

“A GENTE JOGA MUUUITO!”
JOGOS DIGITAIS: UMA PEDAGOGIA DO PRESENTE
PRODUZINDO INFÂNCIAS

Silvana de Medeiros da Silva¹
Mariangela Momo²

Resumo: Neste artigo analisamos um conjunto de narrativas de crianças que abordam experiências em jogos digitais visando compreender como as infâncias são produzidas na atualidade. É uma pesquisa de abordagem qualitativa com crianças, fundamentada nos Estudos Culturais em Educação. Utilizamos o Estudo de campo em ambiente domiciliar. Os participantes foram duas crianças (6 e 8 anos de idade). Os procedimentos abrangeram a observação e a conversação. As análises demonstraram que as experiências em jogos digitais possibilitam às crianças outros jeitos de interagir, de brincar e de praticar o consumo condicionado pela cultura digital e pós-moderna.

Palavras-chave: Crianças e infâncias; Jogos digitais de entretenimento; Narrativas; Cultura pós-moderna.

“WE PLAY A LOT!”
DIGITAL GAMES: A PEDAGOGY OF THE PRESENT PRODUCING
CHILDHOODS

Abstract: In this article, we analyze a set of children’s narratives that address experiences in digital games in order to understand how childhoods are produced today. This is a qualitative research study involving children, based on Cultural Studies in Education. We conducted a field study in a home environment. The participants were two children (6 and 8 years old). The procedures included observation and conversation. The analysis showed that experiences in digital games enable children to engage in alternative forms of interaction, play, and consumption influenced by digital and postmodern culture.

Keywords: Children and childhoods; entertainment digital games; Narratives; Postmodern culture.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: silmedeiros96@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6343-4346>.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: marimomo@terra.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9014-657X>.

INTRODUÇÃO

Vivemos uma era de profunda midiaticização (PEREIRA, 2021), que tem produzido intensas e permanentes mudanças em todas as esferas da sociedade. Tais mudanças têm como eixos alterações nas formas de produção e de consumo (BAUMAN, 2021), bem como mudanças substanciais nas tecnologias da comunicação e da informação, que colocam em circulação outros signos e mensagens que afetam incisivamente a cultura e o humano (SANTAELLA, 2003). Esses “novos tempos inauguram uma nova era da infância” (STEINBERG, 1997, p. 98), pois, como diz Santaella (2003, p. 30), “Não há uma separação entre as formas de culturas e o ser humano. Nós somos essas culturas”.

É notória a profusão da cultura digital (SANTAELLA, 2003) em suas múltiplas facetas no mundo e, portanto, no cotidiano das crianças que se figura em inúmeras práticas vivenciadas por meio de telas. Dentre as práticas mediadas por telas estão os jogos digitais, objeto deste artigo, entendidos como uma potente pedagogia do presente na vida das crianças.

A cultura digital pode ser caracterizada pela 1) convergência das mídias “que exacerba a produção e circulação da informação” (SANTAELLA, 2003, p. 28); 2) busca dispersa e constante de informação e estímulos nos meios digitais; 3) individualização em detrimento da homogeneização; 4) hibridismo da linguagem em suas mensagens. Além disso, a cultura digital está permeada em suas realidades, experiências e práticas pela lógica do capitalismo, reforçando-o exaustivamente (JAMESON, 2004).

A dimensão simbólica da cultura tem papel fulcral nas sociedades contemporâneas, pois cria e põe em circulação significados e sentidos em torno dos quais grupos sociais se estruturam (HALL, 1997). Isso significa que os artefatos culturais,

como jornais, filmes, músicas e jogos digitais “[...] inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde significados são negociados e hierarquias são estabelecidas” (COSTA, *et al.* 2003, p. 38). A onipresença da mídia maximiza a cultura enquanto central na regulação da sociedade (HALL, 1997).

Nesse cenário, os jogos digitais são compreendidos como uma pedagogia do presente caracterizados pela hipermídia, pois condensam várias mídias, fundindo-as no hipertexto que se configura como outro tipo de linguagem (PETRY, 2010) e demanda do leitor/jogador outros modos de leitura/ação e participação ativa. Consiste em um artefato que pode ser interpretado como constituinte e constituído pela cultura pós-moderna, de modo que tem suas marcas, como a compressão do espaço e do tempo (HAVEY, 2008), a instantaneidade e volatilidade (BAUMAN, 2021), a velocidade e desvanecimento (SARLO, 1997) e a predominância da imagem (JAMESON, 2004). Além disso, é parte da cultura, representa-a e ressignifica-a (PETRY, 2016), mas também a institui. Geralmente, tem como suporte uma tela do tipo celular, tablet, *ipad*, notebook ou TV que proporciona aos usuários a imersão em uma “[...] realidade alternativa virtual aproximando-se dos aspectos lúdicos da brincadeira” (ROSA e SERRA, 2020, p. 809).

Nos últimos anos, com o avanço da tecnologia, a convergência midiática (SANTAELLA, 2003) e a democratização do acesso à internet, os jogos digitais de entretenimento escaparam dos fliperamas e casas de videogame e invadiram os espaços domésticos. Nesse contexto, a portabilidade para o celular facilitou o acesso e alavancou esse artefato como objeto de entretenimento para todas as idades. Desse modo, os jogos digitais se popularizaram entre as crianças por seu fácil acesso, caráter interativo, lúdico e, em muitas circunstâncias, desafiador. Por conseguinte, os jogos têm exercido importante papel na vida das crianças, fomentando outros modos de viver a infância (SANTOS, 2021). Dito de outra forma, configuram-

se como uma pedagogia do presente na vida cotidiana das crianças contemporâneas.

Para dimensionar o alcance dos jogos digitais no cotidiano das crianças, lançamos mão de um conjunto de informações. Uma pesquisa realizada em 2022 no Canadá e na Irlanda, envolvendo crianças de vários países, constatou que o tempo que as crianças passam em telas diariamente aumentou 50% desde 2020 (GLOBO, 2022). No Brasil, uma pesquisa publicada em 2023, mostrou que 87% das crianças brasileiras de dois a oito anos jogam no celular (GLOBO, 2023). Outro estudo publicado pela Cetic.br³ em 2023 demonstrou que 60% das crianças de nove a dez anos jogam online, sendo que destes, 59% conectados a outros jogadores. Na faixa-etária de 11 a 12 anos, 65% jogam online e 56% se conectam com outros jogadores (Cetic.br, 2023).

Outra pesquisa realizada em 2021 por empresas do setor de jogos digitais apontou que o Brasil é o maior mercado de *games* da América Latina e o 10º no mundo em receitas. Já o número total de jogadores no país é de cerca de 94,7 milhões de pessoas (FORTIN, 2022). No mercado de entretenimento, os jogos digitais já são mais expressivos do que a música e o rádio, com previsões para superar nos próximos anos os livros, revistas e cinema (FORTIN, 2022).

As experiências das crianças em jogos digitais de entretenimento põem em movimento signos, discursos, habilidades, imagens e narrativas com características e marcas do tempo presente. Na imersão que os jogos proporcionam, as crianças criam cenários e personagens, atribuem identidades a eles e os manipulam em determinadas situações nas quais é possível definir e gerir os acontecimentos em um amplo espectro de possibilidades

³ O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil.

(ESPERANÇA e DIAS, 2008). Ainda nesse cenário, as crianças iniciam, avançam fases, perdem e recomeçam em movimentos contínuos e ininterruptos, nomeados por Sarlo (1997) como infinito *periódico*. A autora caracteriza o *infinito periódico* nos videogames afirmando que “[...] cada tanto encerra um ciclo e inicia outro, basicamente igual, mas ao mesmo tempo caracterizado por variações [...] hipnotizam e induzem a busca de um limite inalcançável [...]” (SARLO, 1997, p. 44).

As crianças, nos jogos digitais, vivem/experienciam/criam/leem narrativas, muitas vezes réplicas de seus desenhos e filmes preferidos, ou simulações da realidade na fantasia. Nesse processo, elas atuam simultaneamente como autor, personagem e espectador. Apesar da participação ativa do jogador/leitor, é importante salientar que “todas estas possibilidades foram previamente escritas pelos autores do jogo” (CINTRA, 2003, p. 47), mas é somente a ação do jogador/leitor que atualiza o jogo/texto. Além disso, as crianças interagem com outros jogadores (amigos e desconhecidos), atuando colaborativamente em dupla ou em grupo em determinadas cenas do jogo com objetivos comuns, assim como agem contra jogadores adversários, acentuando a função interativa dessa hipermídia.

Portanto, os jogos digitais são uma pedagogia do presente que suscitam um conjunto de aprendizagens que dizem respeito não apenas ao jogo, mas, sobretudo, à cultura. Muitas dessas aprendizagens são intencionalmente definidas na produção do jogo, no designer elaborado por grandes corporações que se utilizam da mídia para colonizar as subjetividades infantis, alinhando-as aos interesses do mercado e do capital (STEINBERG, 1997), ou seja, ao consumo.

Importa, então, entendermos que os jogos digitais de entretenimento não são meros e ingênuos passatempos desprovidos de intencionalidade educativa. As plataformas não são neutras em seus modos de operar, nem nos conteúdos e experiências que

escolhem dispor. Pelo contrário, “[...] são mecanismos que governam, dirigem e inserem os usuários em discursos e práticas particulares e subjetividades” (PEREIRA, 2021, p. 51).

Nesse sentido, compreendemos que os jogos digitais de entretenimento podem ser considerados pedagogias do presente, haja vista que propagam determinados discursos, saberes e levam “[...] os sujeitos a agirem sobre si mesmos para que os discursos sejam implementados” (CAMOZZATO, 2014, p. 587). Isso porque “essa operação sobre si a partir da cultura envolve uma (re)elaboração dos sujeitos consigo” (CAMOZZATO, 2014, p. 584), pois envolvem as relações consigo. Em outras palavras, a atuação do eu sobre o eu mediante os discursos e práticas da cultura que assumimos como nossas. No que tange aos jogos digitais, essa operação do ser consigo se dá por meio da interação no jogo em que discursos circulam e interpelam, impelem os sujeitos, no caso dessa pesquisa sujeitos-criança, condicionando-os a agirem de determinada forma em relação a si e ao mundo.

Conforme Larrosa (1994, p. 11) “A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança”. Nesse sentido, pressupomos que as narrativas que as crianças elaboram sobre suas experiências nos jogos digitais de entretenimento evidenciam os significados que elas constroem a partir dessas práticas. Dessa maneira, suas vozes podem elucidar aspectos discursivos desses jogos que afetam a sua subjetividade. Assim, ouvi-las nos ajuda a traçar linhas que se propõem a dar contornos não definidos nem definitivos das suas infâncias. Pois como bem diz Larrosa (2017), é no encontro com as crianças que podemos apreendê-las, ainda que momentaneamente, pois elas são, de fato, inatingíveis.

Desse modo, esse artigo parte da seguinte questão – como os jogos digitais de entretenimento configuram a produção da(s) infância(s) na atualidade? Para tanto, temos como objetivo analisar

um conjunto de narrativas de crianças que aborda experiências em jogos digitais, visando compreender como as infâncias são produzidas na atualidade.

Ainda salientamos que a infância é compreendida como construção social, que diz respeito a uma parte da vida, e que está sujeita a mudanças conforme os contextos culturais, históricos, temporais e geográficos. Já o termo criança, se refere à pessoa na infância (HEYWOOD, 2004). Compreendemos as crianças como sujeitos históricos, culturais e de direitos, governadas pelos mecanismos culturais permeados por discursos e relações de poder. Contudo, elas agem ativamente no mundo reinventando práticas e construindo os seus próprios sistemas de significados, suas culturas (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019). As crianças são polivalentes e multiformes (MOMO, 2007), conseqüentemente não possuem identidade estável, nem centrada (HALL, 2006). As crianças contemporâneas são consumidoras ativas inscritas na cultura global e nas mídias. Definitivamente, não se enquadram em modos dados, são desafiadoras frente à ordem (MOMO, 2007). Nessa perspectiva, é nas relações com o outro e no/com o mundo que, em sua concretude, a criança é simultaneamente real e virtual e vai infatigavelmente se produzindo, sendo produzida, vivendo sua infância e anunciando-a.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa se inscreveu em uma abordagem de pesquisa qualitativa com crianças (CRUZ, 2008) e teve como aporte teórico os Estudos Culturais em Educação. Os Estudos Culturais são caracterizados, dentre muitos aspectos, pela liberdade que propõe ao pesquisador na construção e analítica dos dados (COSTA, 2002). Desse modo autorizam, de certa forma, as transgressões (WORTMANN, 2005) em função do propósito de arranjar um modo específico de construir, mostrar, ver e interpretar os dados.

Nos valendo dessa *autorização*, mas também de duas outras compreensões, para compor o caminho investigativo: 1) se dispor ao encontro com a criança – esse outro que está para além do que sabemos e do que poderemos saber (LARROSA, 2017) –; 2) ouvi-la, e principalmente dar visibilidade às suas vozes – que são legítimas, independentes da sua inteligibilidade. Consideramos que essas duas compreensões são condições primeiras e imperativas para se fazer pesquisas com crianças.

Ancorados nessas premissas, projetamos maior visibilidade às falas das crianças, reconhecendo e valorizando a sua potência enquanto narrativa e conhecimento produzido sobre as suas vidas. Assim, optamos por evidenciar, em cada categoria de análise, um conjunto de narrativas das crianças permitindo o acesso direto do leitor a elas, e somente após esse procedimento, realizamos as nossas interpretações. Fizemos essa escolha para minimizar nosso olhar adultocêntrico sobre as narrativas das crianças, ao mesmo tempo, em que reconhecemos que não há neutralidade na pesquisa com crianças, e que o texto aqui escrito é elaborado por nós, ainda que seja a partir das experiências vividas em campo com as crianças. Outra explicação para essa escolha é que, quando o leitor tem acesso a um conjunto de narrativas das crianças, ele pode ter uma imersão maior no próprio universo (dos jogos digitais) das crianças. Por outro lado, compreendemos que a escolha das narrativas das crianças para a composição deste artigo foi realizada por nós, assim como a escolha de títulos para cada narrativa, o que aponta para o leitor um caminho preferencial indicado por nós para a leitura.

O método para a construção dos dados empíricos foi o Estudo de campo em contexto domiciliar (BOGDAM e BLIKEN, 1994). Usamos os procedimentos de observação registrada em blocos de notas e conversações que foram gravadas em áudio de celular.

Os participantes foram duas crianças, uma menina (8 anos) e um menino (6 anos) e uma das autoras deste texto. Essas crianças foram escolhidas em virtude da proximidade de uma das pesquisadoras com a família que facilitou o acesso e a autorização por escrito por parte dos responsáveis. Os dados foram construídos entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2020. As observações e as conversas foram sempre realizadas com as duas crianças juntas. Para as análises, os diálogos orais das crianças foram transcritos e dispostos em três categorias intituladas de 1) “A gente fica jogando junto”. Interagindo no ambiente virtual; 2) “Essas crianças são tão tecnológicas!” Brincando em telas e 3) “Eu gastei tudo!” Praticando o consumo, sobre as quais nos debruçamos na continuidade deste texto.

“A GENTE FICA JOGANDO JUNTO”! INTERAGINDO NO AMBIENTE VIRTUAL

“Muito meu amigo”

Gui — Hoje eu vou jogar de 3 horas, porque eu quero fazer muitas coisas com meu amigo. É é Elano, ele tem um canal.

Pesq — Humm.

Gui — Mas ele é muito meu amigo, a gente se conheceu desde o início. Ele foi meu primeiro amigo, do Roblox.

Pesq — Ele mora aonde, Gui?

Gui — Num sei.

Pesq — Você não perguntou de onde ele é?

Gui — Não.

Pesq — E você faz o quê com Elano?

Gui — A gente fica jogando junto, a gente joga muuuito. [...] Tem um menino fofoqueiro que falou que esse jogo é chato, porque ele sempre morria. Ele era travado, não sabe jogar. (SILVA, 2020).

“*Hackeamos* ele também, pra ele provar o próprio veneno”

Gui — Prô*, apareceu alguém e *hackeou* a conta.

Emma — Eu já descobri e já *hackeamos* ele também pra ele provar o próprio veneno!

Pesq. — Foi? Vocês *hackearam*?

Emma — Foi, de volta [...]

Gui — A gente desconectou a conta dele.

Emma — Não, não foi você Gui, foi eu e A**. Viu que você não ajudou em nada (demonstra irritação no tom de voz).

Pesq. — Você e A? E como foi isso?

Emma — Ele me *hackeou* aí eu não podia mais usar aí a conta, a gente invadiu a conta dele [...].

Pesq. — E como você descobriu que foi essa pessoa?

Emma — É que ia apertar em iniciar a sessão aí apareceu o *nick game* dele. Aí a gente simplesmente entrou na conta dele. A mudou os dados dele, aí ele nunca mais vai entrar na conta.

Gui — Aí depois ela desconectou.

Emma — Aí a gente desconectou a conta dele (demonstra entusiasmo na fala) e fizemos ele provar o próprio veneno (rir, demonstra satisfação). O feitiço foi contra o feiticeiro!

Pesq. — Mas, e se não foi ele que *hackeou*?

Emma — Só pode ter sido (SILVA, 2020).

*As crianças chamam a pesquisadora de Prô, porque a pesquisadora foi professora de uma delas na Educação Infantil em 2018.

** Os nomes de outras pessoas foram registrados apenas com uma inicial fictícia.

“Cada um tem uma arma iniciante”

Gui — Agora Prô, lá no *Ipad*, eu fui entrar no Arsenal, aí fiquei em vício.

Pesq. — Como é esse jogo Arsenal?

Gui — Aí cada um tem uma arma iniciante. Aí eu fiquei evoluindo nos níveis, aí do nada eu cheguei no nível 18, aí depois eu ganhei uma arma nova que era uma picareta, depois eu fui evoluindo, aí depois eu fiquei com uma arma laser [...].

Depois eu fui, depois eu cheguei é no ní no nível 89, 89. Ô Prô,

depois do Arsenal eu cheguei no nível 89, depois do 18, aí depois do 18 eu tava no 99, aí fiquei, nossa! Porque no nível 99 eu ganhei uma arma bem grande, desde tamanho aqui.

Pesq. — E faz o quê com essas armas?

Gui — Não, só atirar e tem como botar um um esquadrão da equipe que fica atirano nas pessoas (fala bem baixo), aí pronto. Botei um esquadrão e não deu certo matar, aí o menino acertou bem aqui, aí depois eu acertei nele.

Pesq. — Um menino? Outro jogador?

Gui — É, outro jogador me acertou (SILVA, 2020).

“Muito bom fazer amizade”

Emma — [...] Prô, eu conheço algumas pessoas no Roblox bem legais.

Pesq. — Você conversa com elas, Emma?

Emma e Gui — Sim (fala simultânea).

Gui — É no *chat*.

Emma — É às vezes, (fala simultânea com Gui ininteligível) é que eu conheci uma menininha que a gente tava num jogo que era pra (ininteligível), aí eu virei amiga dela, aí só que aí ela tinha uma amiga que entrou no jogo também. Aí eu fiquei amiga da amiga dela, aí eu não consegui fazer amizade com ela, mas com a amiga dela no Roblox.

Pesq. — Hum, aí vocês conversam sobre o quê no Roblox?

Emma — Eu não sei, não lembro, muitas coisas.

Gui — Emma, e aquele jogo da pizzaria que você fez uma amiga, conta.

Emma — Mas isso aí, eu tô contano da minha conta nova não é da antiga, isso foi na antiga. (SILVA, 2020).

De acordo com Santaella (2003, p. 25) “[...] as mídias são conformadoras de novos ambientes sociais”. Nessa lógica, como podemos ver nas narrativas das crianças, os jogos digitais podem ser compreendidos como um novo lugar social de encontro, de interação e de entretenimento. As interações com o outro e com os artefatos da cultura têm função preponderante na produção da vida das crianças e de suas infâncias.

Na narrativa *Muito meu amigo* e na *Muito bom fazer amizade* vemos Gui e Emma falar dos amigos virtuais do jogo. Esses amigos podem ser conhecidos, familiares, colegas de escola, mas geralmente são crianças que, de fato, elas não conhecem pessoalmente. O acesso direto a pessoas de lugares distantes é fruto do aniquilamento do espaço e do tempo (HARVEY, 2008) que as novas tecnologias produzem possibilitando a quebra das fronteiras espaciais por meio do ambiente virtual. Conforme Santaella (2003), as comunidades virtuais são as formas de socialização da cultura digital. Decerto, os jogos digitais vêm se configurando como espaço de criação de uma comunidade infantil que se encontra para jogar, se divertir, conversar, estabelecendo laços de amizade e modos outros de interagir que tem a tela e o hipertexto como mediadores.

Na narrativa *Hackeamos ele também, pra ele provar o próprio veneno*, flagramos um conflito no molde virtual. É interessante ver como os conflitos ganham formas diferentes nesse espaço. Aqui eles *hackeiam* as contas um dos outros. Ultimamente, tem se usado muito o termo cancelamento, no que tange à exclusão ao ou bloqueio de pessoas nas redes para atingi-las de alguma forma. Isso se relaciona com essas novas formas de interação marcadas pela fluidez das relações (BAUMAN, 2021), pela falta de compromisso com o outro que impulsiona às atitudes mais ostensivas e, também, pela ilusão de proteção que o ambiente virtual desterritorializado transmite aos seus usuários. Esse novo espaço de socialização vai, pois, configurando outras formas de interação, de conflitos e de sua resolução distintos dos espaços de socialização tradicionais.

Na narrativa *Cada um tem uma arma iniciante*, verificamos além da interação de Gui com outro jogador aparentemente desconhecido, algumas características do tipo de interação que a criança tem com elementos do jogo. Nesse aspecto, pontuamos a existência de uma saturação de estímulos (SARLO, 1997) da hipermídia que se manifesta nos inúmeros mapas, planos e nas

mudanças abruptas de um para outro, nos movimentos, sons, imagens, cores, tonalidades, objetos, animações, ângulos, perspectivas e luzes. Inferimos que a vivência iterada em ambiente de saturação de estímulo pode condicionar o cérebro à dependência de estímulo constante. Nesse ponto, percebemos que as crianças atualmente têm muitas dificuldades de lidar com a ociosidade, com a inatividade. Estão sempre ansiando por estímulos externos e menos aptas a criar seus entretenimentos ou a permanecer quietas. A palavra *entediada* tornou-se comum no vocabulário das crianças para representar seus sentimentos, quando estão ociosas. Nesse excerto, flagramos essa situação:

Gui — A gente tá pensano se se você podia jogar Roblox?

Emma — A gente pode te ensinar tudo!

Pesq. — Hoje não, outro dia porque vocês estão sem poder jogar.

Gui — [...] A gente num tá disso não, a gente só tá com horário de vício! [...]

Emma — A gente só tá assistindo, aí a gente queria hum te ensinar a jogar Roblox. [...] **Pra ver se faz alguma coisa, pra ver se não fica tão entediante** [...]. (SILVA, 2020, grifos nossos)

Outro ponto para se observar nessa interação da criança no jogo é a mudança de fases e os sistemas de recompensas. Essa estrutura de retroalimentação captura a criança e instiga a ânsia de ganhar e de satisfazer seus desejos no jogo como também a sensação de fruição e prazer (MOMO, 2007). Podemos apreciar esse apontamento no excerto que se segue – *Aí cada um tem uma arma iniciante. Aí eu fiquei evoluindo nos níveis, aí do nada eu cheguei no nível 18, aí depois eu ganhei uma arma nova que era uma picareta, depois eu fui evoluindo, aí depois eu fiquei com uma arma laser [...], aí depois do 18 eu tava no 99, aí fiquei, nossa! Porque no nível 99, eu ganhei uma arma bem grande, desde tamanho aqui* –. Vejamos como é nítido a sensação de prazer da criança ao ir colecionando armas cada vez mais poderosas, enquanto avança no jogo, e o modo como o jogo captura a criança e sua atenção.

Além disso, é possível observar o que Sarlo (1997) destaca como *infinito periódico*, que se traduz num ciclo incessante de início e séries de repetições nos jogos. Percebemos, nesse movimento, a quebra da continuidade, por consequência da narrativa, porque, estando as crianças presas num ciclo do jogo, são impossibilitadas de construir uma narrativa linear no jogo. Dessa forma, elaboram uma coleção de experiências desconexas, uma sobreposição de imagens, como pondera Harvey (2008). Jameson (2004, p. 43) reforça essa compreensão ao afirmar que hoje “[...] habitamos a sincronia e não a diacronia; [...] nossa vida cotidiana, nossas experiências psíquicas, nossas linguagens culturais são hoje dominadas pelas categorias de espaço e não pelas de tempo”.

Acrescentamos que, conforme as teorizações de Bruner (1997), organizamos a nossa experiência de vida no pensamento de forma narrativa. Assim, mudanças nas estruturas da narrativa enquanto experiência podem provocar mudanças também no modo como organizamos nosso pensamento, como destaca Jameson (2004). O pensamento que vai se constituindo na lógica da descontinuidade, da colagem de imagens da experiência, pode tornar-se mais desconexo e fragmentado, podendo ter efeito nas formas de planejamento e organização da vida.

Em síntese, compreendemos que o ambiente virtual do jogo digital é altamente interativo e promove outras formas de interação humana e de interatividade diferente dos ambientes tradicionais de socialização. Como vimos, essas novas formas de interação afetam as crianças e os modos de viver as suas infâncias.

“ESSAS CRIANÇAS SÃO TÃO TECNOLÓGICAS”! BRINCANDO EM TELAS

Pesq. — Gente, eu tava ouvindo as histórias de vocês para selecionar as que a gente vai usar no nosso trabalho. Olha, tem

tantas histórias sabe de quê? Tem tantas histórias que vocês contam sobre Roblox.

Gui — É porque essas crianças são tão tecnológicas [...] (SILVA, 2020).

“Brincando de tica-tica”

Gui está jogando no celular, me aproximo dele para acompanhar, ele inicia a interação.

Gui — Tô brincando de tica-tica com meu boneco de neve. Eu posso montar meu boneco de neve se ele se destruir. Meu boneco de neve tá com fome, oxi perdi minhas maçãs. Olha só como ele come! Ele bota a cabeça no chão (rir) [...].

Pesq. Parece que ele tá crescendo!

Gui — Não, ele ainda é um recém-nascido. Ele vai pedir para tomar banho depois, depois ele vai crescer, crescer [...]

Pesq.— Ele pede as coisas?

Gui — É, vai aparecendo aqui (mostra um balão no jogo) o que ele quer, pode ser comer, dormir, tomar banho, também passear (SILVA, 2020).

“É um facão!”

Pesq. — Esse aqui é o seu Avatar?

Gui — Sim.

Pesq. — Como é o nome dele? E, por que ele tem esse negócio atrás tão estranho? O que é isso?

Gui — São acessórios!

Pesq. — Tá estranho esse acessório. Vem olhar Emma. Não tá estranho?

Emma — É um facão!

Pesq.— Por que tu carrega um facão nas costa, Gui?

Emma — Aí Prô, quando você for criar seu avatar no Adote-me, aí a gente vê, vê uma roupinha parecida com a sua, o cabelo parecido com o seu.

Pesq. — Ah, ele colocou umas asinhas, agora, tá bonito. Essa roupa tá massa, parece que ele vai para o futebol.

Emma — Ou para ginástica, yoga.

Pesq. É (rir) o seu Avatar Emma, como tá?

Emma — Eu tinha cabelinho roxo e fazia um coque aqui. Eu usava uma camisa com jaqueta e uma uma legue, calça legue preta com sapatinho branco [...].

Gui — Você acha que um óculo vai ficar legal? [...].
(SILVA, 2020).

“Fiquei jogando infinitamente”

Emma — Hoje jogamos vários jogos. Primeiro a gente começou indo para o *Map city* [...], aí depois a gente tava cansado de jogar, depois a gente foi pô, pegar (ininteligível) no *Box burg*.

Pesq. — Esse eu não sei qual é não.

Gui — *Box burg*, né aquele de construir casa!

Pesq. — Sim, sim já sei o de construir casa.

Gui — [...] depois a gente foi jogar Marretão [...], fiquei jogando infinitamente. Depois do Marretão, aí a gente foi procurar outro jogo para gente jogar [...] (SILVA, 2020).

“A gente até se presenteou”!

Emma — A gente começou a jogar *Bloc Raly*, é um jogo que é a pessoa a pessoa escolhe uma casa para poder morar, aí a pessoa aperta no ok, e aí a casa aparece.

Pesq. — E vocês vão brincar de casinha nesse jogo?

Gui — Hum hum, é e a casa já vem com todos os móveis [...]

Emma — A gente até se presenteou! Eu dei uma plantinha pra Gui de presente, aí Gui ainda vai comprar o meu.

Gui — Não, eu já comprei, se lembra?

Emma — É, mas aí você se esqueceu de me dar de presente, aí não tem mais como dá.

Pesq. — É, você comprou o quê para Emma?

Gui — Uma cadeira, mas não deu pra dá. Então, eu comprei outro, o presente era uma prateleira.

Pesq. — Por que uma prateleira?

Emma — Pra mim colocar alguns acessório, acessoriozinhos. É que eu ainda vou comprar, porque eu ainda tô em reforma da minha casa [...] (SILVA, 2020).

“De vício no jogo”

Emma — [...] Gui passou meses porque prô, tipo assim, Gui jogava o jogo ele passava meses jogano o mesmo jogo, aí depois ele começava outro jogo e passava meses jogano o mesmo jogo, sabe, isso era um estresse (voz enfática) (fala simultânea).

Gui — (rir) ficava de vício no jogo, eu ficava em vício (rir).

Pesq. — Eu lembro Gui que você às vezes ficava super estressado e gritando, é qual?

Emma — (rir) Era era (rir) Corridor dos youtubers que quando ele morria, Prô, era o surto [...] (SILVA, 2020).

O aumento no tempo de uso de tela pelas crianças, constatado nas pesquisas citadas anteriormente, propicia o envolvimento das crianças em formas de brincar e de jogar muito diferentes dos modos como se brincava com as tecnologias analógicas.

Nas narrativas *Brincando de tica-tica* e *A gente até se presenteou!* entrevemos uma espécie de faz de conta em torno da simulação de situações comuns no cotidiano das crianças. No faz de conta dos jogos digitais, as situações estão previamente dadas em seus designers, diferentemente do faz de conta tradicional. Neste último, as crianças criam, sozinhas ou na interação com outras crianças e com elementos do meio, situações mediadas por narrativas que embalam e dão significado a brincadeira. Além disso, os jogos digitais envolvem o hibridismo de linguagens.

Vejamos nesse excerto – [...] *é um jogo que é a pessoa a pessoa escolhe uma casa para poder morar, aí a pessoa aperta no ok, e aí a casa aparece. [...] E a casa já vem com todos os móveis [...]*. Observamos que a criança escolhe a imagem de uma casa em um conjunto de possibilidades. Há um botão que ela aciona no ato da escolha, a casa tem vários elementos. O jogo tem recursos linguísticos diversos, como balões com escrita, ícones, estímulos visuais, sonoros, chat, várias linguagens operando na hipermídia fundindo no hipertexto (PETRY, 2010). Ou seja, estamos certamente diante de outra linguagem do faz de conta, que se alinha ao que Santaella (2003) aponta sobre que não são as mídias, enquanto meios, que provocam mudanças nas culturas, mas são os tipos de mensagens, as linguagens que nelas circulam que têm papel determinante nas mudanças.

As brincadeiras que acontecem no universo virtual mediadas por formas de linguagem híbridas moldam o pensamento das crianças (SANTAELLA, 2003) dentro da sua lógica de funcionamento. Além disso, também pode afetar sua sensibilidade a partir da profusão de imagens e da transição abrupta e veloz entre essas. Tudo isso ocasionado pelas demandas constantes para escolha nesse ambiente de muitas possibilidades e estímulos diversos.

Na narrativa “*É um facão!*”, presenciamos o modo como Gui e Emma compõem seus avatares. O avatar consiste na representação do eu na plataforma, uma espécie de identificação no jogo. Ao compor o avatar, as crianças lhe atribuem identidade ou identidades, através do formato do corpo, a cor, características do rosto, cabelos, expressões faciais, da animação que escolhem para o avatar se movimentar, das roupas e dos acessórios. Observamos que Gui, ao ser interpelado sobre o facão que carregava nas costas e que compunha uma identidade para seu avatar, rápido e radicalmente o troca por asas, passando agora a transitar no jogo com outra possível imagem que suscita outros sentidos e significados. Inferimos que a mudança desses acessórios – que altera significados que o avatar comunica – é um reflexo da identidade descentrada das crianças, da crise de identidade descrita por Hall (2006). Registramos claramente que “A construção da identidade assume a forma de uma experimentação infundável” (BAUMAN, 2005, p. 91), dado ao acesso aos inúmeros processos possíveis de identificação, muitas vezes contraditórios e fragmentados (HALL, 2006).

Na narrativa “*Fiquei jogando infinitamente*”, percebemos a profusão de informações, caráter da cultura digital que Santaella (2003) chama atenção. Por conseguinte, notamos que as crianças transitam por esses jogos a partir das possibilidades de estímulo e escolha. Assim como na TV, em que o telespectador fica *zapeando* (SARLO, 1997), no jogo não é diferente: há também esse movimento, a “[...] busca dispersa, alinear, fragmentada, mas certamente uma

busca individualizada da mensagem e da informação” (SANTAELLA, 2003, p. 27). Essa busca se efetiva não somente na escolha do jogo, mas nas escolhas entre as opções infinitas de acessórios para compor personagens e cenários, escolhas de mapas, ações, parceiros para jogar.

Outro ponto interessante é a questão da velocidade. Os mapas vão se mesclando, surgindo e desaparecendo, conforme a criança vai transitando pelo labirinto numa grande velocidade dependente da habilidade do jogador. Todas as ações são rápidas e transitórias. Depreendemos que nenhum outro artefato da cultura atual põe as crianças na experiência da transitoriedade, da fugacidade e da liquidez, características da condição das sociedades pós-modernas (BAUMAN, 2021), como os jogos digitais.

Já na narrativa *De vício no jogo*, temos o movimento inverso, sendo a permanência da criança no mesmo jogo. Constatamos, nessa narrativa da criança, como os jogos digitais capturam-na e afetam as suas emoções. As experiências em jogos digitais proporcionam um verdadeiro turbilhão de emoções que varia da satisfação extrema à frustração, ansiedade, nervosismo, medo, susto. Misto efêmero de sensações eufóricas, produto da realidade virtual que se aparta e se mistura à vida cotidiana do lado de fora da tela. Antes mesmo de digerir uma emoção, outra já está em curso tão velozmente quanto a criança for capaz de manusear seu avatar.

Essas são algumas das condições que esse novo brincar impõe as crianças. Certamente, muitas outras poderiam ser destacadas e analisadas nessa categoria analítica, mas há limites de espaço neste texto.

“EU GASTEI TUDO”! PRATICANDO O CONSUMO

“Comprei robux”

Gui — Prô, eu comprei robux, pai me deu 30,00 reais no cartão google play. Aí ele comprou de 30,00 reais, aí comprei no celular, no celular do meu avô, aí comprei no celular do meu avô 360 robux. Eu compre minha ropinha, comprei o roblox *bag* que é aquele joguinho de construir casa e ficou só ficou 200 e alguma coisa (SILVA, 2020).

“Mapa do halloween”

Emma — Prô, eu fiz uma casa no *Map city*. Pode comprar com docinhos e moedas. Eu comprei vassoura com docinho, e Gui comprou balanço de aranha. É bem fofinho, gostei muito, quando eu tava jogando, eu só ficava balançando nele. Gui tem três casas e comprou uma televisão bem grande. Ele comprou hoje a TV, é cem reais, não, não é real é o dinheiro do jogo. Aí apagaram o mapa do *halloween*, mas, prô, mas era tão legal entregar os doces ou travessuras, mas agora não tem mais (SILVA, 2020).

“Eu sou rico lá”

Gui — No evento do halloween, eu consegui pegar duas skins, e é grátis as duas. Eu consegui pegar e peguei mais outra que foi a da amora, mas tem que comprar 300 reais, comprei! E outros também que é 300 reais, comprei também! Eu sou rico lá! Tenho um montão de dinheiro!

Pesq. — Isso é bom?

Gui — O quê?

Pesq. — Ter um montão de dinheiro.

Gui — É muito bom ter dinheiro. Que a pessoa compra quase todas as *skins*. Agora eu vou com comprar o *skin* de Natal que é da rena (SILVA, 2020).

“Eu dei 80 robux pra Gui!”

Emma — Eu dei 80 robux pra Gui!

Pesq. — Como você conseguiu esse dinheiro?

Ema — É que tinha sobrando 3,73 no cartão aí eu resolvi dá a Gui para ele comprar.

Pesq — E como faz isso?

Emma — Não, é que tava coisado no celular de vovô, o cartão, aí ele pegou o celular de vovô e comprou, aí não tem mais dinheiro no cartão.

Pesq. — Então, quer dizer que Gui compro 80 robux com 3,00 reais?

Emma — É, é no cartão.

Pesq.— Ele comprou o quê?

Emma — Ele comprou uma roupinha, que com 80 robux não dá pra comprar quase nada, mas primeiro ele comprou um *Box burg*, é 25 robux, ele, ele comprou, ele comprou cabelos.

Pesq.— E tem que comprar, é?

Ema — É, tem os cabelos grátis e os que paga também, tem também algumas roupas que paga também.

Gui — Eu comprei um cabelo de 25 robux. Tinha dois cabelos que eu tava em dúvida, aí eu achei o mais lindo que era de 25, aí eu comprei (SILVA, 2020).

“Camiseta da Pepsi”

Gui — Eu vou te mostrar minha *skin*. Não tem o negócio do robux? Aí eu gastei tudo! Só sobraram 5 robux. Aí eu e minha irmã tava procurando alguma coisa, ropinha de 5. Aí do nada, eu com uma loucura loca eu pes pesquisei nas camisetas assim PEPIS, aí apareceu uma camiseta de Pepsi, aí eu comprei, 5 robux.

Pesq. — Você comprou uma camiseta com o desenho da pepis cola?

Gui— Hum hum, a pepsi coca cola, aquele refrigerante.

Pesq. — Então, eles têm roupinhas com de algumas marcas?

Gui — É, tem de Fanta, tem outras (SILVA, 2020).

De acordo com Bauman (2021, p. 95), “o código em que nossa política de vida está escrita deriva da pragmática do comprar”. Nessa perspectiva, observamos que parte das narrativas apresentadas neste artigo envolve algumas práticas relacionadas ao consumo. Com efeito, isso nos mostra que esses jogos são configurados tendo a ação de consumir como eixo central. Podemos, então, presumir que essas plataformas refletem a vida da sociedade do consumo, tão bem definida por Bauman (2021).

Na narrativa *comprei robux*, as crianças ganharam um cartão *google play* de 30,00 R\$ que trocaram pela moeda do jogo — robux. Nos chama atenção o fato de as crianças preferirem gastar o dinheiro comprando objetos virtuais do que algo concreto no mundo fora das telas. Isso pode significar que a dimensão que os jogos tem na vida das crianças ultrapassam a de outras possíveis situações em que esse dinheiro poderia ser gasto.

Além das práticas de comprar que observamos nas cinco narrativas, verificamos também a estratégia de ganhar dinheiro no jogo, ou recompensas como as armas na narrativa *Cada um tem uma arma iniciante*, evidenciada em outra categoria analítica. No caso do jogo Arsenal, a cada fase concluída, uma arma mais potente era adquirida. Constatamos que a função da experiência do jogo tem como ponto central a ênfase em adquirir dinheiro com vista a consumir no próprio jogo. Quando os recursos ganhos no próprio jogo não são suficientes para garantir o consumo, as crianças apelam pedindo dinheiro aos familiares como a narrativa – *Comprei robux!*

As crianças são inseridas efetivamente nessa teia de desejos em torno de bens de consumo virtuais. Notamos, então, como a cultura do consumo e da escolha diante de uma variedade de opções, “penetra em cada recanto da vida social contemporânea” (HALL, 1997, p. 22), ditando os modos de agir, de ser, de pensar, colonizando as subjetividades das crianças para o consumo. Os jogos digitais interpelam, sucessivamente, através dos seus mercados infinitos de produtos, as crianças à compra, ao acúmulo e ao descarte evidenciando o que Bauman (2005) afirmava sobre como as sociedades pós-modernas treinam as pessoas para serem consumidoras. Nesse mesmo sentido, argumenta Jameson (2004) destacando que a tecnologia da sociedade contemporânea representa, por meio das imagens, as realidades do estágio atual do capitalismo ao mesmo tempo, em que reforça e intensifica copiosamente.

O jogo digital habilita as crianças para a competência do consumo (BAUMAN, 2021). Não se trata de propagandas que instigam os desejos das crianças, manipulando-as a consumir como acontecia, acontece, na televisão, mas da própria prática do consumo. Inclusive, as crianças vão se tornando hábeis em calcular – [...] *comprei no celular do meu avô 360 robux. Eu compre minha ropinha, comprei o Roblox bag que é aquele joguinho de construir casa e ficou só ficou 200 e alguma coisa* –. Em escolher – *Tinha dois cabelos que eu tava em dúvida, aí eu achei o mais lindo que era de 25, aí eu comprei* –. Em comprar – *Gui tem três casas e comprou uma televisão bem grande*. Em descartar – *Aí apagaram o mapa do halloween, mas, prô, mas era tão legal entregar os doces ou travessuras, mas agora não tem mais*.

Steinberg (1997) afirmou que as grandes corporações empresariais tinham transformado as infâncias, tendo a televisão como principal veículo para suas comunicações. A televisão criava e disseminava, e ainda o faz, uma atmosfera de fantasias e desejos em torno do consumo, convocando os sujeitos/telespectadores a ver, a desejar, instituiu uma visão de mundo e moldava identidades nessa perspectiva. Por outro lado, os jogos digitais convocam seus telespectadores/leitores/jogadores a experienciar. Isso muda em muito a relação das mídias, das grandes corporações e dos sujeitos, principalmente com a tendência dos jogos digitais de se tornarem uma das principais formas de entretenimento midiático (FORTIN, 2022).

Como o enunciado da categoria evoca, trata-se da prática efetiva do consumo num processo disperso, veloz e efêmero, em que as infâncias vão sendo forjadas, alinhadas aos discursos de grandes corporações e às condições atuais da cultura pós-moderna.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao nos debruçarmos nas narrativas das crianças sobre suas experiências em jogos digitais, observando como as infâncias vão ganhando outras formas na atualidade, constatamos que esses ambientes se configuram como pedagogias do presente (CAMOZZATO, 2014). Isso porque as crianças na interação nos jogos são inquiridas constantemente a operar sobre si mesmas, a partir dos discursos e das práticas dos jogos digitais. Tal operação se efetiva, sobretudo, mediante o exercício do jogo. É levando as crianças a praticarem inúmeras ações no jogo e, portanto, também em si mesmas, que a pedagogia dos jogos digitais atua na subjetivação das crianças.

Práticas de interação, de brincadeira e de consumo nos jogos digitais demandam das crianças outros modos de se comunicar, de agir, de pensar, de ser, de fazer. Ou seja, levam-nas a agir sobre si mesmas ao mesmo tempo, em que atuam no jogo, aprendendo modos outros de viver a infância que estão em consonância com as condições das sociedades pós-modernas. As recorrências dos discursos do consumo, do comprar, do descartar vão se impondo sobre as crianças como verdades e como realidades, moldando suas visões de mundo.

Constatamos também que os jogos, como artefato da cultura pós-moderna, promovem experiências e aprendizados alinhados a essa condição cultural. Nesse âmbito, as crianças são repetidamente colocadas diante ao aniquilamento do tempo e do espaço, a profusão da imagem, a fluidez e efemeridade, prevalência da instantaneidade e da descontinuidade. Essas marcas da cultura pós-moderna impregnadas e constituintes dos jogos certamente operam na subjetividade das crianças, (com)formando-as para esses tempos em que o mundo é um lugar cada vez mais incerto, inconstante, volátil e digital.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

CAMOZZATO, V. C. Pedagogias do presente. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 28 de maio de 2023.

CINTRA, H. J. M. **Dimensões da interatividade na cultura digital**. 2003, 155f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, M. V. SILVEIRA, R. H. e SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. N. 23. maio/ago. **Revista Brasileira de Educação**. 2003.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta da criança em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ESPERANÇA, J. A.; DIAS, C. M. S. Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes. **Educação Santa Maria**, v. 33, n. 1, p. 191-206, jan./abr. 2008.

FORTIN, I. (Org). **Pesquisa da indústria brasileira de games 2022**. ABRAGAMES: São Paulo, 2022.



HALL, S. A centralidade na cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens d mudança cultural. Trd. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo, Ed. Loyola, 2008.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo, Ática, 2004.

Jogos digitais infantis: um universo de possibilidades no desenvolvimento das crianças. **Globo**, Rio de Janeiro, 16 de jan. 2023. Disponível em:<<https://gente.globo.com/estudo-jogos-digitais-infantis-um-universo-de-possibilidades-no-desenvolvimento-das-criancas/>> Acesso em: 01 de jun. de 2023.

LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Orientadora Marisa V. C. 2007. Tese (Doutorado Programa de Pós Graduação em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PEREIRA, S. **Crianças, jovens e media na era digital**: consumidores e produtores? Braga: UMinho editora, 2021.

PETRY, A. S. **O jogo como condição da autoria e da produção de conhecimento**: análises e produção em linguagem hipermídia. 2010 Tese (doutorado) Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

PETRY, L. C. O conceito Ontológico de Jogo. *In*: ALVES, L. R. G.; COUTINHO, I. J. (Orgs.). **Jogos Digitais e Aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-42.

ROSA, L. M.; SERRA, R. G. A RELAÇÃO ENTRE O USO DE JOGOS DIGITAIS ONLINE E SINTOMAS DE ANSIEDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTE. **CONTEXTOS CLÍNICOS**, SÃO LEOPOLDO, V. 13, N. 3, P. 807-827, DEZ. 2020. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://REVISTAS.UNISINOS.BR/INDEX.PHP/CONTEXTOSCLINICO/S/ARTICLE/VIEW/CTC.2020.133.05](https://REVISTAS.UNISINOS.BR/INDEX.PHP/CONTEXTOSCLINICO/S/ARTICLE/VIEW/CTC.2020.133.05)>. ACESSO EM: 20 MAR. 2023.

SANTAELLA L. Das culturas das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Famecos**. Porto Alegre. n. 22, dez. 2003. p. 23-32.

SANTOS, D. M. Consumo e jogos digitais na infância: Uma reflexão a partir do Minecraft. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 1, 2021, p. 275-289.

SARLO, B. **Cenas da vida pós moderna: intelectuais, arte vídeo-cultura na Argentina**. Trad. Sergio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SILVA, S. M. **Transcrição de áudios**. Natal (Rio Grande do Norte), 10 out. a 30 dez. 2020.

STEINBERG, S. R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In SILVA, L. H. **Identidade Social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 1997.

Tempo de tela de criança aumentou 50% desde de 2020. **Globo**, Rio de Janeiro, 18 de nov. de 2022. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/criancas/saude/noticia/2022/11/tempo-de-tela-de-criancas-aumentou-50percent-desde-2020.ghtml>>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

Tic kids online brasil: qualidade da conexão e dos dispositivos afetam a participação de crianças e adolescentes na internet. **Cetic.br**, São Paulo, 03 de maio de 2023. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-qualidade-da-conexao-e-dos-dispositivos-afetam-a-participacao-de-criancas-e-adolescentes-na-internet/>>. Acesso em 01 de jun. de 2023.



WORTMANN, M. L. C. Dos riscos e dos ganhos de transitar entre fronteiras de saberes. p. 45-67. In COSTA M. V. e BUJES, M. I. E (org.) **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Recebido em 16 de junho de 2023.

Aprovado em 05 de julho de 2023.