceito em si nem sequer era imaginável. Não parecia haver necessidade de sentir os objetos que não preenchiam a mente. Hoje, a inclusão do tato entre as restantes extensões tecno-sensoriais e psicotécnicas podem mudar a forma com nós, ou os nossos filhos, pensamos que pensamos (KERCKHOVE, 1997, p. 80).

Portanto, a presença dos diferentes dispositivos informáticos e telemáticos existentes na cultura da simulação, exigem formas de compreensão divergentes, uma imersão no universo dos sujeitos que se constituem os filhos da cultura da simulação ou, na abordagem de Rushkoff (1999), os filhos do caos.

O autor aponta como os primeiros filhos do caos, os surfistas. Estes aprendem a entender a lógica não linear das ondas, assim como os matemáticos o fizeram no domínio acadêmico. Os skatistas, os snowboarders, a galera do hip hop<sup>6</sup> e os jogadores de videogames vão também compor a geração dos filhos do caos: os screenagers!

Estas novas formas de compreender a geração screenagers são estudadas pelos autores referenciados anteriormente, a exemplo de Turkle (1987, 1995), Kerckhove (1997), Lèvy (1999) e Babin e Kouloumdjian (1989), entre outros. Mas, se Babin e Kouloumdjian enfatizavam muito a tecnologia do vídeo como portadora de nova dimensão subjetiva<sup>7</sup>, os demais autores referenciados centram sua atenção, sobretudo, nas tecnologias digitais, que acabam também englobando aspectos da TV e do vídeo.

Para Rushkoff (1999), a geração screenagers que nasceu na década de oitenta, que interage com os controles remotos, joysticks, mouse, Internet, pensam e aprendem de forma diferenciada. Aprendem com a descontinuidade, aceitam que as coisas continuem mudando sem se preocupar com um final determinístico.

Segundo esse autor, a cultura do caos apresenta as seguintes características: uma linguagem icônica e sonora que possibilita a compreensão rápida da mensagem a partir das imagens e do contexto no qual estão inseridas; a possibilidade de surfar na TV, ou melhor, de zappear, escolhendo o que é mais interessante em determinado momento. Assim, tem-se a possibilidade de acompanhar diferentes canais de programação ao mesmo tempo, rompendo com uma proposta televisiva linear, em que o espectador não tinha o poder do controle remoto nas mãos. As crianças e adolescentes vivem essa iconosfera de forma muito intensa, incorporando-a inclusive no seu corpo,

---

<sup>6</sup> O **HIP HOP** foi o movimento que surgiu nos meados dos anos 70, nos EUA, a partir da influência da cultura negra e caribenha, que quer dizer saltar mexendo os quadris. O movimento unifica três matrizes de manifestação cultural: a dança, a música e o grafite. (DIOGENES, Glória. Cartografia da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop. São Paulo: AnnaBlume, 1998).

<sup>7</sup> Ver também o livro de Jamenson, quando ele se refere à transposição da estética do videoclipe para as formas de visualização do mundo dos jovens contemporâneos, mudando a maneira que os sujeitos têm de apreender o mundo. JAMESON, F. Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1991. (Capítulo 2: teoria do pós-moderno: vídeo)  
Ver também o livro de Régis Debray, o qual defende a ideia de que estaríamos vivendo num novo momento histórico, denominado por ele de iconosfera. DEBRAY, Régis. Vida e morte da imagem. Petrópolis: Vozes, 1993.

através das marcas e senhas que os diferenciam dos adultos e os separam em tribos, em clãs.

A interatividade e a interconectividade, favorecidas pelas tecnologias digitais, pela cultura da simulação, vêm também contribuindo para a instauração de uma outra lógica que caracteriza um pensamento hipertextual, o que pode levar à emergência de novas habilidades cognitivas, tais como a rapidez no processamento de informações imagéticas; disseminação mais ágil de idéias e dados, com a participação ativa do processo, interagindo com várias janelas cognitivas ao mesmo tempo. Aqui, não existe uma preocupação com a duração da atenção dedicada às atividades. O importante é a capacidade de realizar multitarefas, fazer simultaneamente diferentes coisas.

Estes *Screenagers* buscam interagir com os jogos eletrônicos, que exigem rapidez de movimentos e demandam uma inteligência sensório-motora, o que ratifica a idéia de que essas gerações apresentam formas distintas de pensar e compreender o mundo. Abrem muitas janelas simultaneamente.

Estas mudanças acabam por nos assustar, porque nós, adultos, ainda estamos vivendo essas transformações sob outra lógica, ainda presos à linearidade, às verdades absolutas, resistindo ao novo, a adentrar no mundo dos screenagers.

Logo, somos todos forasteiros em uma nova cultura. A autora Turkle traduziu a sensação de ser um estranho em uma comunidade, em um grupo: “uma pessoa abandona a sua cultura para enfrentar um meio que desconhece e, ao regressar a casa, verifica que esta se tornou estranha – e pode ser vista com um novo olhar” (1997 p. 325).

Forasteiros, estrangeiros, imigrantes de uma nova terra, na qual temos que observar como os *Screenagers* e ou Geração Net aprendem algo que, para nós, é uma nova língua, uma nova cultura (RUSHKOFF, 1999). Por conseguinte, é fundamental compreender e interagir com uma geração que vive em processo de completa metamorfose.

## REFERÊNCIAS

- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN Marie France. **Os novos modos de compreender – a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulações**. Lisboa, Relógio D'Água, 1991.
- BENJAMIM, Walter. Brinquedo e brincadeira – observações sobre uma obra monumental. In: BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994, vol. 1, p. 249-253.
- DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DICIONÁRIO Aurélio - Século XXI**. versão 3.0, dezembro de 1999, em cd-rom. São Paulo: Nova Fronteira.
- DIÓGENES, Glória. **Cartografia da cultura e da violência – gangues, galeras e o movimento hip hop**. São Paulo: Anna Blume, 1998.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, Obras Completas, 1976.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GREENFIELD, Patrícia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica – os efeitos da Tv, computadores e videogames**. Summus, São Paulo, 1988.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- JAMESON, F. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Atica, 1991.
- KERCKHOVE, Derrick de. **A Pele da Cultura**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.
- KLEIN, Melaine.. **A Psicanálise de crianças**. Rio de Janeiro, Imago, 1995.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A inteligência colectiva - Para uma antropologia do ciberespaço**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.
- PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Epistemologia genética**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1990.
- PRADO, Gilberto; ASSIS, Jesus de Paula. **Dois experimentos recentes em ambientes virtuais multiusuário: Imateriais 99 e Desertesejo**. Disponível na URL: [http://wawrw.tiar.unicamp.br/GTcompos2001/gtto\\_assis.html](http://wawrw.tiar.unicamp.br/GTcompos2001/gtto_assis.html), baixado em 30.03.03.
- RUSHKOFF, Douglas. **Um jogo chamado futuro - Como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
- ROZA, Eliza Santa. **Quando brincar é dizer – a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.
- TAPSCOTT, Don. **Geração Digital - A crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.
- TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã – a identidade na era da Internet**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O segundo EU – os computadores e o espírito humano**. Lisboa: Presença, 1989.
- VIGOTSKY, Lev Semynovitch. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole...[et al.]; São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001;
- WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. Manole: São Paulo, 1989.
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.