



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Rafael Felipe Pires Leite

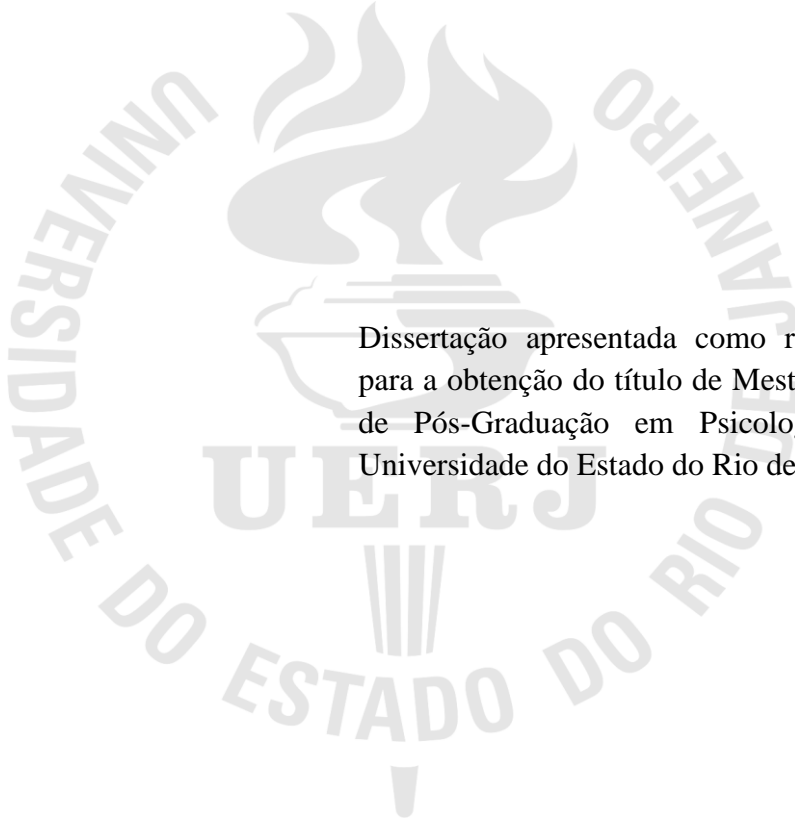
A experiência dos(as) jovens *gamers*: repensando paradigmas

Rio de Janeiro

2020

Rafael Felipe Pires Leite

A experiência dos(as) jovens *gamers*: repensando paradigmas



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Edna Lucia Ponciano Tinoco

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L533 Leite, Rafael Felipe Pires.
A experiência dos(as) jovens gamers: repensando paradigmas / Rafael Felipe Pires Leite. – 2020.
138 f.

Orientadora: Edna Lucia Ponciano Tinoco.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Jogos eletrônicos – Teses. 3. Jovens e violência – Teses. I. Tinoco, Edna Lucia Ponciano. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es

CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rafael Felipe Pires Leite

A experiência dos(as) jovens *gamers*: repensando paradigmas

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 24 de março de 2020

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Edna Lúcia Tinoco Ponciano (Orientadora)
Instituto de Psicologia UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Deise Maria Leal Fernandes Mendes
Instituto de Psicologia UERJ

Prof^º. Dr^º. Nilson Guimarães Doria
Instituto de Educação UERJ

Rio de Janeiro

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo o que tem feito por mim, pelos momentos de aprendizado, pela força e por ter me permitido chegar até aqui.

Aos meus pais, Maria Pires Leite e Acir Pires Leite por toda força, compreensão e que, com todo esforço, forneceram meios e recursos para que me fosse possível estudar e realizar esse trabalho. E minha irmã, Luciana Pires Leite pelo apoio em incentivo durante essa trajetória.

À Edna Ponciano, minha orientadora, pelos ensinamentos, dedicação, compreensão, força nos momentos que foram difíceis, pela oportunidade e por acreditar na elaboração deste trabalho.

Aos amigos e integrantes do grupo DERA (Desafios Emocionais/Relacionais na Adolescência e Adulter Emergente) pelo apoio, suporte conselhos e força durante essa caminhada, Luciana Marques, Fabio Ramos e Ludmila Furtado. Em especial, à Katherine Rodrigues pelos passeios turísticos e apoio emocional, e particularmente à Xênia Domith, que me socorreu quando precisei nos momentos de desespero, pelo carinho e jeito doce e alegre de nos encher com sua bondade.

A todos os meus amigos, conhecidos e pessoas próximas que acompanham minha trajetória e ouviram muitos dos meus lamentos e desalento. Sobretudo, ao meu primo, Fernando Pedro Campos, que contribuiu de forma solidária e participativa nesta pesquisa, socorrendo-me em momentos difíceis.

A todos os participantes desta pesquisa que confiaram suas intimidades, seus receios e medos a mim ao compartilharem momentos delicados de suas vidas, suas dificuldades e por superarem a vergonha de se reconhecerem como *gamers*.

Por fim, agradeço à Prof^a. Dr^a. Deise Mendes e ao Prof. Dr. Nilson Doria, que com todo seu conhecimento souberam fazer colocações importantes, contribuindo para o aperfeiçoamento deste trabalho e sua finalização.

RESUMO

LEITE, R. F. P. **A experiência dos(as) jovens gamers: repensando paradigmas.** 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2020.

Com o propósito de proporcionar entretenimento e diversão, uma das inovações tecnológicas são os jogos eletrônicos. Cada jogo estabelece sua construção por meio de elementos característicos desse dispositivo, como enredo, jogabilidade, qualidade gráfica etc. Entre os jogos criados, os de gênero violento são malvistas socialmente, por serem associados a comportamentos agressivos, em que é estabelecida uma relação de causa e efeito. A definição de violência pela Organização Mundial de Saúde traz detalhes que abarcam a classificação da violência para vários contextos. Buscando entender a relação dos(as) jogadores(as) com os jogos, e com os jogos violentos, é pertinente entender o que é o jogo para o humano e para a sociedade. O jogo se configura em campos sociais variados, em que muitas atividades, como a encenação do teatro, assemelham-se à prática de jogar, ou mesmo, uma brincadeira de criança pode ser classificada como jogo, sendo o jogo uma prática muito antiga. Os jogos eletrônicos fazem parte dessas muitas ações que se classificam como jogo na sociedade, mas com características próprias, sendo utilizado pelos(as) jovens, em sua maioria, começando desde a infância. No período da adolescência, aumentam as mudanças hormonais, junto com a construção da identidade, do *self*, a experimentação de papéis, a exploração das profissões, a regulação das emoções e o aumento da autonomia, estando presente até a adultez emergente, período dos 18 aos 29 anos. Essas mudanças na construção do *self* configuram um olhar pela perspectiva sistêmica, em diferentes contextos e relações. A presente pesquisa tem como objetivo entender a experiência dos(as) jogadores(as), na prática de jogar videogames, destacando os jogos violentos, a construção do *self* (identitária) e a relação com as emoções nesse processo. Com uma metodologia qualitativa, este estudo é configurado como exploratório, sendo feitas entrevistas semiestruturadas com jogadores(as) de 22 a 29 anos, cinco homens e cinco mulheres, totalizando 10 entrevistas. As entrevistas foram transcritas e analisadas pelo método da Análise de Conteúdo. Os relatos dos(as) jogadores(as) apresentam os jogos eletrônicos como ferramenta auxiliadora na construção do *self* e da identidade, além de auxiliar na regulação das emoções vividas no jogo e na vida. Nenhum(a) jogador(a) apontou os jogos violentos como responsáveis pelo comportamento agressivo entre os(as) jovens, porém trouxeram a competição como variável relacionada à agressividade em virtude da raiva suscitada pela frustração ao perder no jogo. Com base nesta pesquisa, podemos considerar que os jogos podem ajudar no desenvolvimento saudável daquele(a) que joga, porém há necessidade de mais estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Adultez emergente. Jogos eletrônicos violentos. Regulação emocional.

ABSTRACT

LEITE, R. F. P. **The experience of young gamers: rethinking paradigms.** 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2020.

In order to offer entertainment and fun, one of the technological innovations are electronic games. Each game establishes its construction by characteristic elements of this device, such as plot, gameplay, graphic quality etc. Among the games created, those of violent genre are socially frowned upon, as they are associated with aggressive behaviors, in which a cause and effect relationship is established. The definition of violence by the World Health Organization brings details that include classifying violence in several contexts. Seeking to understand the relationship of players with games, and with violent games, it is pertinent to understand what game is for the human being and for society. Game is configured in several social fields, in many activities, such as theater staging, resembling game practices or even a child's play can be used as a game. So game is a very old practice. Electronic games are part of these actions that can be classified as games in society, but with their own characteristics that can be used by young people, mostly since childhood. During adolescence, hormonal changes increase, along with the construction of identity, the self, the experimentation of roles, the exploration of professions, the control of emotions and the increase of autonomy, being present until an emerging period of adulthood, from 18 to 29 years. These changes in the construction of the self configure a view from a systemic perspective, in different contexts and relationships. This research aims at understanding the experience of players in the practice of playing video games, highlighting violent games, the construction of the self (identity) and the relationship with emotions in this process. With a qualitative methodology, this study is configured as exploratory, with semi-structured interviews with players aged 22 to 29, five men and five women, totaling 10 interviews. The interviews were transcribed and analyzed using the Content Analysis method. The players' reports present electronic games as an auxiliary tool in the construction of the self and identity, in addition to helping the emotions regulation experienced in the game and in life. None of the players pointed out violent games as responsible for aggressive behavior among young people, but they pointed out competition as a variable related to aggression due to the anger caused by frustration at losing in the game. Based on this research, we can consider that games can help in the healthy development of those who play, but further studies on the topic are needed.

Key-words: Emerging adulthood. Violent electronic games. Emotional regulation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 ENTENDENDO O CONCEITO DO JOGO: PARA ALÉM DO DIVERTIMENTO E DA VIOLÊNCIA	10
1.1 O jogo como inerente ao humano: a séria realidade do lúdico	11
1.2 Os jogos eletrônicos: para que servem?	20
1.3 A história humana da violência e a representação nos jogos eletrônicos	27
2 DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA ADOLESCÊNCIA PARA A ADULTEZ EMERGENTE: COMPREENDENDO A INTERAÇÃO COM OS JOGOS	40
2.1 O processo de desenvolvimento do <i>self</i> e de construção da identidade	40
2.2 Entendendo as emoções e o processo de regulação emocional	52
2.3 O uso dos jogos eletrônicos no processo de interação e de desenvolvimento psicológico	62
3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	73
3.1 Objetivo Geral	75
3.2 Objetivos Específicos	75
3.3 Metodologia e método	76
3.4 Seleção dos participantes	77
3.5 Procedimentos e coleta de dados	79
3.6 Entrevistas com os(as) jovens	79
3.7 Análise dos dados	81
3.8 Resultados	84
3.8.1 <u>Eixo I – A experiência com os jogos</u>	85
3.8.2 <u>Eixo II – Os jogos no desenvolvimento pessoal</u>	90
3.8.3 <u>Eixo III – As emoções que os jogos despertam</u>	96
3.9 Discussão	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – Ficha de dados pessoais	137
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	138

INTRODUÇÃO

O surgimento do computador, como uma ferramenta para elaboração e resolução de problemas, organização e armazenamento de informações importantes para o trabalho, também permitiu seu uso para o divertimento e distração, inicialmente por meio de pequenos jogos e ferramentas de colorir; já, em um segundo momento com jogos mais complexos e desafiadores. Esses jogos, originários do computador, desenvolveram e expandiram seu campo de atuação, passando a ser desenvolvidos em outros dispositivos, até chegar às residências das famílias, como grande mecanismo de entretenimento e de inovação. Muitas histórias foram criadas com diferentes enredos para possibilitar o divertimento das pessoas, desde histórias de ação, esporte, aventuras, terror e histórias violentas (LEITE, 2014).

Com o passar do tempo, os jogos se tornaram um meio de entretenimento utilizado por inúmeras pessoas atingindo diferentes faixas etárias. Podemos ver hoje, inclusive, pessoas de idade mais avançada utilizando os jogos de celular para passarem o tempo, ao mesmo tempo em que as crianças praticamente já nascem com acesso rápido ao jogo eletrônico, por meio de *tablets*, celulares e computadores (COSSETTI, 2015; GANIKO, 2017; NEWZOO, 2017).

Apesar dessa expansão, há um olhar sobre os *games* em que é atribuída uma conotação negativa atrelada à brincadeira de crianças, à perda de tempo e, a mais negativa, a de que são produtores de violência. Essa visão de produtores de violência surgiu, inicialmente, pelo conteúdo violento representado nos jogos, que eram considerados excessivos e muito realistas. Uma classificação negativa semelhante à que a televisão recebeu em sua época de lançamento e “no fim da década de 1960, quando a imprensa estava lotada de opiniões de especialistas afirmando que TV, brinquedos violentos e outros elementos da cultura *pop* contribuem para a violência na sociedade” (JONES, 2004, p. 15).

Outro ponto que fortaleceu a opinião de que os jogos eletrônicos com conteúdos violentos causam violência remete ao massacre ocorrido em *Columbine*, no ano de 1999, quando dois adolescentes atiraram em seus colegas de escola e depois se mataram. Buscando uma causa para explicar o ocorrido, encontrou-se o fato de os jovens jogarem o jogo *Doom*, sendo estabelecido como o suposto causador de tal comportamento (TIROS, 2002; STERNHEIMER, 2007).

Com o foco na subjetividade e na interpretação dos(as) jovens, e nas suas construções com os grupos que dividem os mesmos gostos, é pertinente questionar como essa relação entre jogadores(as) e os jogos violentos ocorrem. A prática de jogar constrói uma relação entre o(a) jogador(a) e o jogo, seja ele de qualquer gênero, em que é promovido o surgimento

de emoções que estão, muitas vezes, direcionadas para a ação que o personagem está exercendo no jogo naquele momento (DESAI; ZHAO; SZAFRON, 2017; JAMES, 1884; VASCO, 2013).

Buscando entender essas relações entre os(as) jovens e os jogos eletrônicos, assim como de que forma ocorre o processo de construção do *self*, da identidade e das emoções junto ao jogo, é importante trazer uma visão mais ampla sobre o conceito de jogo. O jogo como uma prática que pode ser considerada presente no cotidiano e na vida das pessoas desde muito cedo, e até mesmo em contextos que, inicialmente, não são comuns se pensar (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 2000). Contudo, como pretendemos direcionar um olhar mais focado nos jogos violentos e na sua relação com os(as) jogadores(as) e como essa experiência é vivida, é importante entendermos o conceito de violência e de que forma esta violência está representada nos jogos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) (1996) define o conceito de violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou em prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. Tomando essa afirmação como ponto de partida, vamos ampliar a discussão e relativizar o entendimento sobre violência nos jogos eletrônicos.

Apesar de haver um foco no comportamento violento, manifestado ou presente na prática de jogar jogos violentos, Dahlberg e Krung (2007) ressaltam que não há um único fator que explique por que alguns indivíduos se comportam violentamente ou mesmo porque em algumas sociedades a violência é mais aceita, mas sim que sua origem resulta da complexa interação dos fatores individuais, relacionais, sociais, culturais e ambientais. Essa complexidade de fatores também compõe o processo de desenvolvimento, sendo a adolescência e a adultez emergente o momento de maior exploração e de construção (ARNETT, 2000). A construção do comportamento por influência de inúmeras variáveis remete ao modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979), que trabalha a relação de fatores individuais e contextuais. A partir das várias dimensões presentes na construção do *self*, da identidade e das emoções, com um recorte que corresponde ao período da passagem da adolescência para a adultez emergente, vamos abordar o uso dos jogos eletrônicos mais precisamente no momento da adultez emergente.

O desenvolvimento do *self* começa na infância e vai sofrendo mudanças ao longo do ciclo vital. Essas mudanças afetam a construção da personalidade, modificam o modo como regulam suas emoções e ensinam, por meio do convívio em sociedade, o tipo de comportamento que é mais adequado em cada situação social. Desse modo, configura-se uma

enorme rede de fatores que interferem e compõem um indivíduo em todo o seu processo de desenvolvimento, não se limitando a cada fase; pelo contrário, se interliga e continua ao longo do tempo (BRONFENBRENNER, 1979; MENDES, 2018; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013). Conjuntamente, encontram-se as emoções como parte importante do desenvolvimento, estando presentes desde a infância, auxiliando no entendimento sobre o contexto social e a interação com outro indivíduo (DAMÁSIO, 2011; GROSS; JOHN, 2003; IZARD, 2009; THOMPSON, 1994).

Dessa forma, esse estudo é moldado como exploratório com o objetivo de trazer ao campo científico as experiências dos(as) jogadores(as) de jogos eletrônicos, com destaque para os que apresentam conteúdo violento. Entendendo que, para isso, será necessário entendermos o conceito de jogos, os jogos eletrônicos e a violência representada nesses jogos, ao mesmo tempo que, para entender essa relação, também é necessário apresentar como ocorre a construção do *self* e da identidade, além das emoções que estão presentes nesse desenvolvimento e como os(as) jogadores(as) compreendem essa emoção suscitada pelos jogos eletrônicos.

Desse modo, a coleta das informações foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Considerando os variados fatores que podem afetar as respostas dos(as) participantes, encontramos nas entrevistas a oportunidade de haver liberdade nas respostas, além de permitirem que o indivíduo se sinta confiante e seguro. Os(as) jogadores(as) também responderam a uma ficha de informações pessoais, para a coleta de dados sociodemográficos. A amostra foi selecionada por conveniência, buscando estabelecer igualdade dos participantes em relação ao gênero. Com essa proposta metodológica, buscamos entender a experiência dos(as) jogadores(as) na prática de jogar videogames, destacando os jogos violentos, a construção do *self* (identitária) e a relação com as emoções nesse processo, que é o objetivo geral delimitado, especificando as diversas experiências de jogadores(as).

1 ENTENDENDO O CONCEITO DO JOGO: PARA ALÉM DO DIVERTIMENTO E DA VIOLÊNCIA

Os avanços tecnológicos possibilitam a criação de inúmeras ferramentas, aparelhos e equipamentos que permitem ao sujeito estar e se relacionar com outros sujeitos e com seu próprio mundo/sociedade de forma única e inovadora. Uma das inovações, que vem ganhando mais notoriedade na contemporaneidade, são os jogos eletrônicos, uma realidade no mundo contemporâneo vivido por todos, desde crianças até adultos. Entretanto, a maioria das pessoas não entende por que os jogos são tão atraentes e aceitos, ou mesmo não conseguem dizer por que jogam determinado jogo, ou jogam jogos que não foram indicados por amigos e nem receberam grande visibilidade entre os jogos divulgados (LEITE, 2014).

Partindo desse contexto, é pertinente apresentar como os jogos se encontram em nossa vida e cultura, o modo que o humano percebe e lida com todo tipo de jogo, ampliando o entendimento e campos a que estamos acostumados a pensar sobre o lugar do jogo (HUIZINGA, 1938/2000). Em paralelo, trazer informações do mundo dos jogos de videogame que não são de conhecimento daqueles que não jogam, principalmente as que se referem aos jogos classificados como violentos.

Essa necessidade vem principalmente das informações que são veiculadas pelos grandes meios de comunicação, principalmente as emissoras de televisão, que trazem um pensamento de relação causal para os possíveis efeitos dos jogos (JONES, 2004; LEITE, 2014). A maioria das informações veiculadas sempre procura focar em um ponto de vista que representa apenas um viés de observação, criando uma imagem distorcida do conceito e das funções reais que os jogos eletrônicos se propõem a ofertar a seus usuários, ocorrendo uma relação com a noção de violência, em que proporciona um movimento alarmado nos meios de comunicação, em acontecimentos violentos que são relacionados ao uso da prática de jogar jogos violentos. Desse modo, encontramos um movimento focado em destacar a violência presente nos jogos, e o contato por parte daqueles que jogam. Entretanto, os jogos eletrônicos possuem uma categoria de classificação da violência, apresentando um sistema de identificação a quais jogos determinado indivíduo pode ter acesso. Informações que pouco são apresentadas ou mesmo conhecidas quando o tema jogos eletrônicos é abordado. Assim, seguiremos buscando entender o conceito de jogo, para posteriormente pensarmos nas suas complexidades.

1.1 O jogo como inerente ao humano: a séria realidade do lúdico

Quando pensamos nos jogos de videogame, rapidamente somos levados à nossa infância ao lembrarmos das brincadeiras infantis, do lúdico, do faz de conta, da interpretação de papéis e da falta de seriedade, que atribuímos aos jogos, por classificá-los como algo da ordem do entretenimento.

Ao fazermos isso, não estamos totalmente equivocados, visto que tais elementos compõem a estrutura de qualquer jogo. Contudo, podemos estar sendo simplistas por nos focarmos apenas nesse olhar que comumente é apresentado sobre os jogos, esquecendo-nos de toda uma gama de elementos pertencentes a eles (ARENDETT; MORAES, 2016).

Juntamente com esse olhar mais ampliado, sobre as multiplicidades, as variedades e as pertencas que o jogo pode assumir, pretendemos trazer a presença do jogo nos vários campos da vida, para as atividades diárias, para a composição de cada ser, em uma perspectiva de pertencimento que o jogo possui em nós, mas que, geralmente, não se faz presente nas discussões, nem é conhecida ou relacionada a ele. Segundo Huizinga (1938/2000, p. 5), “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõem sempre a sociedade humana...”, ou seja, o jogo é de ordem básica para o sujeito e se constitui como necessário e pertinente para os humanos e os animais. O jogo surge por uma necessidade interna e natural do indivíduo, em que seu surgimento ocorre independentemente da sociedade, não havendo necessidade da cultura, enquanto a cultura depende da sociedade para se fazer presente, pois, por meio da sociedade, podemos encontrar e vivenciar a cultura em que estamos inseridos. Conjuntamente, percebemos que a brincadeira está presente em crianças e filhotes de animais de um modo natural que antecede qualquer ensinamento sobre o que é o lúdico. As crianças e os animais desenvolvem brincadeiras, modos de interagir entre eles antes mesmo de que alguém os tenha ensinado ou de que algo muito elaborado seja construído; coisas simples servem como objeto de construção imaginativa para a realização de algo que vai além do real, também observamos isso nos animais que brincam, se mordem e se divertem, ainda filhotes, em um comportamento que surge em sua essência, não sendo uma reprodução ou mesmo aprendido (HUIZINGA, 1938/2000).

O surgimento do brincar não vem como uma resposta a um estímulo, mas como resultado de uma alteração do contexto social por meio da relação entre criança e contexto, necessitando de um local para ocorrer, de certos estímulos anteriores e com consequências a curto, médio e longo prazo para o sujeito que exercer o brincar e para o ambiente que o faz. Ao definir brincar e brincadeira, faz-se necessário compreendê-los dentro deste sistema de

relações complexas em que estão inseridos. A brincadeira será o resultado da ação que a criança desempenha ao executar e/ou recriar suas regras, estabelecendo ou não relação com um objeto, ao entrar na ação lúdica. Ou seja, a brincadeira é resultado do comportamento de brincar, sendo necessário o estabelecimento de uma situação imaginária/lúdica, na qual a criança determinará os acontecimentos durante esse brincar. Partindo dessa caracterização, a brincadeira parece constituir um fenômeno cujo objetivo está no processo de brincar mais do que em um produto final para quem está brincando, ou seja, o brincar pelo brincar, e a brincadeira possuindo um fim em si mesma. Esse processo é composto por um conjunto dos fatores biológicos, psicológicos e as interações sociais estabelecendo a base para a construção de uma cultura lúdica individual e também geral. A partir dessa cultura lúdica, engendrada juntamente com a complexidade da realidade social e na cultura disponível, é que os sujeitos participantes da mesma, desenvolverão sua interação social e modos de brincar (ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010).

Tomando essa ideia como princípio/primária, quando nos referimos ao jogo, Huizinga (1938/2000, p. 7) afirma: “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos”. O convívio em sociedade é que vai criar a noção de cultura, suas regras e definições. O jogo parte de uma vontade interna que ultrapassa as vontades biológicas e físicas, se configurando como algo maior, tornando o jogo antecedente à cultura. Todo jogo significa alguma coisa, possui significado, um sentido que independe de algo material, mas se constitui na própria essência do jogo. Essa característica posiciona o jogo em um patamar que permite ser encontrado em todos os aspectos da vida, suscitando na Psicologia e Filosofia a busca de um sentido, um lugar no extenso sistema da vida. A busca por sua origem e fundamento permitirá que algumas teorias sejam criadas, definindo o jogo como: descarga de energia vital, satisfação de um “instinto de imitação”, uma preparação do jovem para a vida mais tarde, e até exercício de autocontrole do indivíduo (BOGOST, 2016; HUIZINGA, 1938/2000).

Todos esses elementos podem ser encontrados em praticamente todos os tipos de jogos, ou pelo menos em um deles. Quando criança, usamos muito os jogos para controlar nosso tédio ou para lidar com a insatisfação da realidade em que estamos (BOGOST, 2016). Já na adolescência, é comum experimentarmos papéis e estilos de personalidades no jogo de construção da própria identidade e quando adultos realizamos “brincadeira/encontros” sociais como meio de descarga de energia vital. O que destacamos, é que, em todas elas, há algo que vai além do jogo propriamente dito, há uma finalidade biológica que se satisfaz de modo

inconsciente, ou seja, sem processamento ou intencionalidade, quando realizamos os comportamentos nos jogos (HUIZINGA, 1938/2000).

Caillois (1990) é contrário ao pensamento de que o jogo antecede a cultura; para ele, o jogo não vem antes da cultura, mas interage e coabita em paralelo, ou seja, o jogo surge por meio da interação com a cultura. Há um impulso lúdico que atravessa o campo do jogo e o da cultura, ocasionando um arranjo entre ambos, cultura e jogo. Ele acredita que muitos elementos dos jogos são produzidos e pensados nas normas e condutas que são aceitas e difundidas na sociedade. Os jogos se mostram próximos às sociedades, independentemente de suas regras, se constituíam como parte integrante e complementar daquela organização, no qual alguns representavam passagens de crenças e reforçavam a organização estabelecida, enquanto outros buscavam contradizer ou aliviar as regras sociais.

O que percebemos é que quando o jogo é estudado procurando encontrar sua essência, apenas a parte superficial é observada, que é o jogo em si mesmo (regras, como se joga, objetivo, imagens, etc.). Essa é uma análise quantitativa das ciências experimentais, que tem um olhar apenas mensurador, generalista e objetivo. Esse olhar, normalmente, é focado em um ponto único, que parte do interesse do próprio pesquisador, e, em contrapartida, impede que as múltiplas facetas do jogo sejam suscitadas, o que constitui aquele jogo como escolha em detrimento de outro. O campo em que ele surge, as múltiplas funções, e o sentido que ele recebe acabam sendo esquecidos (ARENDETT; MORAES, 2016; DEPRET, 2011; HUIZINGA, 1938/2000). Os estudos deveriam focar mais nos jogadores, e não no jogo, buscar entender as motivações que levam o(a) jogador(a) à prática de jogar? Quais são os ganhos obtidos? Ao contrário desse foco, os estudos procuram sempre mostrar o que o jogo pode promover no(a) jogador(a), tomando o último como passível no processo de jogar e de escolha (BOGOST, 2016; HUIZINGA, 1938/2000).

Podemos dizer que todo jogo nos proporciona divertimento e alegria, independentemente do jogo e de onde ele acontece (HUIZINGA, 1938/2000). Esses elementos nos permitem buscar na vida, em seus vários sentidos, transformá-la em jogos, principalmente quando estamos com tédio, criamos mundos, histórias, ações etc., que possibilitarão nos divertir naquele momento (BOGOST, 2016).

Um componente que Huizinga (1938/2000) traz como importante é que a seriedade pode não estar no jogo, mas não quer dizer que o jogo não possa ser sério. Essa concepção desconstrói a ideia básica de que o jogo é praticado apenas como brincadeira e sem comprometimento por parte daquele que joga. Ao contrário, permite que finalmente o jogo aproprie-se do seu lugar de importância na configuração do homem, este que tem o jogo como

algo além do material. O jogo assume uma esfera de pertença ampla, sendo encontrado em todos os momentos e culturas que surgiram e foram evoluindo até as suas formas modernas. Em todas elas, o jogo se distingue da vida comum, configurando-se como algo que vai além dela. O pensamento que se desenvolve, é que encontramos o jogo em todos os meios sociais, em cada grupo de pertença e, presente em todas as relações.

O jogo recebe muitas vezes uma função social, integrativa, de relação entre os membros. Ele se baseia na manipulação de imagens, é uma realidade que se constrói na imaginação (imagem real manipulada). O jogo eletrônico concretiza essa ação em sua plenitude, em que muitos jogos constituem uma realidade retratada em um determinado contexto, tempo e com características próprias. Se colocarmos o jogo, suas formas mais comuns, dentro da cultura da vida, podemos dizer que cada um desempenha um papel na sociedade e este é vivido de modo concreto e lúdico para aquele indivíduo que o “interpreta” o jogo como uma preparação para funções da vida, a exemplo do que ocorre com as brincadeiras das crianças, começando a elaborar, a desenvolver e treinar habilidades que permitem ser aprimoradas e direcionadas para futuras profissões (HUIZINGA, 1938/2000).

Desde os jogos olímpicos da Grécia antiga até os jogos modernos, a seriedade não se faz ausente da prática de jogar (HUIZINGA, 1938/2000). Nos jogos eletrônicos, não é diferente: apesar de ser desenvolvido essencialmente como fonte de entretenimento, meio para o convívio social e experimentação de realidades alternativas, atualmente há os *e-sports* (expressão derivada do inglês *electronic sports*, também conhecida como Esportes Eletrônicos, nome destinado às modalidades de competição profissional de jogos eletrônicos), que embora tenha surgido em 1972 nas competições dos jogos eletrônicos, esse termo ganhou maior destaque recentemente com o aumento dos jogos disputados em eventos semelhantes aos realizados para as competições dos esportes tradicionais, passando a ser vistos como um esporte também. A aceitação do *e-sport* em vários países como uma modalidade esportiva profissional vem em decorrência do incentivo acadêmico, como bolsas de estudo dadas aos alunos jogadores, realizado em países orientais, divergindo dos outros esportes que possuem um momento histórico, ano em que passa a ser disputado nas Olimpíadas, por exemplo. Essa configuração de seriedade para o jogo eletrônico faz muitos jovens buscarem se tornar profissionais no ramo, motivados pelas premiações e reconhecimento obtidos por meio do jogo (CORDEIRO, 2018).

O jogo é um componente da vida, mas não é passível de definição somente em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Representa uma atividade voluntária, que parte do desejo de jogar, da vontade do indivíduo de realizar aquele jogo, e isso o constitui determinante e ativo

no processo de jogar, não passivo, atribuindo àquele que joga uma visão que costuma ser negada, que é sua própria vontade (LEITE, 2014; JONES, 2004, MENDES 2018; MOL, 2013). Configura-se uma prática livre que lança mão do lúdico em sua construção (ARENDDT; MORAES, 2016; BOGOST, 2016; HUIZINGA, 1938/2000). É por essa razão que no indivíduo adulto o jogo se faz dispensável; só é necessário quando o prazer que o jogo produz passa a ser buscado (HUIZINGA, 1938/2000).

Existem características fundamentais que pertencem a todo tipo de jogo. A primeira delas é o fato de ser livre; a segunda é que o jogo não é vida “real”, mas uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária da atividade com orientação própria (o jogo possui sua própria regra, a qual só existe naquele momento em que dura o jogo), que exerce uma finalidade temporária. Apesar disso, todo jogo pode absorver seu jogador, transformando o jogo em um elemento do mundo “real” para esse jogador, que deixa de viver a fantasia referente somente ao jogo para vivê-la como componente do mundo real. A terceira característica é que o jogo se distingue da vida "comum" tanto pelo lugar que ocupa quanto pela duração de sua prática, ocorre isolado e limitado, ao período em que o jogo está sendo realizado. Todo jogo tem um fim em si mesmo e um fim estipulado, mas jogamos para conseguirmos algo; é uma vontade que vem de dentro e todo jogo é iniciado sabendo que irá terminar, com um prazo a ser cumprido. Podemos definir o jogo como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, a partir de regras aceitas livremente, contudo de extrema obrigatoriedade, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de uma ascensão de sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana (imaginário)". Assim definido, abrange tudo aquilo a que chamamos jogo entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, de exibições, de interpretações e de todo gênero (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1938/2000).

Partindo dessa definição, Caillois (1990) classifica o jogo em quatro categorias principais, que predominam e se comprometem em abarcar os jogos nas suas multiplicidades. Essas quatro categorias são: competição, sorte, simulacro/simulação (interpretação) e vertigem. Caillois (1990) vai chamá-las, respectivamente, de *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. A categoria *Agôn* se apresenta em todos os jogos que envolvam competição, disputa entre os(as) jogadores(as), e busca trazer o mérito pessoal dos(as) jogadores(as) por conseguirem a vitória, procurando ser realizado em um ambiente de igualdade absoluta; a segunda categoria é a *Alea*, contrária ao *Agôn*, pois não ressalta o mérito, mas sim a sorte, destino ou acaso do(a) vencedor(a), não suas habilidades. Por trabalhar com a sorte, procura criar uma igualdade

entre os(as) jogadores(as) absoluta, na qual as habilidades pessoais não seriam tão importantes para a vitória; a terceira categoria é o *Mimicry*, que foca no aspecto ilusório dos jogos, permitindo que o(a) jogador(a) entre em um universo fechado, convencional e imaginário. Nesse lugar inventado, é vivida a encarnação de personagens e seus comportamentos respectivos, e não mais o da pessoa na vida real, o mundo real se funde com o da fantasia e a fantasia passa a ser o real. Por fim, a última categoria é a *Ilinx*, que visa atingir grandes emoções, um jogo que ocasiona na consciência um aumento da sensação de pânico, uma vertigem frente às fortes emoções vividas na concretude do real. São associados aos desejos de desordem e de autodestruição dos(as) jogadores(as). As quatro categorias permitem uma separação e identificação dos jogos em sua variedade, de modo mais organizado e classificável. Em todas elas, estão presentes os elementos principais que definem um jogo, mas separados pelo modelo de jogo que possui uma pertença mais próxima de uma das quatro categorias.

Todo jogo se apresenta como mundos temporários dentro do mundo original, focados em uma atividade especial. Esses mundos possuem, cada um, as suas próprias regras, que diferem entre eles e do mundo habitual. Essas regras são absolutas e imutáveis, na sua essência, tornando cada jogo um momento singular (HUIZINGA, 1938/2000). Elas também favorecem o reconhecimento de que esses mundos estão fora da minha cabeça, e não dentro dela; eles existem como unidades construídas e compartilhadas no social e, por essa razão, independem do modo que os percebo. Contudo, o jogo de que participo se configura fora da minha cabeça, mas também dentro, visto que aceito suas regras e passo a agir de acordo com as mesmas (BOGOST, 2016; CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1938/2000).

Bogost (2016) concorda com Huizinga (1938/2000) sobre a relevância do lúdico do jogo; a brincadeira permite despertar em nós o sentimento de humildade, pois todo jogo tem suas regras, e essas não são feitas à nossa vontade; elas apenas são e, se desejamos jogar, devemos utilizá-las e aceitá-las como parte irrefutável do processo. Quando fazemos isso, não estamos fazendo o que queremos, mas fazendo o que podemos com os elementos que encontramos na trajetória, para alcançar o lúdico e transpor o real apresentado no cotidiano. A diversão que emerge não é a experiência do prazer, mas o resultado de mexer com uma pequena parte do mundo de uma maneira surpreendente. O jogo nos impede de nos tornarmos impacientes e irados quando o mundo que encontramos não corresponder a nossas próprias esperanças e desejos frente a determinado acontecimento. Passamos a olhar de modo diferente: não mais como obstáculo, incômodo e até uma ameaça, mas construímos uma possibilidade de crescer, aprender e de aproveitar o que o mundo apresenta como imutável

naquele momento. A diversão vem da atenção e cuidado que você traz para uma tarefa ou ação que impõe restrições arbitrárias, chatas e até mesmo cruéis, sobre o que podemos fazer com elas. As limitações mundanas impõem uma nova e bem-vinda humildade, pois nos forçam a lidar com as coisas como elas são, e não como gostaríamos que fossem.

Costuma-se dizer que há uma tensão no jogo; este elemento se faz presente em todos os jogos, principalmente nos jogos em que a figura da competição se destaca como mais importante e mais apaixonante (HUIZINGA, 1938/2000). No momento em que lembrarmos de quando jogamos, independentemente do jogo, com pessoas conhecidas, sempre nos percebemos mais empolgados e procurando dominar o jogo. Essa efusão comportamental está atrelada à figura do outro, constituído como aquele que compartilha o jogo comigo, mas não como igual, porém como alguém que desejo sobrepujar com minhas habilidades e conhecimentos relacionados àquele jogo, ao mesmo tempo que aumenta a tensão de medo, por saber que o outro jogador pode, dependendo do jogo, desejar também me conter e com isso eu sofreria uma derrota, fracasso e, em alguns casos, humilhação (BOGOST, 2016; HUIZINGA, 1938/2000).

Apesar dessa tensão, o jogo possibilita a criação de grupos únicos, que desenvolvem a sensação de estar separados e ao mesmo tempo unidos. Por possuírem vidas diferentes, não se encontram no mundo real, mas no jogo se constituem como um grupo unido que pertence àquela atividade, em uma situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, e, em muitos casos, conservam sua magia, para além da duração de cada jogo levando-as para seus grupos sociais (HUIZINGA, 1938/2000; JONES, 2004). Rodas de amigos, brincadeiras particulares e espaços partilhados apenas por alguns, aqueles que entendem e aceitam as regras daquele jogo, estão dispostos a, durante aquele período, vivenciar um mundo diferente. Nesse processo, são esquecidas as regras do mundo real e o tempo; tudo é vivido dentro das regras do próprio jogo, em um espaço que se define, faz-se existir pela necessidade de cisão com o outro (mundo, pessoas, objetos, pensamentos etc.), para viver apenas no jogo. O jogo como função de diversão e possibilidade de experienciar algo novo e diferente (BOGOST, 2016; CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1938/2000).

A criação de grupos por meio dos jogos é bem conhecida nos jogos eletrônicos, ou videogames. A popularização dos games ocorreu exatamente por causa da criação de um espaço único: nesse lugar, colocaram os fliperamas (originalmente chamados de *árcade*, eram máquinas feitas com controles e botões, acoplados com uma tela para exibição de imagens), sendo necessário comprar fichas para poder jogar. Os(as) jovens se reuniam para se divertir e

compartilhar momentos juntos; suas reações eram construídas a partir e pela prática daquela atividade, surgida durante o jogo e para o jogo. As pessoas seguiam para as casas de fliperama buscando se encontrar com outras e pelo divertimento ali obtido; era desenvolvida a criação de grupos e de um espaço onde o mundo real não possui espaço, mas apenas as regras do jogo e daquele grupo ganham voz e sentido (THE STRONG, 2019).

Todo jogo possui algo fantástico, no qual o(a) jogador(a) se percebe sendo outra coisa para além dele(a) mesmo(a), mas que existe, que se compõe e se faz pertencente e componente do jogo. A “máscara” utilizada pelo(a) jogador(a) permite que este desempenhe um papel. Ao interpretar esse papel, o(a) jogador(a) consegue agir como um indivíduo diferente do qual costuma ser, podendo dizer que é outro. Buscando resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, normalmente classificada como não séria e exterior à vida habitual, contudo, com enorme capacidade de imersão e absorção do(a) jogador(a) de maneira intensa e totalitária (BOGOST, 2016; CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1938/2000; JONES, 2004). Essa característica do jogo é tão forte e presente que ganhou um destaque entre os jogos, para se constituir como um tipo único, que apresenta a interpretação de papéis como único meio pelo qual é possível jogar. Esses jogos são chamados de *Role-Playing Game – RPG*, jogo de interpretação de papéis, em que os(as) jogadores(as) vivenciam histórias por meio do diálogo e da imaginação. Não há um equipamento, apenas pessoas que narram uma história em que os(as) jogadores(as) fazem parte dela, mas como o nome diz não como sendo eles mesmos, e sim vivendo e interpretando a vida do seu personagem (nome dado ao papel, boneco, ser, *character* o qual a pessoa passa a viver e agir). Com o tempo, passou a ser chamado *RPG* de mesa (um detalhe que se refere ao modo como é praticado esse jogo, pois também será utilizado esse termo nos jogos eletrônicos caracterizados por haver um enredo elaborado e o jogador assume o papel do personagem principal da história (LEITE, 2014)). Utilizando apenas um livro com as regras, elementos principais e características que constroem o jogo, além de um dado (diferenciado do de seis lados, sendo utilizado mais comumente o dado de dez lados ou o de vinte lados) para a realização das ações dos(as) jogadores(as)/personagens no jogo. A organização do jogo ocorre em torno de uma mesa, onde um grupo de pessoas se reúne para jogar. Uma delas narra a história e os cenários; as outras são os “atores”, aquelas que realizaram as ações dentro dessa história, vivido por meio de um personagem construído pelo(a) jogador(a). O jogo só acontece se você viver como outra pessoa (SALES, 2019).

Esse estilo de jogo também se encontra nos jogos eletrônicos. Classificado como um estilo, tipo de jogo específico que foca em uma mecânica particular, no qual os(as)

jogadores(as) controlam um personagem (às vezes, um grupo de personagens) que possui uma missão, seja esta qual for, e, para realizá-la, viajam pelo mundo (dentro do jogo), para aumentar e melhorar suas habilidades, preparando-se para o desafio final. Nesse tipo de jogo, elementos medievais são exaltados, como: utilização de espadas, magia e invocações, assim como a possibilidade de explorar um mapa (cenários criados no próprio jogo), de forma livre e ampla, em que o(a) jogador(a) vive como se fosse aquele personagem. Tais jogos sofreram algumas modificações em seus modelos mais recentes, modificando alguns desses elementos, porém ainda vivenciam o papel de um personagem fictício (SALES, 2019).

Podemos pensar que, ao jogarmos um jogo, independentemente de qual seja, no fundo o que fazemos seria interpretar um papel, viver como outra pessoa sem nos colocarmos diretamente na situação que é apresentada. Fazendo um paralelo, temos a profissão de ator/atriz que vivem papéis, como em um jogo, e, durante as encenações, comportam-se de modo completamente diferente da maneira habitual que costumam agir em suas vidas. Em alguns casos, afirmamos até que são duas pessoas diferentes, devido ao nível de diferença que o papel assumido possui em relação ao comportamento natural do sujeito que o interpreta. Isso permite pensar que estamos sempre conscientes das ações realizadas juntamente com as escolhas que fazemos; caso contrário, seria muito difícil realizar algumas cenas que exigem características que fogem da nossa personalidade. Também como jogadores(as) profissionais, de qualquer esporte, quando iniciam cada jogo são tomados por uma seriedade que acreditamos não reconhecermos ou mesmo atribuímos quando pensamos em jogo. A prática do jogo se entrelaça com a vida real, na qual os(as) atletas se restringem a atividades, alimentação e rotinas que buscam prepará-los para cada jogo, de modo que sua vida é vivida pensando no/e para o jogo, em que o(a) jogador(a) se entrega de corpo e alma, e a compreensão de que é apenas um jogo passa a existir em segundo plano (HUIZINGA, 1938/2000).

Nesse ponto, o jogo se aproxima dos rituais sagrados, religiosos e espirituais nos quais o que é vivido foge ao real em sua essência, já que o jogo só ocorre para aqueles que estão jogando, a exemplo da fé e de seus rituais apenas para os(as) indivíduos que creem. Entretanto, as coisas vividas pelos que têm fé são tomadas como reais e possíveis por eles. Isso faz com que o “jogo” da crença continue após o término dos rituais, entrelaçando-se com a vida cotidiana. As festas compõem outro meio pelo qual as pessoas se encontram e possuem elementos tão próximos com os dos jogos, que também podem ser classificadas como jogo. Existem relações próximas entre ambos, jogo e festa, elas implicam uma eliminação da vida cotidiana, há predomínio da alegria, embora não necessariamente, pois os dois podem ser

sérios, são limitados no tempo e no espaço, e possuem uma combinação de regras estritas com a mais autêntica liberdade. Em resumo, ambos têm em comum essas características principais (HUIZINGA, 1938/2000).

Desse modo, o jogo se configura em uma multiplicidade e possibilidades que atravessa e é atravessado por inúmeros campos, fatores, objetos e indivíduos que durante o jogo se configuram como uma unidade, algo maior do que cada um(a) deles(as). O ato de jogar surge dessa necessidade que vem antes mesmo do social, se firma e é desenvolvido nele mesmo, e também se transborda pelas possibilidades, imaginação e modos de se encontrar nesse mundo (HUIZINGA, 1938/2000). Dentre essas possibilidades, há os jogos eletrônicos, que apresentam os elementos dos jogos bem definidos e desenvolvidos na contemporaneidade, de modo bem separado e explicado (BOGOST, 2016). Sendo parte do interesse dessa pesquisa, veremos alguns elementos que estão presentes no universo dos jogos eletrônicos a seguir, permitindo entender melhor esse campo ainda pouco explorado no meio acadêmico.

1.2 Os jogos eletrônicos: para que servem?

Com o tempo, com os avanços tecnológicos e com sua introdução na cultura, o jogo vai ser ampliado em seus modos de ser vivido e como se apresenta aos indivíduos. Os jogos eletrônicos buscam trazer aquilo que antigamente existia apenas na imaginação e fantasia para uma realidade digital, com imagens, sons, cores e interações que corporificam todas as funções e características do jogo. Uma característica do jogo, na perspectiva de Caillois (1990), é não produzir, não criar nenhuma riqueza, nenhum valor. Apenas possuem a clara intenção de proporcionar divertimento e de afugentar as preocupações, ou seja, de se afastarem da vida cotidiana, contudo mantendo a possibilidade de os(as) jogadores(as) pararem de jogar quando não mais o desejarem.

Esse pensamento de o jogo não produzir nada é bastante comum quando nos referimos principalmente aos jogos de videogame (ou todos os jogos eletrônicos). Quando pensamos em jogos de criança ou de tabuleiro, como o xadrez, não se escuta ou é reproduzida essa fala de que o jogo não produz nada, a mesma somente se apresenta quando associamos à brincadeira. Essa observação é interessante, visto que, se prestarmos atenção, o mesmo pensamento não é ligado aos livros. Pelo contrário, geralmente, é atribuído a estes a forma privilegiada de se transmitir conhecimento, de conhecer uma história e de obter sabedoria e aprendizado em diferentes campos do saber, bastando se direcionar ao livro com o tema desejado, o que também é possível por meio dos jogos (BOGOST, 2016). Ao tomarmos a definição de

Caillois (1990) de que os jogos não produzem, não criam riqueza nem valor, que são focados apenas em tirar nosso foco da vida cotidiana estaremos esquecendo dos campeonatos de jogos eletrônicos que têm crescido e produzido uma grande quantidade de riqueza para os campeões. No ano de 2018, os cinco maiores campeonatos de jogos eletrônicos ofereceram aos(as) competidores(as), somando todos os prêmios, o total de US\$ 25 milhões (equivalente a R\$ 97 milhões em conversão direta), um valor realmente significativo que reforça os ganhos dos(as) jogadores(as) com os jogos eletrônicos (ABREU, 2018; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2018). Lembremo-nos dos próprios campeonatos de jogos de futebol, por exemplo, o quanto esse jogo/esporte atrai inúmeras pessoas, oferece reconhecimento mundial aos(as) jogadores(as), promove eventos de paz e eventos para campanhas humanizadas juntamente com o pensamento de que o esporte conecta todas as pessoas por meio da união dos(as) jogadores(as). Os campeonatos dos jogos eletrônicos têm atraído cada vez mais participantes e telespectadores tornando-se um evento social tanto para o público adepto dos jogos eletrônicos quanto para o público em geral. A notoriedade dos *e-sports* tem aumentado, levando grandes clubes de futebol a criarem suas próprias equipes para competição; universidades também passaram a oferecer bolsa de estudos para jogadores profissionais de *e-sports*, igual às bolsas oferecidas para jogadores em esportes tradicionais (BRITISH BROADCASTING CORPORATION, 2014; CORDEIRO, 2018; SPORTV, 2019).

O não entendimento da definição de jogo, seu universo, meio de pertença e sua falta de compreensão pela maioria dos comentários das pessoas, levam a ideias divergentes. O próprio Caillois (1990) afirma que alguns jogos de força, de destreza, de raciocínio entre outros são exercício e diversão podendo tornar o corpo mais vigoroso, com mais equilíbrio e mais resistente, a visão mais atenta, o tato mais sutil, o pensamento mais metódico e mais engenhoso, criativo na maioria dos casos. Nesse caso, é possível dizer que o jogo suscita o desenvolvimento do corpo e da mente, permitindo que se desenvolvam de certa maneira, o que poderia se dizer que produziu novas habilidades por meio do jogo, culminando em um ganho por parte daquele que joga.

O primeiro jogo a ser criado foi o *Tennis Programming* em 1958, desenvolvido pelo físico Willy Higinbotham, para atrair visitantes ao Brookhaven National Laboratories, no estado de Nova York. Willy, preocupado em manter a atenção dos visitantes ao complexo, criou, em suas horas vagas, um jogo de tênis bastante simples, que era mostrado em um osciloscópio e processado por um computador analógico. Foi um sucesso e, durante meses, era a atração mais cobiçada pelo público. A inovação do jogo eletrônico que convidava os visitantes (LEITE, 2014; THE STRONG, 2019). Entretanto, com o advento dos jogos

eletrônicos, com inúmeros artifícios, variedade de temas e principalmente pela grande aceitação dos(as) jovens por esse tipo de jogo, levou ao desenvolvimento de estudos sobre o tema com o objetivo de descobrir o que os jogos eletrônicos poderiam produzir, ou melhor, quais os efeitos que produziam naqueles que jogavam. Uma busca por possíveis resultados que eram suscitados como resultado da prática de jogar (ANDERSON, 2003; JONES, 2004; LEITE, 2014).

Existe uma variedade de tipos de jogos produzidos e dos modos de interação entre os(as) jogadores(as); salientar essas características é importante para conseguirmos entender melhor quais os mecanismos existentes no jogo e como os(as) jogadores interagem com esses elementos e com os(as) outros(as) jogadores(as). Crawford (1982) apresenta quatro elementos que considera primordiais em todos os tipos de jogos: representação, interação, conflito e segurança. A representação consiste na realidade subjetiva e simplificada junto com um conjunto de regras que estão presentes no jogo; a interação se apresenta como a forma mais completa da representação, em que o(a) jogador(a) é capaz de provocar alterações e verificar suas consequências modificando a realidade apresentada; o conflito está presente em todos os jogos por meio da interação natural do(a) jogador(a) com o jogo, em que o mesmo procura atingir objetivos que são impedidos pelos obstáculos presentes no jogo ou mesmo por elementos subjetivos impostos pelo(a) próprio(a) jogador(a), como superar um recorde anterior; e segurança que, mesmo em situações de perigo impostas pelo jogo, o(a) jogador(a) consegue se submeter à experiência psicológica do conflito e do perigo sem os danos físicos reais, possibilitando, assim, desassociar as consequências das ações, uma vez que as repercussões atingem somente o mundo lúdico e o jogador possui plena consciência desse fato.

Esses elementos também são mais bem identificados e exemplificados nos jogos eletrônicos, contudo os mesmos possuem elementos mais específicos que o distinguem de outros jogos. Os primeiros pontos, mais comuns, que compõem os jogos eletrônicos são: enredo, contexto, mecânica/jogabilidade, objetivo e interface de interação/controle do(a) jogador(a). O enredo é a história contada como plano de fundo para a construção e desenvolvimento do jogo; o contexto é composto dos elementos que caracterizam o jogo, por exemplo: jogos futuristas possuem elementos tecnológicos e avançados; a mecânica/jogabilidade se configura como o modo que o programador pensou o jogo, refletindo nas ações dentro jogo. Em um jogo de corrida, haverá comandos para acelerar e frear o carro; o objetivo se apresenta de dois modos: o objetivo geral, baseado no enredo do jogo, e os objetivos específicos, que se apresentam em cada atividade específica do jogo,

como coletar algum item; e a interface de interação encontra-se nos mecanismos físicos utilizados pelos(as) jogadores(as) para enviar comandos para o jogo e assim controlar suas ações, como: controles de sensor de movimento, controle (“manete”, *joystick*, teclado e *mouse*), volante e pedais de carro etc. (ANDRADE, 2013; CRAWFORD, 1982; LEITE, 2014; LUCCHESI; RIBEIRO, 2009). A interação dos(as) jogadores(as) com outros(as) jogadores(as) acontece de diferentes formas. Conforme ocorreu o desenvolvimento dos jogos e da tecnologia, novas formas de interação entre os(as) jogadores(as) foram se desenvolvendo. Ainda não há uma definição precisa na ordem do surgimento dos meios de interação, mas inicialmente a interação ocorria apenas de forma presencial: um(a) jogador(a) com outro(a) jogador(a) se encontravam em um mesmo lugar para a prática de jogar, depois os(as) jogadores(as) passaram a enviar mensagens de texto para outro(a) jogador(a), que também passou a poder jogar um jogo junto com outro(a) jogador(a) à distância, por meio da internet, e atualmente é possível mandar mensagem dentro do próprio jogo para outro(a) jogador(a), ou fora dele, podendo também iniciar conversas de áudio durante o jogo e ambos para um ou para todos os(as) jogadores(as) dependendo apenas dos recursos presentes em cada jogo (ANDRADE, 2013; LEITE, 2014).

Atualmente, os jogos eletrônicos podem ser divididos de acordo com as características presentes no jogo, focando em suas especificidades e propostas de jogo. Os estilos de jogos serão classificados por meio de um atributo que esteja mais evidente; contudo, não há uma definição padronizada na literatura que defina todos os tipos de jogos e do mesmo modo. Com isso, apresentamos, a seguir, as classificações mais comumente aceitas:

- a) Aventura: são jogos que possuem uma história de fundo e o personagem vai passando por fases;
- b) Estratégia: apresentam enigmas ou questões que cabe ao(a) jogador(a) resolver para conseguir continuar até o final;
- c) Corrida: são jogos cujo foco é disputar corridas por meio de veículos reais ou inventados, contra o próprio jogo ou outro(a) jogador(a);
- d) Esportes: inspirados em esportes reais, como futebol, tênis entre outros;
- e) Luta/Combate: os jogos em que cada jogador(a) escolhe um personagem e ambos disputam um contra o outro para ver quem irá vencer;
- f) Jogos de tiro: jogos que utilizam armas como ferramenta, baseados em guerras reais ou inventadas ou em apocalipses;

- g) Educacionais: têm a função de ensinar algo ao(a) jogador(a), de modo didático, mas como um jogo igual a qualquer outro, com os mesmos elementos;
- h) Infantis: jogos mais destinados a crianças, com histórias mais lúdicas, bastante cor e que buscam apenas divertir o(a) jogador(a);
- i) RPG: são jogos baseados no RPG de mesa, mas em formato digital, nos quais o personagem cresce e segue uma aventura normalmente em períodos medievais;
- j) Passatempo: jogos simples de quebra-cabeças e solução rápida que, em sua maioria, não possuem um enredo elaborado. São conhecidos também como jogos casuais.

Apesar dessas classificações delimitarem características de cada jogo, as mesmas não são excludentes, ou seja, um jogo definido como passatempo também pode ser considerado um jogo de corrida e o inverso também é possível (CRAWFORD, 1982; LEITE, 2014; LUCCHESI; RIBEIRO, 2009).

A busca por identificar tais elementos de cada jogo movimentou muitos estudos sobre a influência dos jogos eletrônicos no(a) jogador(a). A maioria dos resultados encontrados apresentou diversos ganhos com a prática dos videogames, como aumento do raciocínio rápido, tomada de decisão, resolução de problemas, estímulo do pensamento criativo, desenvolvimento da motricidade, do reflexo entre outros fatores. As pessoas que recebem treinamento baseado em jogos possuem habilidades 14% maiores em relação aos que não tinham essa prática (UOL, 2013). Um estudo, publicado na *Scientific Reports*, buscou investigar o aumento das funções cognitivas e da massa cinzenta do cérebro pela prática dos jogos de ação. Foi examinado o cérebro de 27 jogadores(as) profissionais e 30 amadores(as). Os resultados apontaram que os(as) jogadores(as) profissionais apresentaram uma quantidade muito maior de conexões no cérebro do que os(as) amadores(as), especialmente em regiões associadas a cálculo, lógica e pensamento objetivo. Também possuem mais massa cinzenta, substancialmente plástica e modelável. Entretanto, constataram que, para produzir esse desenvolvimento, o(a) jogador(a) deve escolher os *games* que proporcionam desafios físico-motores, como reagir muito rápido a algum evento ou coordenar movimentos da mão com a visão, a exemplo de jogos de corrida e de luta (GONG, 2015).

Os jogos eletrônicos passaram a ter um reconhecimento de serem capazes de produzir algum efeito nos(as) jogadores(as), modificar suas estruturas, pensamento e modos de agir de algum modo. É possível dizer que os jogos eletrônicos possuem algum mecanismo na sua

estrutura funcional que leva à produção de tais mudanças e que é, de modo geral, peculiar apenas com seu próprio funcionamento de jogo (BOGOST, 2016; GONG, 2015).

Ampliando essa funcionalidade, podemos encontrá-la em diferentes elementos da vida, que poderiam ser caracterizados como um jogo, por exemplo o trabalho em si, que consiste em realizar uma tarefa para ganhar um salário. Quando somos confrontados com algo estranho, assustador e contemporâneo do meio tecnológico, como jogos, as pessoas querem vencê-lo como se fosse uma ameaça ou, então, querem engarrafar sua “magia negra” para uso em outros lugares – em residências, escolas ou locais de trabalho (BOGOST, 2016; CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1938/2000; JONES, 2004).

Essa essência dos jogos eletrônicos, presente na base da maioria dos jogos independentemente do tema que abordam, é o que iremos chamar de “gameficação” (termo denominado sobre a mecânica dos jogos, que se refere ao processo de realizar tarefas e desafios para receber uma recompensa em troca dessas atividades) (AZEVEDO, 2017). Tal estrutura de funcionamento é considerada o motivo de os jogos serem atrativos para os(as) jogadores(as). Buscando se apropriar dela, passamos a ver nas empresas a cultura dos *games* começando a ser usada para motivar seus trabalhadores. As empresas vêm lançando mão desse artifício na rotina de trabalho oferecendo dias de folga, bônus salarial e ingressos para festividades como formas de fazer com que os empregados se sintam mais motivados a desempenharem suas funções (AZEVEDO, 2017).

Além das empresas, outras áreas também passaram a se interessar pelo que os videogames poderiam oferecer como melhoria para seus próprios campos de atuação. Na área de educação, os jogos eletrônicos passaram a ser usados de modo a manter a atenção e inovar no modelo pedagógico desenvolvido para passar conhecimento para os(as) alunos(as). Muitas escolas passaram a utilizar os jogos como ferramenta impulsionadora do aprendizado dos(as) alunos(as). Essas escolas pegaram os jogos que cativavam os(as) alunos(as) e passaram a utilizá-los como exemplos em sala de aula, atraindo o interesse e a atenção (GLOBO.COM, 2013). Muitas instituições de ensino passaram a usar a mecânica dos jogos, sua estrutura, elementos, enredo e lógica de recompensa (gamificação) para desenvolver jogos diretamente voltados ao ensino de disciplinas como português e matemática. Um exemplo é o caso do site *Mangahigh* (MANGAHIGH, 2018), uma plataforma que desenvolveu um programa de ensino para todas as escolas, utilizando jogos que permitem o ensino de conteúdos objetivamente, mas atrelados ao lúdico e ao divertimento de um jogo. Esse método obteve aumento da aprendizagem dos(as) alunos(as), de um modo geral, com uma média de 25% em relação a alunos(as) da mesma série, que não utilizaram essa plataforma para aprender.

Os jogos também passaram a ser utilizados na área de saúde, pelas suas múltiplas potencialidades e funcionalidades, que surgiam como alternativa funcional no modo de enfrentamento de determinados problemas de saúde. Um exemplo é o estudo realizado na PUC-Rio, com o desenvolvimento de jogos para pessoas autistas, buscando aumentar sua interação e contato com as pessoas, ampliando as relações para mundos que existem fora dos que estão habituados e interagir. Desenvolvendo uma mesa *touchscreen* (mesa de escolhas de funções por meio de toque na tela) com um jogo de escolha de uniformes para um jogador, porém essa escolha é feita por meio de dos(as) jogadores(as): um seleciona as roupas e o outro as coloca no personagem, estimulando o diálogo e o trabalho em equipe, objetivando desenvolver essas competências (KIFFER, 2015). Outro jogo desenvolvido com o intuito de auxiliar pessoas que estão passando por problemas de saúde tem como proposta trabalhar com pessoas que sofrem de depressão e ansiedade. Chamado de *Rainy day*, o jogo foca em simular o despertar de uma pessoa que sofre desse tipo de transtorno, abordando sentimentos por meio de frases que focam em entrar em contato com as emoções e as sensações que estão sendo sentidas, ao mesmo tempo que outras frases são disponibilizadas para o(a) jogador(a) escolher, de acordo com o estado que está se sentindo e, com isso, conseguir motivação para mudar seu estado emocional e dar início ao seu dia (STAGNI, 2016).

Retomando o pensamento de Caillois (1990) de que o jogo não cria nada, não produz nem faz algo novo, podemos dizer, que nesses casos, o jogo permitiu que surgissem elementos (por exemplo, mesa e jogo) que inovaram no modo de interagir entre as pessoas, o que poderá se dizer que seria apenas a mudança de algo existente, e não a criação de algo novo, porém a inovação está no campo. Antes, a educação e a saúde se restringiam apenas a suas áreas e modos de saberes específicos e, agora, se apropriam de um meio de divertimento para expandir seu modo de atuação. Como Bogost (2016) e Huizinga (1938/2000) destacam, o brincar parece sem sentido e trivial; apesar disso, brincadeiras familiares demonstram que não: o brincar convida e até requer maior atenção, generosidade, respeito e investimento do que o simples divertimento contido em um jogo, fazendo do jogo, dessa forma, uma atividade extremamente séria e criadora.

Mesmo possuindo tamanho potencial, de certo modo até mesmo um reconhecimento como ferramenta desenvolvidora, os jogos eletrônicos ainda são atrelados à brincadeira de criança, resumindo sua função muito próxima à primazia do jogo que promove o lúdico (BOGOST, 2016; CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1938/2000; JONES, 2004). Em paralelo a esse pensamento, apresenta-se outro ainda mais contraproducente, que são os jogos como provocadores de um comportamento violento naqueles que os utilizam para seu divertimento,

ou seja, pessoas que jogam jogos violentos se tornariam violentas. Acreditando nessa relação causal, muitas inovações e contribuições que os jogos eletrônicos, inclusive os violentos, poderiam trazer para a sociedade como um todo acabam não sendo exploradas e desenvolvidas (FERGUSON; OLSON, 2013).

Contudo, é comum que o novo nos assuste e logo queremos eliminar ou dominar o novo, tendo ocorrido o mesmo processo com o *rock*, o cinema e a televisão, mas após esse medo inicial nos adaptamos e passamos a usá-lo com finalidades diferentes (BOGOST, 2016; JONES, 2004). Huizinga (1938/2000) apresenta o pensamento de que o jogo é inerente ao homem, sendo sua função para além do simples brincar, do lúdico e do divertimento advindo da essência do homem. Tomando esse pensamento como base, é plausível pensar: se o jogo é inerente ao humano, a violência contida nos jogos seria umas das inúmeras variações elaboradas pelo homem para a construção de um jogo? Isso tornaria a violência ligada ao homem, talvez como um elemento próprio, e não ao jogo como pode ser pensado pelo senso comum (HAN, 2017; HOBBS, 1651/2008; PINKER, 2018).

A violência presente nos jogos demonstra algo que pode ser mais complexo do que a simples demonstração de comportamentos violentos por meio dos jogos. Buscando entender esse acontecimento, é necessário discutir sobre os conceitos de violência e seus modos de manifestações por meio do homem juntamente com sua relação e aplicação nos jogos eletrônicos, o que pretendemos apresentar a seguir.

1.3 A história humana da violência e a representação nos jogos eletrônicos

O termo violência é muito comum na contemporaneidade; isso possibilita que a sua compreensão seja possível pela maioria dos indivíduos. Concomitantemente, esse fato nos faz acreditar que somos capazes de julgar as ações e comportamentos sociais e classificá-los como violentos ou não violentos. Todavia, a violência se apresenta um conceito bastante amplo e variável, ao mesmo tempo que parece sofrer modificações e mudanças ao longo da evolução da humanidade e seu modo de conviver em sociedade, sofrendo alterações por meio da cultura, regras e normas sociais (HAN, 2017; MUCHEMBLED, 2014; PELEGRINI, 2005; PINKER, 2018).

O comportamento conceituado como violento pela sociedade atual está presente desde muito tempo. Quando olhamos o passado histórico e os modelos de convívio em grupo, desde antes mesmo da instauração do Estado, percebemos que a violência vem acompanhando a humanidade desde o início. Olhando para o processo evolutivo da espécie humana,

encontramos o comportamento violento como algo natural e presente praticamente em todos os momentos. Antes mesmo da construção de sociedades controladas e geridas pelo estado, as tribos e grupos nômades já atacavam um ao outro para a disputa de território (HOBBS, 1651/2008; PINKER, 2018).

Entretanto, antes de destacarmos acontecimentos e ações que são classificadas como violentas, é importante apresentarmos o que é definido como violência, possibilitando sua compreensão em todas as formas de sua manifestação. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define o conceito de violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou em prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1996). A OMS (1996) também separa as ações violentas em três categorias amplas que correspondem aos atributos daqueles que cometem o ato violento: violência autodirigida; violência interpessoal; violência coletiva. Cada uma dessas categorias possui uma subdivisão: a autodirigida – comportamento suicida e agressão auto infligida; a interpessoal – violência de família e de parceiros íntimos e; a violência na comunidade – violência coletiva, violência social, política e econômica (DAHLBERG; KRUNG, 2007; OMS, 1996). É significativo ressaltar que essa definição abarca de modo amplo o conceito de violência, incluindo as que não são de cunho restritamente físico, mas também psicológico, resultado do aumento de pesquisas que afirmam que há uma violência que produz um sofrimento existencial, que foge à dor física e ao perigo de morte (DAHLBERG; KRUNG, 2007).

Contudo, é pertinente questionar como atribuir às atitudes que se enquadram nessa definição, visto que tal definição não compreende todas as características culturais, por exemplo, em que muitos dos nossos comportamentos podem ser considerados violentos por possuírem traços de violência e ao mesmo tempo normais tomando como base a cultura (PELEGRINI, 2005; PINKER, 2018). Dahlberg e Krung (2007) sinalizam a importância de se perceber a intencionalidade presente no comportamento manifestado, havendo uma separação entre a intenção de ferir e a intenção de “usar violência”. Essa separação pode parecer não existir, porém quando temos a intenção de “usar a violência”, isso se remete ao comportamento agressivo para se conseguir um objetivo. Seria o caso de, ao nos dirigirmos a alguém com palavras agressivas, após ouvir o mesmo falar uma injustiça sobre nós, termos nessa ação o objetivo de manifestar algo com que estamos em desacordo, sendo diferente quando proferimos palavras agressivas para alguém que não fez nada e procuramos destacar

seus defeitos para, de algum modo, diminuir esse indivíduo em relação aos iguais, tendo a intenção de ferir de algum modo o outro.

Essa distinção no comportamento violento é evidenciada por Anderson e Bushman (2002) quando separam e definem agressão e violência como coisas distintas. A agressão está presente em qualquer comportamento voltado para outro indivíduo sendo realizada com intenção imediata de causar algum dano, e o autor do ato deve acreditar que o comportamento causará danos a quem é direcionado o ato, e este precisa estar motivado a evitar o comportamento. Já a violência se configura como uma agressão que tem como objetivo um dano excessivo (por exemplo, como a morte). Toda violência é agressão, mas muitos casos de agressão não são violentos. Por exemplo, uma criança empurrando outra de um balanço é um ato de agressão, mas não é um ato de violência, visto que o objetivo não é ferir, apenas tomar posse do brinquedo.

Han (2017) apresenta a violência em múltiplas formas, ampliando o entendimento comumente aceito sobre o que é violento, em que a influência da violência sobre as pessoas, em que a configuração de suas ações, falas e pensamentos irão se direcionar e estarão presentes, passando do visível para o invisível, do frontal para o viral, da força bruta para a medial, do real para o virtual, do físico para o psíquico, do negativo para o positivo, e volta para espaços subcutâneos, interiorizando-se novamente. Por meio do uso da violência se ganha poder, domínio sobre o outro e realizações de desejos; a violência como meio de se alcançar desejos e objetivos.

As definições permitem abarcar uma conceituação do que é violência em suas manifestações em uma esfera macrofísica, em que a violência pode se manifestar de diferentes formas, sendo comumente reconhecida no campo físico, psicológico e cultural (ANDERSON; BUSHMAN, 2002; HAN, 2017; PINKER, 2018). Apesar disso, é importante se pensar em que momento a violência começa ou se manifesta nos comportamentos humanos, procurando reconhecer como se desenvolveu um comportamento que a princípio não seria desejado pela sociedade (HAN, 2017; PINKER, 2018).

Começando pelos nossos ancestrais, os primatas, já se encontravam comportamentos agressivos na busca por conquistar espaços, fêmeas e comida. Quando saíam em grupos em busca de comida e encontravam outro primata que não fosse membro do próprio grupo, ocorriam disputas por meio de gritos e gestos chegando ao combate apenas quando os ganhos fossem maiores do que as perdas. No entanto, em casos em que um grupo encontrou apenas um membro do grupo rival esse era perseguido e agredido até a morte (PINKER, 2018).

Esse comportamento se seguiu para os grupos humanos, em que mesmo antes de começarem a viver em grupos fixos, quando ainda éramos coletores e exploradores, o encontro com grupos diferentes era seguido por disputas e mortes, visando sempre derrotar o inimigo e, com isso, sobreviver. O objetivo básico consiste na sobrevivência da espécie, em que a violência vai se apresentar como algo normal, inclusive na maioria do mundo vivo que percebe tal comportamento como normal, sem ser necessário uma explicação, sendo a vítima de outra espécie classificada como presa e os agressores como predadores (PINKER, 2018).

Quanto mais violência é aplicada nas relações com outros grupos ou espécies, mais poder se adquire e com esse poder maiores são as chances de sobrevivência (HAN, 2017; HOBBS, 1651/2008; PINKER, 2018). A violência ou a força sempre surgiram mediante as necessidades de um grupo que necessitava conquistar algo, sobrepor inimigos ou se manter no controle. Inicialmente, foi usada para conquista de territórios, junto com os territórios se conquistava os povos e depois passou a ser usada como controle social (HAN, 2017; HOBBS, 1651/2008; PINKER, 2018).

A situação geradora da violência, muitas vezes, está configurada em um sistema/cultura, no arcabouço sistêmico no qual está inserido. Assim, as formas de violência que são manifestadas e expressas se referem às estruturas implícitas que estabelecem e consolidam uma ordem de domínio, e que, como tal mecanismo implícito, são colocadas de forma invisível (HAN, 2017). Uma comparação de várias culturas constatou que, em 95% das sociedades, as pessoas aprovam explicitamente a ideia de pagar a perda de uma vida por outra vida. Principalmente nos povos antigos, em que os filhos eram encarregados da vingança de seus pais ou de sua tribo, de modo que era costume não se permitir que houvesse sobreviventes quando eram feitos os ataques a outras tribos, sobretudo do gênero masculino (PINKER, 2018).

Os comportamentos que reforçam esse pensamento de que a violência se modifica mediante o sistema em que se está inserido estão presentes desde as culturas de cada país e também dos grupos indígenas que se organizavam sem Estado. O canibalismo, comportamento realizado por algumas tribos indígenas, é um bom exemplo. Apesar de ser considerado a quintessência da selvageria primitiva, ainda era realizado por pequenas tribos em que tal atitude era vista como forma de recompensa, obtenção de força do inimigo ou mesmo como prática de sobrevivência (PINKER, 2018).

A guerra entre povos antigos também apresenta atos de violência que se diferenciavam frente aos códigos de guerreiro e coragem estabelecidos para cada tipo de exército. O povo nórdico defendia um código de bravura e coragem frente às batalhas procurando sempre a

força e a habilidade como forma de superar seus oponentes; já os povos saxões lançavam mão de estratégias de dissuasão, acordos políticos por meio de manipulações e enganações para conquistarem suas batalhas (PINKER, 2018). Os combates religiosos ou em nome de deles, principalmente os que utilizavam a crença religiosa como mecanismo de dominação e sobreposição de outro povo por não possuírem a mesma crença, e por tanto deveriam ser eliminados, sendo esse ato reforçado e apoiado por todos os membros daquela sociedade, justificava as mortes em nome desses deuses e suas vitórias caracterizavam suas satisfações e apoio a tais atos. O Coliseu, um anfiteatro que tinha como propósito oferecer ao povo combates de vida ou morte, entre homens com homens e entre homens e feras, apresentava a violência como forma de espetáculo e, por mais sangrentos que pudessem parecer os combates, o povo aplaudia e apoiava a manifestação de tal comportamento (HAN, 2017; PELEGRINI, 2005; PINKER, 2018).

Hobbes (HOBBS, 1651/2008) salienta que podemos encontrar na natureza do homem três princípios para causas de desavenças e uso da violência. O primeiro é a competição que leva o homem a invadir pelo ganho, pelo poder e pelo domínio de outros homens, mulheres e crianças; algo inevitável no objetivo de atingir seus interesses. O segundo é a desconfiança/medo: o homem é motivado a agredir pelo medo de ser agredido; uma busca por segurança própria e dos seus bens e família. A violência se apresenta como forma de intimidar o oponente pelo medo e de se proteger de possíveis agressores. Por fim, o terceiro motivo é pela glória, fama, reputação e histórias sobre seus feitos e ações, de modo a conseguir sorrisos, afetos e reconhecimento das pessoas ao redor e com isso aumentar seu poder de dissuasão contra outros inimigos.

Essas três esferas se apresentam em todos os comportamentos violentos, não necessariamente as três, mas ao menos uma delas. O exemplo claro é o da guerra fria em que ambos os países queriam conquistar terrenos e poder ao mesmo tempo que temiam um confronto direto por não saber o real poderio do inimigo, gerando uma política de dissuasão na qual a violência é inibida ou diminuída por não saber se haveria vantagens na agressão (HOBBS, 1651/2008; PINKER, 2018). Em cada ação violenta, há três partes interessadas: o agressor, a vítima e o observador, e cada um tem um motivo para a violência. O agressor procura sobrepor a vítima, a vítima tenta sobreviver ao ataque e contra-atacar, e o observador minimiza os danos entre a luta dos dois. A violência entre o agressor e a vítima pode ser chamada de guerra, já a violência pelo observador pode ser chamada de lei (HOBBS, 1651/2008).

O observador é a instauração do Estado centralizado dentro dos grupos humanos, em que nele estão inseridas as leis, regras e o direito de usar a violência para que assim não haja mais atos violentos, ou seja, define-se uma entidade que tem o poder de gerir a sociedade e para tal realização lhe é permitido o uso da força, da violência para aumentar a dissuasão entre os membros, que procuraram evitar enfrentar as leis (HOBBS, 1651/2008). Se descobirmos que a violência reduziu em determinado povo, é porque sua estrutura e modo de se organizar socialmente mudou, e não que em determinado período histórico e evolucionário começou a diminuir o comportamento violento, pois essas mudanças podem ocorrer em diferentes períodos ou não chegar a ocorrer (PINKER, 2018).

Com o tempo e a instauração do Estado, buscamos controlar e diminuir os comportamentos violentos e os que levam à morte. Uma maneira de fazer isso foi transferir a violência da batalha para pseudocampos de “guerras”. Em quase todos os esportes modernos, há a presença de elementos violentos ou que nos remetem à violência, como o futebol norte-americano, em que homens (ou mulheres) tentam transpor uma barreira do time adversário por meio da força, empurrões e derrubadas; e também as competições de estilos de luta, como o MMA (*Mixed martial arts* ou Artes marciais mistas), que remontam à ideia do coliseu, porém sem animais e sem permissão de matar. O que vemos é uma mudança constante do comportamento violento frente à sociedade vigente (ANDERSON; BUSHMAN, 2002; HAN, 2017; HOBBS, 1651/2008; MUCHEMBLED, 2014; PELEGRINI, 2005; PINKER, 2018).

Essa mudança no modo de como a sociedade enxerga e lida com a violência nos permite perceber que o comportamento violento, tal como o conhecemos, vem diminuindo e se modificando (HAN, 2017; PINKER, 2018). Han (2017) apresenta a sociedade contemporânea que prega a liberdade e o desempenho individual de cada sujeito como uma grande verdade e conquista social, implantando a configuração de que nossos objetivos, para serem alcançados, só dependem de nós mesmos. Assim, encontramos uma nova forma de violência, em que no lugar da violência causada de fora para dentro por agressores e inimigos, há uma nova violência gerada por si próprio, internamente. A partir disso, surge um abismo que se abre entre o eu real e o eu ideal, desenvolvendo-se uma autoagressividade crescente, em que o indivíduo trava uma guerra interna, tendo a si mesmo como inimigo a ser superado.

A violência agora não é mais vista e percebida com cenas claras de agressão, exposição de sangue e corpos mortos e feridos de batalhas livremente. A partir da instauração do estado e diminuição da violência pela dissuasão, outras formas de manifestar a violência foram criadas, como a de interiorizá-la ao mesmo tempo que um indivíduo pode desenvolver

maneiras de externar essa violência (ANDERSON; BUSHMAN, 2002; HAN, 2017; HOBBS, 1651/2008; PINKER, 2018)

O livro pode ser um exemplo de como essa violência passou a ser externalizada nessa nova configuração social, em que muitos apresentam conteúdo violento, às vezes romantizado, às vezes direto, por exemplo: *50 tons de cinza*, *Game of Thrones*, *Romeu e Julieta* etc. São livros que contêm histórias que, apesar de não terem como foco a violência, ela se apresenta como elemento, atraindo o leitor e o envolvendo em sua trama, cativando e prendendo a atenção ao longo da história. Inúmeros livros apresentam a violência, seja ela diretamente produzida, seja apenas em suposições de fatos (ARAÚJO, 2004).

Outros mecanismos foram desenvolvidos para a apresentação da violência, a saber: o rádio com notícias trágicas, a televisão com novelas que apresentam cenas violentas, o cinema que desenvolve filmes com cenas bastante realistas e os videogames que utilizam jogos que permitem que a história narrada seja controlada por aquele que joga. Podemos entender que essa elaboração pode servir como um mecanismo que fornece um caminho para o desenvolvimento de uma catarse pelo(a) indivíduo (no próximo capítulo esse tema será mais abordado) (JONES, 2004; LEITE, 2014).

Essa exposição da violência de modo natural e explícito está tão presente que um canal de desenho animado infantil destacou a presença desse conteúdo em jogos e livros. O canal de TV a cabo *CartoonNetwork*, exibiu, em 10 de julho de 2017, no Brasil, o episódio chamado “A culpa”, do desenho animado “O incrível mundo de Gumball”. A história apresentada girava em torno da relação dos jogos de videogame e sua interação com as crianças, focando especificamente no conteúdo violento exposto por esses jogos e no modo que as crianças recebiam e elaboravam o que estava sendo exibido. Ampliando a questão da presença da violência em outros meios de entretenimento, os criadores traçam um paralelo do conteúdo violento apresentado nos jogos eletrônicos com os conteúdos violentos apresentados nos livros, e as próprias crianças encenam uma peça apresentando os comportamentos violentos após lerem os livros, retratando os clássicos da literatura, como *Romeu e Julieta*, e os comportamentos de suicídio, como exemplo, de violência contida nos livros.

Olhando para o passado e pensando nos principais jogos eletrônicos que os homens criaram, é perceptível e fácil de encontrarmos a presença da violência, mas disfarçada em representações de honra, coragem, competições, guerras, representações de fatos históricos e uso de armas como ferramenta de combate.

Os jogos eletrônicos se destacam por apresentarem um mundo novo, algo que até o momento não existia, uma história que permite “de certo modo” uma imersão em seu enredo e

texturas. Novos jogos eletrônicos passaram a existir buscando ampliar seus mundos, começando a modificar o estilo de jogo que era produzido: jogos de ação, aventura, estratégia, corrida, terror, tiro entre outros passaram a ser desenvolvidos, conforme aumentava a aceitação das pessoas e ocorriam os avanços tecnológicos. Quanto mais um jogo se mostrava realista mais os(as) jogadores(as) eram atraídos por eles, incluindo os jogos com conteúdo violento, como ocorreu com o jogo *Mortal Kombat II* (jogo de luta entre dois personagens). Inicialmente lançado apenas para o console *Super Nintendo*, o jogo mostrava cenas de sangue espirrando do personagem, porém a cor desse sangue era verde. Logo depois, o mesmo jogo foi lançado para o console *Sega Genesis* e nesse console havia a opção de escolher a cor do sangue, podendo ser verde ou vermelha. O mesmo jogo, com apenas a diferença na coloração do sangue, fez com que a versão para o console *Sega Genesis* alcançasse um número maior de vendas do que para o console *Super Nintendo* mesmo seu lançamento tendo ocorrido depois. Isso pode sugerir que os(as) jogadores(as) buscam os jogos que são mais semelhantes e próximos ao mundo real; logo, aqueles que possibilitam uma experiência tão realista que possa ser confundida com a realidade (LEITE, 2014; RIWINOTO; LUMOMBO, 2017; THE STRONG, 2019).

Isso fez com que os jogos eletrônicos buscassem a cada inovação tecnológica produzir jogos que possam proporcionar ao(a) jogador(a) uma imersão cada vez maior no mundo apresentado em cada jogo. Como é a proposta dos jogos que utilizam o sensor de movimento (controle que capta os movimentos do(a) jogador(a) na vida real promovendo maior sensação de realidade no controle do personagem), que criaram jogos que permitem sentir uma experiência mais próxima de estar realizando determinada tarefa ou movimento. Entretanto, os jogos que possuem conteúdo violento passaram a ser mais violentos ou, pelo menos, a retratar a violência de uma forma mais próxima da qual estamos acostumados a ver nos noticiários televisivos ou filmes ou mesmo no nosso dia a dia, quando nos deparamos com um indivíduo agredindo o outro com palavras e até mesmo fisicamente (LEITE, 2014; SALES, 2019; THE STRONG, 2019).

O aumento da realidade retratada pelos jogos, e com ela a violência que historicamente estamos habituados a vivenciar e experienciar de diferentes formas, permite-nos pensar que talvez os jogos eletrônicos representem uma nova forma de manifestação da violência que seja aceita pela maioria da sociedade (Estado) por não concretizar essa violência no campo do real, mas do digital, demonstrando a violência como forma de manifestação humana aprendida evolutivamente. Em um sentido real, a soma das estruturas de conhecimento de uma pessoa, atrelada a situações em que esse conhecimento é manifestado sem repressão, irão

influenciar quais situações uma pessoa procurará seletivamente e quais situações serão evitadas, tornando as características violentas dentro do jogo fatores ligados a escolhas pessoais que preparam para quais experiências estamos mais propensos a buscar (ANDERSON; BUSHMAN, 2002).

O que notamos é que, assim como os filmes, novelas, seriados trazem para suas histórias casos que acontecem no mundo real, os jogos eletrônicos também tentam trazer para seus jogos, porém não apenas com ênfase na fantasia, em certa magia e amenização da violência, a que somos expostos todos os dias. Ao contrário, cada vez mais são apresentados conteúdos com violência de forma direta e sem adornos, uma exibição livre de cortes ou censuras, com alto nível de realidade para causar a sensação que seria provocada caso fosse real. Contudo, o que chama a atenção é que cada vez mais esse tipo de entretenimento, ou forma de produzir entretenimento, é o mais aceito e procurado, como ocorreu com o jogo *Mortal Kombat II* para o console *Sega Genesis* em que o jogo era mais vendido devido à maior semelhança com a realidade, pela coloração do sangue (LEITE, 2014; JONES, 2004; THE STRONG, 2019).

A busca por tornar o entretenimento mais realista faz surgir os óculos 3D ou óculos *Virtual Reality* (VR), que oferece a experiência de imersão para o(a) usuário(a) de um mundo totalmente virtual, mas com sensações e vivências tão reais que proporcionam ao indivíduo acreditar que estão acontecendo naquele momento, tentando a todo momento recriar de forma cada vez mais convincente a realidade que nos rodeia, de tal modo que não poderemos ser capazes de conseguir diferenciar o que é real e o que é ficção/fantasia (KLEINA, 2017). Novamente, muitas empresas de *gamers* desenvolveram esse recurso para tornar seus jogos mais realistas e impactantes, como ocorreu com a empresa *Capcom*, ao lançar o jogo *Resident Evil VII*, produzido pensando em um novo modo de aumentar a experiência do(a) jogador(a) ao utilizar os óculos VR pela sensação de realidade (WIRTH, 2017).

Os jogos eletrônicos se propõem a oferecer o maior nível de realidade para os(as) jogadores(as) e esses(as) mesmos(as) jogadores(as) escolhem qual tipo de jogo desejam jogar, o que retoma o pensamento de que o conteúdo violento presente nos jogos não é considerado como problema para aquele que joga, por buscar essa nova forma de violência que antigamente era vivida de maneira explícita, bem como não parece influenciar a venda desse estilo de jogo, havendo uma maior adesão dos jogos que são mais realistas. Como é o caso do jogo *Grand Theft Auto V* (GTA V). Esse jogo conta a história de um ladrão de carros que cresce no mundo do crime, com isso, o jogo apresenta ao(a) jogador(a) diferentes formas de roubo, crimes e máfias no geral permitindo ao(a) jogador(a) viver realmente como um(a)

grande criminoso(a). Esse jogo se tornou uma grande franquia, que chegou à sua quinta edição, conseguindo inovar em cada lançamento no que diz respeito à simulação da realidade para tornar a experiência do jogo o mais real possível, além de possibilitar ao(a) jogador(a) a realização dos mais diversos tipos de crimes existentes na contemporaneidade. A aceitação do jogo foi tão grande que bateu recorde de lançamento, vendendo 11,21 milhões de unidades em um dia, um total de US\$ 815,7 milhões de dólares, tornando-se o jogo de videogame que mais arrecadou em vendas em 24 horas (G1, 2013). Isso mostra que ser um jogo com conteúdo violento e classificação etária para maiores de 18 anos não se configura como um problema ou mesmo que seja caracterizado como desinteressante pelo público; ao contrário, sua aceitação social foi tão grande que superou marcas antigas. É importante destacar que o conteúdo desse jogo possui inúmeros aspectos e elementos que seriam considerados violentos, como: agressão livre, exibição de sangue, mortes, assassinatos, utilização de vários tipos de armas, sexo, entre outros elementos que o classificariam como extremamente violento na perspectiva de uma sociedade que não mais aceita esses comportamentos, mas encontra outros meios para a manifestação dessa violência, contudo, de forma controlada e previsível (HAN, 2017; PINKER, 2018).

O que Caillois (1990) e Huizinga (1938/2000) nos apresentam sobre os elementos do jogo, e sua importância para os indivíduos, torna todo tipo de jogo relevante para a vida de uma maneira geral, propondo que o jogo faz parte da vida. No caso dos jogos eletrônicos, é pertinente pensar que estes almejam transformar as histórias virtuais em uma experiência o mais realista possível, quase criando uma nova realidade. Na perspectiva de Han (2019), o entretenimento compõe parte da realidade em que estamos inseridos, de forma a trazer um prazer maior sobre a realidade que é apresentada, com detalhes e enfeites, produzindo histórias mais belas do que as que encontramos na realidade. Em outras palavras, a realidade faz parte desse entretenimento. Assim como o entretenimento pertence à realidade, a razão do entretenimento está em nos fazer mais interessados na realidade.

Han (2019) define que esse entretenimento é assumido na forma de jogo como um componente da cultura moderna do tempo livre, enquanto formas programadas para obtenção de prazer e para a felicidade. Dessa forma, na sociedade atual o entretenimento e a realidade se misturam e se entrelaçam em diferentes formas de mídias sociais, em que as fronteiras entre a “realidade real” e a “realidade ficcional”, que marcam o entretenimento, estão cada vez mais fluidas. Isto é, para pertencer ao mundo atualmente, é preciso ser algo que entretém; apenas aquilo que entretém é real, em que parece não ser mais relevante diferenciar entre mundo fictício e mundo real.

A escolha do jogo eletrônico que será comprado passa por estruturas e escolhas de cada indivíduo, porém, como vimos no exemplo do *GTA V*, a violência não parece ser um fator inibidor do consumo do jogo. Ao mesmo tempo, não indica necessariamente que o jogo foi comprado, de forma deliberada, pelo conteúdo violento, mas sim pela possibilidade de jogar um jogo com maior proximidade com a realidade, incluindo os elementos violentos. Esse jogo possui uma gama de possibilidades que vão além da programação básica do próprio jogo e sua história principal, podendo realizar ações livres ou até simular outro tipo de jogo, como jogar tênis, *golf*, simular corridas de carros, motos, *jet-skis* e aviões ampliando as maneiras de interação nesse jogo, de modo que ao dirigir um carro você possui liberdade para ir a qualquer direção e realizar qualquer ação que lhe seja mais conveniente. Essa liberdade e simulação da vida real no jogo permitiram ao autor deste trabalho usar o jogo como treinamento para a prova de direção para tirar a carteira de motorista, adaptando os comandos do jogo para propósitos criados pela própria imaginação do(a) jogador(a). Isso mostra como é possível diferentes formas de jogar esse jogo variando da proposta de violência inicialmente apresentada e fica a cargo de cada jogador(a) imaginar e desenvolver uma maneira própria para jogar (LEITE, 2014).

Os jogos eletrônicos acompanharam o desenvolvimento tecnológico e melhoraram os gráficos e sensações passadas pelos jogos, sempre buscando tornar a imagem vivida o mais próximo da realidade. Essa busca de sentir que o experimentado no jogo é semelhante à realidade acompanha o desejo de vivenciar outra realidade que não seja a vivida no momento ou mesmo vivenciar essa realidade sem as consequências que são acarretadas a ela (HUIZINGA, 1938/2000; LEITE, 2014). De todos os entretenimentos criados, parece que os *gamers* são os que mais se aproximam de conseguir oferecer essa experiência mais realista, mas sem consequências reais como no caso da violência, de modo que essa indústria não para de crescer e possui a maior arrecadação anual se compararmos às indústrias cinematográfica e fonográfica, chegando a arrecadar no ano de 2017 US\$ 108,9 bilhões (RODRIGUES, 2018).

O crescimento dos jogos eletrônicos simboliza a aceitação cada vez maior dos indivíduos por esse modo de entretenimento e o desejo por apreciar suas histórias. A violência representada nos jogos de mais sucesso parece não ser motivo para evitá-los; ao contrário, o sucesso desses jogos se mostra atrelado à representatividade da violência e da inovação tecnológica, o que transforma essa violência em algo maior do que a exibição de comportamentos violentos, mas uma reprodução quase fiel ao que os(as) jogadores(as) estão acostumados a encontrar no mundo real, tornando os jogos uma janela para mundos capazes

de se confundir com a realidade (ANDERSON; BUSHMAN, 2002; BOGOST, 2016; JONES, 2004; LEITE, 2014; PINKER, 2018).

É importante mencionar que muitos estudos procuram estabelecer que a violência representada nos jogos leva à propagação e à estimulação do comportamento violento. Um estudo realizado no Brasil, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), procurou investigar a relação entre traços disposicionais e comportamentos antissociais a partir do consumo de videogame violentos. Foram utilizadas as escalas: Inventário dos Cinco Grandes Fatores, Questionário de Agressão de Buss e Perry, Questionário de Comportamentos Antissociais e Delitivos, e a Escala de Violência nos Videogames, em uma amostra de 249 estudantes do ensino médio, com idades entre 13 e 20 anos. Constatou-se que jogar videogame é preditor da agressão física, reforçando a ideia do Modelo Geral de Agressão da agressão humana, no qual os jogos violentos estão associados ao comportamento agressivo (MEDEIROS; PIMENTEL; SARMET; MARIANO, no prelo). O estudo apresenta dados correlacionais de aumento do comportamento agressivo frente à exposição de jogos violentos, o que o coloca no grupo de inúmeros estudos que correlacionam o comportamento violento de jovens com a prática de jogar, em que apesar da correlação apresentada não são apresentados resultados causais do aumento do comportamento agressivo. No entanto, muitos pesquisadores e meios científicos podem considerar esses dados como suficientes para atestar que jogos violentos proporcionam o aumento do comportamento violento. Por outro lado, um estudo publicado na *Psychology of Popular Media Culture* (Psicologia da Cultura de Mídia Popular), realizado com 304 crianças do Reino Unido, com uma média de idade de 12 anos, procurou observar os contextos motivacionais dos jogadores e do seu desenvolvimento, como: tempo passado jogando, tipo de jogo favorito, envolvimento parental, atitudes antissociais, comportamento de *bullying*, atitudes cívicas e comportamentos cívicos. Tal estudo concluiu que a exposição violenta ao jogo não se correlacionou significativamente com o comportamento ou atitudes antissociais ou cívicas (FERGUSON; COLWELL, 2018). Esse estudo também apresenta dados correlacionais, em que se buscou encontrar alguma influência da exposição aos jogos violentos no comportamento nas múltiplas esferas de ações sociais nas quais um indivíduo se encontra, destacando que não foi encontrada nenhuma correlação, colocando-o no grupo dos estudos que afirmam que os jogos não levam ao comportamento agressivo. Esses estudos apenas reforçam a necessidade de mais investigações sobre a violência representada nos jogos e o estímulo provocado nos(as) jogadores(as), visto que, até o momento, não há dados definitivos sobre a influência exercida sobre os(as) jogadores(as).

A estrutura dos jogos violentos apresenta uma variedade de tipos, amplitude de alcance aos(as) usuários(as) e seu potencial para utilização como ferramenta, para além do entretenimento, possibilitando pensar que a violência representada em cada temática vai além da mera propagação da violência pela violência. Possivelmente, a utilização dos(as) jogadores(as) e o entendimento desse conteúdo violento passa por diferentes formas/estratégias de elaboração e ressignificação, em que a violência representada recebe um significado, uma compreensão para além do comportamento violento, mas como um meio de elaboração do mesmo ou, ainda, de elaboração da violência vivenciada em suas vidas (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008).

Entendendo que o jogo está presente na sociedade de diferentes formas, e apresenta uma retratação da cultura em que está inserido, o mesmo, sofreu modificações ao longo do tempo, surgindo novos jogos que acompanham as normas e cultura de sua época, além da necessidade das pessoas, procurando sempre oferecer experiências que são inovadoras e difíceis de existir, em alguns casos, uma realidade diferente da experiência da própria vida. Os jogos eletrônicos se apresentam como o mecanismo capaz de produzir histórias que podem ser vividas o mais semelhante possível da realidade, trazendo enredos inovadores, permitindo que o controle do personagem seja realizado pelo(a) jogador(a), além de facilitar o contato com outros(as) jogadores(as) pelo modo *multiplayer online* (como explicado anteriormente, uma opção de jogo que permite contato com outros(as) jogadores(as) sem estarem presentes fisicamente, por meio de mensagens ou conversas de áudio), criando, de fato, um espaço único que fascina aquele que se permite imergir nesse mundo.

Nesse sentido, o caminho que seguimos é o da busca de entender como ocorre o processo de experimentação do(a) jogador(a) pelo conteúdo jogado. Sabemos sobre os jogos, sua importância e como um modo de estar em sociedade; entretanto, estamos buscando entender como ocorre essa experiência, as emoções manifestadas e o modo que o(a) jogador(a) lida com elas. Desse modo, torna-se necessário abordar elementos que compõem a construção do *self* (identitário) e de suas emoções, além de discutir como ocorre essa interação.

2 DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA ADOLESCÊNCIA PARA A ADULTEZ EMERGENTE: COMPREENDENDO A INTERAÇÃO COM OS JOGOS

Os jogos eletrônicos são usados, principalmente, pelos(as) jovens. Podendo começar a jogar desde seus primeiros anos de vida, muitos mantêm esse hábito nas fases seguintes do desenvolvimento. Desse modo, após apresentar os jogos e como eles se constituem, funcionam e a proposta inicial que os jogos apresentam para os(as) jogadores(as), buscamos compreender o modo como aqueles que mais jogam se constituem e se constroem como sujeitos em uma sociedade, com complexas relações, destacando sua formulação como pessoa em múltiplos contextos, o desenvolvimento do *self* e a elaboração das emoções sentidas.

Com uma maior compreensão de como ocorre o desenvolvimento psicológico, identitário e emocional dessa amostra que compõe e caracteriza os(as) principais jogadores(as) dos jogos de videogame, adolescentes e adultos emergentes, é importante pensar e trazer para discussão como a relação entre o processo de desenvolvimento e o comportamento de jogar jogos eletrônicos estão relacionados. Dessa forma, discutimos como ocorre essa relação e a maneira que os jogos eletrônicos podem contribuir ou contagiar o processo do desenvolvimento da identidade e da regulação das emoções.

2.1 O processo de desenvolvimento do *self* e de construção da identidade

O estudo do indivíduo como ser único e ao mesmo tempo pertencente ao contexto social tem sido abordado por inúmeros campos do saber, inicialmente pela Filosofia e vindo até a Psicologia do Desenvolvimento. Nessa perspectiva, avanços significativos foram alcançados para melhor entender os fatores que interferem na construção de identidade, do *self* e da regulação emocional. Keller e Kärtner (2013) entendem o processo de desenvolvimento como interações que ocorrem por meio da relação entre aspectos culturais e biológicos, havendo a incorporação de componentes culturais que são trabalhados pelos comportamentos universais e com uma base biológica. Essa relação vai ser estimulada na infância; contudo, não se limita apenas a esse período, sendo um processo contínuo que se mantém ao longo de todas as fases da vida (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013).

Os estudos do desenvolvimento do *self* constataram que esse processo é atravessado por inúmeros fatores, como: criação parental, contexto cultural, interação com os pares, entre outros (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016). A construção do *self* é pensada em dois pontos vistos como importantes, em que o desenvolvimento integra aspectos biológicos de crescimento e mudança junto com as influências socioculturais externas, apoio social, educacional e relação parental. O *self* é composto da integração e relação dos aspectos físicos e biológicos em conjunto de propriedades formais, estruturais e históricas, consistindo em crenças e desejos que são desenvolvidos no contexto (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; FOGEL, 2000; KAGITÇIBASI, 2012; KELLER; KÄRTNER, 2013). Já a identidade é uma parte do *self*, que reflete a representação de si após as experiências vividas pelo indivíduo, o que lhe dá o sentimento de individualidade, abarcando papéis, comportamentos e expressões em que se reconhecem e se apresentam no meio social por meio das regras que atuam no social (BRONFENBRENNER, 1979; ERIKSON, 1976; SANTROCK, 2013).

O campo biológico na construção do *self* compõe a compreensão de que possuímos características únicas, herdadas dos nossos pais, como: aparência e modo de interação no mundo (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997). No campo das interações socioculturais, é destacada a relação com os pais como uma das mais importantes no processo de construção de cada indivíduo. Tal importância é percebida por ser o primeiro contato e relação que desenvolvemos com outro indivíduo social (KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016). Essa relação é muito forte e, mesmo na adultez emergente, encontramos pensamentos e desejos parentais sendo importantes para os jovens, ressaltando que, durante essa fase da adultez emergente, ainda há amadurecimento e construção de identidade, juntamente com a regulação emocional e construção do *self* (SANTROCK, 2013). Assim, os pais são modelos chave da expressividade emocional partindo da infância, estão presentes na adolescência e continuam na adultez emergente. (DENHAM; BASSETT; WYATT, 2015). Para além dessa relação parental, há os contextos em que as pessoas estão inseridas na sociedade da qual fazem parte: a instituição escolar, o governo, a situação econômica. Essas instituições, até certo ponto, relacionam-se e, a partir disso, o indivíduo vai moldando e definindo sua identidade, que pode mudar de acordo com a instituição da qual está participando naquele momento, incluindo suas características biológicas no processo de escolhas dessas instituições que irão compor a sua

identidade (BRONFENBRENNER, 1979; DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; ERIKSON, 1976; FOGEL, 2000; KELLER; KÄRTNER, 2013; SANTROCK, 2013).

A base para o desenvolvimento do *self* e da autorregulação, no entanto, deve ser vista tanto nos fatores biológicos quanto nos ambientais, em especial nas condições de socialização específicas para a cultura (TROMMSDORFF; COLE, 2011). A cultura possui grande relevância no modo como os seres humanos lidam com o ambiente e o seu social, havendo variações pelo meio social em que estão inseridas, em que é moldado e constituído o pensamento, sobretudo por meio das relações interpessoais (SEIGEL, 1999 citado por KELLER; KÄRTNER, 2013). A concepção da interação do meio ambiente com os arcabouços biológicos é o início da construção e da relação que começa a se desenvolver com o mundo, em que, inicialmente, a relação parental se apresenta como moduladora e orientadora nessa interação. As funções executivas apresentam seu desenvolvimento primeiro, depois se relacionam com os processos cognitivos e conscientes de emoção e da autorregulação de acordo com os valores culturais particulares que são transmitidos por meio de processos de socialização (TROMMSDORFF; COLE, 2011).

Na abordagem tradicional, o *self* é considerado como mais importante (FOGEL, 2000). Contudo, a abordagem relacional coloca a relação como mais importante, destacando a complexidade das relações para os indivíduos. Isso permite que o *self* seja pensado como uma construção que ocorre na interação do ser com o mundo à sua volta. Em outras palavras, o mundo junto com o corpo desenvolve as experiências do *self* (FOGEL, 2000; KAGITÇIBASI, 2012; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016).

Na construção do *self*, as particularidades que estão presentes em uma pessoa correspondem ao entrelaçamento do autoconhecimento, autoestima e autoconceito (SANTROCK, 2013). O autoconhecimento se constitui da representação cognitiva que é formada do *self* junto com o social, pelos gostos, escolhas do que fazer, viver e se comportar. O autoconhecimento permite reconhecer o *self* real (aquilo que somos, nossos traços, gostos, aparência etc.) em detrimento do *self* ideal (projeções que desejamos, almejamos, aparência que buscamos etc.). Durante a adolescência, o *self* é instável, passando por várias mudanças, possibilitando as formulações de vários *selves*. Essa variedade de *selves* se expressa de acordo com interações sociais, buscando impressionar seus iguais ou mesmo para experimentar papéis ainda não explorados, muitas vezes influenciados por comparações sociais com os outros, contribuindo para a construção da identidade (ERIKSON, 1976; SANTROCK, 2013). Os grupos sociais influenciam o modo como o indivíduo deve se comportar, variando suas

definições de si de acordo com a influência que está sendo exercida no momento: se é da mãe, do pai, do(a) parceiro(a) amoroso(a), de seus iguais e, principalmente, dos(as) amigos(as), que são considerados a principal fonte de autoavaliações, procurando o indivíduo saber se estão sendo aceitos socialmente pelo grupo de amigos. Essas mudanças continuam na adultez emergente, permitindo ainda uma reestruturação do *self* e da identidade nessa fase (ARNETT, 2000; ERIKSON, 1976; GOTTMAN, 2000; KAGITÇIBASI, 2012; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013).

O desenvolvimento do *self* também é afetado pela autoestima e pelo autoconceito; processos importantes durante esse desenvolvimento e que possuem diferenças em suas definições. A autoestima é classificada como a avaliação global (em parâmetros amplos e gerais) que é feita do *self*, por exemplo: o(a) adolescente ou adulto(a) emergente se julga um indivíduo prestativo. Enquanto no autoconceito, é o julgamento que fazemos do *self* em âmbitos específicos, por exemplo: quando o(a) adolescente ou adulto(a) emergente se percebe um bom atleta por obter bons resultados em suas competições. A autoestima possui grande impacto na formação do(a) adolescente e do(a) adulto(a) emergente por permitir se julgar atraente ou não, inteligente ou não, amoroso(a) ou não, entre outros aspectos, sendo muito importantes no desenvolvimento emocional e afetivo. O desenvolvimento positivo da autoestima passa pelos contextos sociais, relações parentais e aprovações dos indivíduos dos mesmos grupos sociais e idade, como escola, trabalho, igreja etc. Uma autoestima elevada está atrelada ao sucesso em atividades escolares, tomadas de iniciativas, resoluções de problemas e desenvolvimento social positivo. Já a baixa autoestima tende a culminar em comportamentos desadaptativos, sendo capaz de levar à depressão, anorexia nervosa, marginalidade etc., em alguns casos podendo levar ao suicídio (ERIKSON, 1976; GOTTMAN, 2000; KAGITÇIBASI, 2012; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013). Pegando os(as) próprios(as) jogadores(as) de jogos eletrônicos, estes costumam correlacionar a presença de depressão e afastamento social ao surgimento da prática de jogar, muito pela exclusão que esses adolescentes vivenciam em seu desenvolvimento, podendo ser mantida na adultez emergente, em que se encontra nos jogos um meio de se encaixar no social e viver uma realidade/contexto em que conseguem se sentir aceitos (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018). Os jogos, nesse caso, tornam-se uma ferramenta para alcançar uma satisfação, um sentimento de pertencimento e um desenvolvimento de habilidades sociais para os(as) jogadores(as) excluídos no contexto social no qual estão inseridos, em que o compartilhamento de experiências emocionais vividas durante as partidas dos jogos auxilia na elaboração das emoções, promovendo uma

autorregulação mais adaptativa (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008).

A pertença a um grupo social permite a troca de modos de estar e de ver o mundo, em que haverá um diálogo entre a construção subjetiva e pessoal do indivíduo e o modo de organização do grupo. As relações sociais e dos grupos de que fazem parte os(as) jovens, como mencionado, exercem grande força na construção de identidade e do campo subjetivo, junto com seus pares. O modo de se constituir subjetivamente no campo social será por meio dessas interações, pois, ao estarmos em contextos sociais em que seja promovido um determinado comportamento, não significa que todos que ali estão irão desenvolver o mesmo ato, visto que as ações predispõem uma relação do “eu” com o social (KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; PONCIANO, 2016). Essa configuração se apresenta como uma perspectiva sistêmica e complexa do processo de subjetivação de cada indivíduo, o qual extrai informação de fora para sua construção de comportamento. Essa interação com o contexto e a sociedade produz o indivíduo e, por sua vez, a escolha de comportamento e modos de funcionar escolhidos pelos indivíduos que produzem a sociedade (ou determinado campo em que estão inseridos) (MORIN, 1996).

Na influência parental e social, podemos identificar três tipos básicos na construção do *self*, a saber: o autônomo (ou individualista), o interdependente (ou sociocêntrico) e autônomo-relacionado. Esses tipos serão desenvolvidos com base na regulação emocional da criança, buscando possibilitar bom convívio social e desenvolver mecanismos que são valorizados por cada cultura, sendo resultado da interação entre capacidades inatas e culturais, juntamente com as interações familiares e com os outros grupos sociais de que o sujeito faça parte construindo suas experiências emocionais. As reações que os pais desenvolvem com seus filhos são baseadas em estratégias e práticas de socialização da emoção que procuram preparar seus filhos da melhor forma para os desafios e convívio em sociedade. Essas reações também guiam os filhos quando estão diante de emoções positivas e negativas, refletindo no modo como lidam com essas emoções. Desse modo, um *self* autônomo é priorizado por famílias de áreas urbanas, que buscam a independência de seus filhos para que se destaquem, valorizando a competição. O *self* relacional é mais incentivado por pais que vivem em sociedades rurais, com grupos sociais maiores, em que o trabalho ocorre em conjunto e a necessidade do trabalho em grupo é mais valorizado do que o sucesso individual ou mesmo em sociedades que focam no bem coletivo. Em contrapartida, o *self* autônomo-relacional equivaleria a uma mistura dos outros dois, haveria um alto nível de formação e preparo individual e, ao mesmo tempo, vive em espaços rurais e com foco no coletivo. Esse modelo

de *self* é considerado por Kagitçibasi (2012) o mais equilibrado, mais saudável psicologicamente por satisfazer às necessidades básicas e mais adaptativo em relação ao desenvolvimento socioeconômico, urbanizado e industrializado (KAGITÇIBASI, 2012; MENDES, 2018; TROMMSDORFF; COLE, 2011). O desenvolvimento de cada tipo de *self* está fundamentalmente ligado aos aspectos da parentalidade, associados à influência da cultura e do contexto social em que se dá esse processo. As diferentes culturas configuram os modelos de cuidados parentais que, por sua vez, impactam na construção do *self*, o qual é direcionado para umas das três dimensões: autônomo, interdependente e autônomo-relacional. Em outras palavras, dependendo do contexto em que está inserido determinado modelo de *self* ganhará maior relevância social para ser estimulado e desenvolvido por meio da criação parental (KAGITÇIBASI, 2012; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018).

A construção do modelo de *self* ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, estando presente na adolescência e se mantendo na adultez emergente, que é o período que estaremos abordando (ARNETT, 2000, 2007; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016; TROMMSDORFF; COLE, 2011). No desenvolvimento da adolescência, a construção do *self* é realçada pelas mudanças sofridas nesse período (SANTROCK, 2013), o qual é um dos mais estudados devido a essa multiplicidade de fatores que o constitui. Alguns autores o classificam como momento de crise no desenvolvimento do indivíduo (SANNA; DESSEN, 2012). As mudanças biológicas pelas quais o corpo passa ao entrar na puberdade, o aumento da produção hormonal, as mudanças sociais, grupos de colegas, mudanças escolares e a pressão cultural na busca por definir os padrões comportamentais dos(as) jovens caracteriza o desenvolvimento dentro de uma perspectiva sistêmica que compreende as relações entre todos os elementos como fundamentais na construção do *self* assim como da identidade (BRONFENBRENNER, 1979; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; PONCIANO, 2016).

As mudanças características desse período não são estanques no decorrer do desenvolvimento, no sentido de que não apresentam um fim em determinado momento; ao contrário, são processos contínuos e progressivos, fazendo-se presentes durante a adultez emergente (ARNETT, 2000, 2007; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013).

O período da adultez emergente pode ser compreendido como demarcado pelo *self* autônomo-relacional por haver maior determinação subjetiva (cognitiva, emocional e comportamental) no desenvolvimento do indivíduo, ou seja, uma maior liberdade na tomada de decisões e menos importância dos marcadores sociais, ao lado da importância do contexto

relacional. São considerados os múltiplos aspectos que constituem a elaboração do *self* nessa fase, como: maior liberdade de escolhas, experimentação de identidades, aspectos sociais e culturais, e a relação parental que passa a se configurar não mais como uma relação hierárquica, mas uma relação horizontalizada, na qual ambos exercem influência mútua. A relação entre pais e filhos se configura por um *self* autônomo em relação aos outros, incluindo a família, mas esta última se mantém influenciando o *self* em determinado contexto (PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; PONCIANO, 2016).

O termo *adulthood emergent* é desenvolvido por Arnett (2000, 2007), que identifica uma mudança social e cultural que constata um prolongamento da fase da adolescência para a fase adulta, em que nesse período o(a) jovem não é nem adolescente nem adulto, demarcado pelo intervalo entre os 18 aos 29 anos. Esse momento da vida é marcado pela experimentação, mudança e instabilidade, em que é permitido buscar viver diferentes contextos, trabalhos, relações amorosas e sociais procurando uma individualização e separação da família. Um período centrado em si próprio, de ensaio da identidade, maior liberdade dos pais, mas com responsabilidades parciais (ARNETT, 2000, 2007; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013).

O curso do desenvolvimento é relacionado a fatores importantes que compõem o modo de vida. Observamos que o desenvolvimento do *self*, em sua construção passa, por influência dos pais, da cultura e de grupos que atuam junto à sociedade na qual está inserido, tais como: escolas, igrejas, praças e outras áreas públicas que compõem toda uma rede de relações entre os campos que constituem a identidade (BRONFENBRENNER, 1979).

A presença desses elementos é inter-relacionada, ainda, em uma busca pela construção do *self* e de uma formulação da identidade. A cultura e a relação parental na *adulthood emergent* se apresentam de modo mais permissivo em relação à exploração das experiências e do autoconhecimento no processo de se encontrar como sujeito dentro de uma sociedade. As emoções são melhor trabalhadas e discutidas com as figuras parentais, ao mesmo tempo que a sociedade parece entender e não exigir uma decisão rápida desse jovem sobre seu futuro, escolhas profissionais, formação de família e saída da casa dos pais (ARNETT, 2000, 2007; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; PONCIANO, 2016).

Com isso, ficam ressaltados os inúmeros fatores presentes no processo de construção de *self*, da identidade, de esquemas e de expressividade social, em que família, cultura, contexto histórico, gênero, temperamento e heranças biológicas estão relacionados no processo de entendimento, de construção identitária e de regulação das emoções. Contudo, mesmo com tantas influências não é possível afirmar que os indivíduos tomam esses

processos de forma passiva, mas sim que os mesmos ganham força por meio de suas escolhas e decisões, ocorrendo uma permuta entre o que chega e o que é agregado e assumido para suas vidas (BRONFENBRENNER, 1979; MENDES, 2018; MORIN, 1994; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013; SENNA; DESSEN, 2012).

A construção da identidade e do modo como iremos agir por meio da influência de inúmeras variáveis, remete-nos ao modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979), que trabalha a relação de fatores individuais e contextuais, que contribuem e norteiam o processo de construção do *self* e da formulação da identidade nesse período considerado inovador e de descoberta: a adolescência. Entretanto, sua teoria se expande para além dessa fase, expandindo-se para os outros momentos do processo de desenvolvimento, acreditando que o indivíduo é capaz de alcançar consciência intelectual e emocional, tornando-se produto e produtor do seu próprio desenvolvimento. A teoria de Bronfenbrenner (1979) se baseia na perspectiva sistêmica que procura analisar e entender por meio de uma compreensão complexa, compreendendo que toda observação, pensamento e conclusão partem de um contexto mais amplo, em que múltiplos elementos são atravessados e afetados durante o processo que culmina no que está sendo apresentado no social (FOGEL, 2000; MORIN, 1994). Partindo dessa concepção e buscando entender melhor o desenvolvimento humano, é necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo enquanto ele se desenvolve, caracterizando o desenvolvimento como um encadeamento de constante interação entre as quatro esferas que atuam mutuamente entre si, o “modelo PPCT” (processo, pessoa, contexto e tempo).

O processo analisa e procura destacar as interações recíprocas que acontecem de maneira gradativa, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu dia a dia, diferindo de acordo com as características individuais e as características do contexto, abordando as relações sociais que contribuem e refletem suas interações com os pares, como amigos e colegas de escolas. A esfera da pessoa destaca a relevância dos fatores biológicos e genéticos no desenvolvimento presentes nas situações sociais. Essas características da pessoa são divididas em três tipos: a demanda se apresenta como disposições que agem como um estímulo imediato em direção à outra pessoa, possibilitando os processos proximais ou não, dependendo dos fatores como idade, cor de pele, aparência, física etc.; recurso está ligado à capacidade do indivíduo em estabelecer os processos proximais ativos: habilidades, experiências, inteligência, cognitiva e emocionais. Também há recursos sociais e materiais como moradia, cuidado parental, oportunidades educacionais, etc., podendo ser negativos. Por fim, a disposição/força: as disposições são relacionadas às diferenças de temperamento,

motivação, persistência etc., ligadas à persistência em atividades complexas; um reflexo dos estímulos recebidos para manter o esforço na atividade.

Essas esferas são de extrema importância, pois constituem o indivíduo como ser único, com suas características biológicas, permitindo uma diferenciação do outro e destacando sua singularidade. Essas características são as que inicialmente permeiam todos os processos de escolhas de um indivíduo; logo, as características de comportamento, gostos e desejos perpassam motivos próprios, o que permite pensar que toda decisão tomada possui elementos únicos, em que ocorre identificação com outros elementos externos. Quando pensamos na escolha que o(a) jogador(a) faz do tipo de jogo, do grupo de amigos e grupos sociais, entendemos que elas estão partindo por uma seleção anterior ao social, configurando uma relação direta entre os tipos de jogos e os interesses pessoais (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; BRONFENBRENNER, 1979; JONES, 2004; LEITE, 2014; SANTROCK, 2013; SENNA; DESSEN, 2012).

Junto com os elementos biológicos e pessoais, há os elementos sociais e culturais apresentados por Bronfenbrenner (1979) na esfera do contexto. Tal esfera engloba toda situação ou condição que acontece fora do organismo, podendo influenciar ou ser influenciada pela pessoa, configurando-se em quatro subsistemas socialmente organizados, que ajudam a guiar o crescimento, a saber: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, estruturados de forma a descrever e analisar os contextos da vida e do desenvolvimento humano. Os microssistemas são os primeiros contextos que atuam junto ao indivíduo no seu processo de desenvolvimento, considerado o centro das interações iniciais, em que os papéis, as atividades e as interações face a face acontecem de forma bidirecional. Exemplos de microssistemas são: a escola, a família, o local de trabalho etc. O mesossistema compreende a interação entre dois ou mais microssistemas, como a relação entre os microssistemas familiar e o escolar, uma colaboração entre pais e professores no desenvolvimento da criança. O exossistema é baseado na união de dois ou mais contextos, mas estes não compõem o interior do indivíduo, mas seu exterior. São campos que afetam de modo indiretamente, em que ocorrem as relações sociais, como é o caso dos locais de trabalho dos pais, escolas, bairros e espaços públicos para reconhecer os fatores que estão associados ao comportamento e ações aceitos ou mesmo costumeiros entre os grupos de pertença, por exemplo, aspectos da vida em comunidade e fatores da sociedade como desemprego, tráfico de drogas, desigualdades, falta de contato com vizinhos, entre outros.

O macrossistema se apresenta como o contexto mais extenso englobando todos os outros sistemas de um modo geral, ao mesmo tempo em que lida com as culturas, crenças,

valores, costumes, sistemas sociais, políticos e econômicos, dominantes de uma sociedade, definindo determinados padrões de comportamentos do indivíduo. É composto de todos os elementos que estão presentes, de forma direta ou indireta, na cultura vigente, que vai orientar no modo que é comumente esperado que o comportamento seja apresentado, havendo promoção de divisões sociais, classificações entre os países, fatores econômicos, de saúde e sociais ou nas crenças que giram em torno dos hábitos sociais como ter ou não uma família extensa.

O contexto e os sistemas que o compõem são os fatores complementares na relação criada no desenvolvimento da identidade e do *self*. Essas relações estão presentes em todos os campos que o indivíduo está experimentando, inclusive na prática de jogar jogos eletrônicos. Podemos entender que o(a) jogador(a) apresenta em sua individualidade os elementos sociais e grupais que passaram a exercer influências sobre ele(ela) e interferiram em suas escolhas e modos de agir, passando a construir uma relação/influência entre o meio que costuma estar inserido e a prática e o estilo dos jogos que escolhe para estar interagindo (FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; JONES, 2004. LEITE, 2014).

Bronfenbrenner (1979) define e observa o campo do tempo por meio do cronossistema, abordando a noção de tempo em cada um dos outros sistemas, mostrando o quanto o tempo, no presente e no passado, produz determinado desenvolvimento e leva a comportamentos mais adaptativos na maioria dos casos. Enfatiza, ainda, as mudanças por meio de eventos ambientais, na política e crises econômicas que serão reagentes nos outros contextos e na vida do indivíduo delimitando determinados comportamentos, escolhas familiares, local onde morar, poder econômico, etc. O que fica realçado são as inúmeras influências que estão presentes e refletem o modo como cada indivíduo se desenvolve e é afetado por esses contextos. Nenhum fenômeno ocorre isoladamente nem é findado nele mesmo; há uma rede de conexões que são estabelecidas em todo o evento e que o cercam nos acontecimentos. O modo como se dão as relações entre sujeito e contexto serão determinantes para entender suas escolhas, decisões, comportamentos, desenvolvimento etc., ocorrendo ao longo do desenvolvimento na construção de um indivíduo que dialoga com pessoas, objetos e símbolos do ambiente (BRONFENBRENNER, 1979; COLLODEL BENETTI; VIEIRA; CREPALDI; SCHNEIDER, 2013).

Seguindo por esse caminho, a perspectiva sistêmica se tornou muito importante para a formulação de questões e o entendimento do desenvolvimento humano, observando as relações que são construídas entre as teorias que foram desenvolvidas e suas modificações por meio das mudanças ocorridas na sociedade, com o passar do tempo. O desenvolvimento e a

construção de uma identidade, demarcados especialmente pelo período da adolescência, mas que também estão presentes no período da adultez emergente, ocorrem por meio de inúmeros fatores que passam pela cultura, ao mesmo tempo, em que valorizam as diferenças individuais e sua característica de flexibilidade frente às situações que lhe são apresentadas de acordo com três condições: cognitiva, comportamental e emocional (PONCIANO, 2016; SENNA; DESSEN, 2012, SANTROCK, 2013).

O amadurecimento cognitivo é identificado por Piaget (1976; PONCIANO, 2016; SENNA; DESSEN, 2012) ao alcançar o estágio das operações formais, último estágio do desenvolvimento, encarregado de receber e processar novas informações de modo abstrato, buscando entender a própria realidade, construindo hipóteses sobre ética e filosofia sobre o modo de estar no mundo à sua maneira. Esse pensamento lógico é firmado na busca de encontrar sentido e assertividade nas ações, considerando que suas ações e pensamentos estão pautados no uso da razão e do pensamento concreto junto com a subjetivação e abstração, considerando as possibilidades que se apresentam e permitindo que o indivíduo consiga projetar possíveis resoluções das questões enfrentadas de modo mais adaptativo e amplo, originando respostas que não estão dadas diretamente, mas que foram elaboradas diante da situação apresentada.

No campo do comportamento, esse processo ocorre por inúmeras manifestações comportamentais, que refletem suas interações na cultura e com os seus pares. De modo geral, é a modulação do rompante comportamental nas situações cotidianas, buscando equilibrar o que é socialmente esperado, a exemplo de atitudes mais maduras, prudentes e responsáveis em relação à própria vida e, ao mesmo tempo, sua interação com os grupos da mesma idade, que apresentam códigos próprios e atitudes estabelecidas como necessárias para fazer parte daquele determinado grupo, como usar drogas, agir contra as leis, por exemplo. Erik Erikson (1976) vê essas interações na busca do(a) jovem em determinar e definir sua identidade. A identidade seria a reprodução de uma pessoa por meio da interação e síntese do autoconhecimento. Um período de desafio na busca de construções de relações, em que essas apresentam grande importância e ao mesmo tempo são fontes de ansiedade e autoconhecimento frente à busca de tomar decisões, sobre definir quem são, como são vistos e o que desejam realizar em suas vidas, um momento de experimentações, vivido mais intensamente no período da adultez emergente quando a escolha profissional se torna mais forte (ARNETT, 2000; ERIKSON, 1976; PONCIANO, 2016).

Na busca de formular uma identidade, diante das mudanças e das diversidades que lhes são apresentadas, o processo de experimentar muitos papéis, uma busca de se encontrar

no meio social, período denominado por Erikson de moratória psicossocial, que se refere ao estágio entre a segurança da infância e a autonomia adulta experimentada pelo indivíduo. Junto com a experimentação de papéis, Erikson (1976) também irá vincular a personalidade nesse processo de construção da identidade. A personalidade está atrelada a traços pessoais imutáveis, juntamente com a construção do *self* e da identidade (ERIKSON, 1976; SANTROCK, 2013). Muitos pesquisadores delimitam cinco grandes fatores que são essenciais na análise da personalidade: abertura a experiências, realização, extroversão, socialização e neuroticismo. Também afirmam que o otimismo é muito importante na promoção de uma personalidade mais saudável, assim como observar a personalidade de acordo com as situações em que o indivíduo está inserido, pois estas interferem na manifestação da personalidade (ERIKSON, 1976; SANTROCK, 2013).

A interpretação de papéis está ligada às inúmeras possibilidades de estar no social, em que é esperado em cada uma delas um tipo de comportamento, produzido por um aspecto da identidade e que se molda naquele contexto, sendo a identidade composta pelas seguintes partes: Identidade profissional; Identidade política; identidade religiosa; identidade de relações; identidade intelectual; identidade sexual; identidade cultural/étnica; interesses pessoais; personalidade; e identidade física. Cada uma delas corresponde a um tipo de comportamento, frente ao campo social que foi formado, sendo o social relevante na formação das identidades em todo o processo de desenvolvimento até a adultez emergente, em especial os conflitos com os amigos por ser nas relações com os pares que realizamos nossas comparações, assim como a identidade étnica de um indivíduo que procura manter suas heranças familiares vivas e passadas às próximas gerações; contudo, essa etnia se vê, muitas vezes, oprimida e subjugada pela cultura dominante. As relações com os pares possibilitam o desenvolvimento de intimidade e de relacionamentos amorosos desde que essas relações sejam saudáveis; caso contrário, o(a) jovem acabará se isolando. Também há influência familiar na identidade, que se faz presente ao estimular o desenvolvimento da individualidade do(a) jovem na sua formulação de ideias e pensamentos, e da conectividade, que permite entrar em consonância com os outros (ERIKSON, 1976; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013).

Outro componente presente no processo de elaboração da identidade, é o temperamento de um indivíduo, aspecto este relacionado à expressão da personalidade. O temperamento é identificado como o modo costumeiro e particular de um indivíduo de responder frente às situações que lhe são apresentadas. O comportamento manifestado por um indivíduo está atrelado ao temperamento, presente desde seu nascimento e que ao mesmo

tempo passou por influências familiares e sociais, podendo ser modificado durante todo o ciclo de vida. As manifestações do temperamento costumam estar ligadas às alterações emocionais de humor que refletem o desenvolvimento emocional do adulto emergente nessa transição (DENHAM; BASSETT; WYATT, 2015; DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; SANTROCK, 2013; TROMMSDORFF; COLE, 2011).

O desenvolvimento do *self* e a formulação da identidade são possíveis de ser compreendidos como um processo complexo, envolvendo muitos elementos presentes durante todo o ciclo de vida, passando pelo biológico, pelas relações parentais, pelos grupos sociais e pelos contextos em que estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1979; FOGEL, 2000; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; MORIN, 1994; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013). Essas interações são importantes para o desenvolvimento do comportamento humano em que as experiências vividas dependem da preferência e da escolha de cada pessoa, configurando o conceito de autonomia psicológica, centrada na exploração e consciência reflexiva de desejos pessoais, anseios e intenções de cada sujeito no seu processo de escolha e tomada de decisão. Essa estratégia de socialização permite o preparo para agir em situações que demandam maior capacidade cognitiva (FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; FOGEL, 2000; PIAGET, 1976; SANTROCK, 2013).

Juntamente com esses elementos no processo de desenvolvimento estão as emoções e a regulação emocional, mencionadas de forma pontual anteriormente. O *self*, a identidade e, de modo geral, nosso comportamento estão relacionados às emoções que surgem diante de determinados acontecimentos e o modo como as elaboramos, passando a ser afetados de modo singular em cada momento (IZARD, 2009; JAMES, 1884; MENDES, 2018; TROMMSDORFF; COLE, 2011; VASCO, 2013). Assim, discutimos as emoções e a regulação emocional no próximo tópico.

2.2 Entendendo as emoções e o processo de regulação emocional

Em conjunto com o desenvolvimento do *self* e da formulação da identidade, está o desenvolvimento das emoções, em que o modo de interação e entendimento do mundo e do comportamento por meio das interações com outros indivíduos promove o aparecimento da experiência emocional. As manifestações das emoções são percebidas desde os primeiros anos de vida e ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo que, ao receber estímulos externos, reage emocionalmente. Essa reação é regulada ao longo da vida, sendo

inicialmente realizada pela regulação parental (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; TROMMSDORFF; COLE, 2011).

Os avanços de estudos e pesquisas constataram que o desenvolvimento das emoções é atravessado por inúmeros fatores, e tem seu início percebido desde a infância. Entre os principais fatores que exercem forte impacto estão as figuras parentais e cuidadores de um modo amplo (referindo se a professores, babas, avós irmãos etc.) (DENHAM; BASSETT; WYATT, 2015; DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; TROMMSDORFF; COLE, 2011). Os indivíduos recebem muitas influências parentais ao longo do seu desenvolvimento. As famílias fazem muitas atribuições, explícita ou implicitamente, sobre a expressividade emocional. Essas atribuições dizem respeito à importância das emoções e expressões emocionais, crenças e valores para a regulação de emoções e de expressões emocionais, dos estados emocionais básicos e do uso de poder parental por meio de expressividade emocional (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; GOTTMAN, 2000; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; TROMMSDORFF; COLE, 2011).

Os estudos sobre as emoções e o desenvolvimento emocional sofreram mudanças com o passar do tempo (GRIFFIN; MASCOLO, 1998). As emoções passaram a ser vistas como motivadoras, organizadoras cognitivas, mecanismos de ações, nas interações sociais e na autorregulação (é a motivação e a capacidade de regular o pensamento e a ação, e a emoção, como parte do comportamento direcionado para objetivos), de acordo com as pesquisas mais recentes (GRIFFIN; MASCOLO, 1998; TROMMSDORFF; COLE, 2011). Atualmente, há diferentes olhares sobre a natureza das emoções e como elas surgem e são manifestadas no cognitivo e no comportamento. Griffin e Mascolo (1998) vão apresentar cinco diferentes campos de estudo: biológica, visão cognitiva, desenvolvimento estrutural, o funcionalismo, e a perspectiva social, cultural e sociocultural.

Essas cinco perspectivas são as mais consistentes nos estudos das emoções, porém não há um consenso sobre qual seriam as funções das emoções e como elas são elaboradas, representadas e as mudanças que exercem nas nossas atitudes e no desenvolvimento. Contudo, as teorias mais utilizadas são a biológica, cognitiva e social, cultural, e sociocultural por possibilitarem compreender melhor como as emoções atuam, visto que há uma manifestação biológica natural vinda da ontogênese e ao mesmo tempo há interpretações cognitivas, pensamentos, que suscitam no indivíduo manifestações emocionais, não esquecendo o meio social em que esse sujeito se encontra e a sua cultura. (GRIFFIN;

MASCOLO, 1998; DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016).

As teorias sobre as emoções procuram entender como podemos lidar melhor com as manifestações que surgem em nosso corpo por meio dos sentimentos que nos atravessam, apresentando manifestações cognitivas, comportamentais e corporais. Apesar de não possuímos total controle das emoções, aprendemos durante o desenvolvimento a regulá-las; processo fundamental para conseguirmos lidar com os inúmeros fatores que compõem toda a nossa relação com o mundo e que intervêm na nossa construção de *self*, identidade e personalidade. As emoções são poderosas e constituem a base da nossa experiência. Emoções regulam nossas interações sociais com os outros, nos dizem o que as outras pessoas pensam sobre o mundo e sobre a maneira que se relacionam conosco, auxiliando na definição do que é importante e no modo como nós definimos (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997).

As primeiras emoções se manifestam antes mesmo do primeiro ano de vida, o que significa que são parte importante no nosso autoconhecimento e crescimento pessoal. Junto com as emoções, a cultura também é fundamental no desenvolvimento, como vimos no tópico anterior, e, dependendo do meio em que estamos inseridos, certas habilidades e comportamentos são priorizados para o nosso aprendizado, em detrimento de outros, orientando na maneira que manifestamos nossas emoções frente a determinados acontecimentos (KELLER; KÄRTNER, 2013; TROMMSDORFF; COLE, 2011).

Todavia, apesar de não haver uma definição definitiva sobre as emoções na literatura, é relevante se tentar apresentar uma definição das emoções. Também é pertinente diferenciar emoção de sentimento, sendo os sentimentos menos intensos e mais duráveis do que as emoções, e percebidos cognitivamente a partir das mudanças fisiológicas corporais deflagradas por uma emoção, diante de acontecimentos importantes ou manifestação do seu estado ao se deparar com eventos importantes. As emoções se apresentam como meio natural para avaliar o ambiente e mediante essa avaliação agir de forma mais adaptativa (DAMÁSIO, 2011). As emoções são comumente representadas por comportamentos que retratam o que é sentido durante determinado momento ou para manifestar a emoção, positiva ou negativa, de forma direta, estando presentes no sistema subjetivo que desenvolve a noção de sobrevivência e bem-estar no indivíduo, gerando ações nesse sentido, tornando as emoções mecanismos motivacionais que possibilitam sobreviver, adaptar e sentir-se bem. A experiência da subjetividade, vivida a partir das emoções, leva o organismo a gerar ações para se adaptar aos estímulos (internos ou externos) existentes quando o sistema funciona adequadamente (SANTROCK, 2013; VASCO, 2013).

James (1884) entende as emoções como reações no corpo expressadas como resposta a estímulos externos percebidos, consistindo em alterações fisiológicas e mudanças de estados comportamentais ocasionados por determinadas situações, produzindo reações específicas no corpo de acordo com a manifestação emocional surgida. Na compreensão de Izard (2009), as emoções surgem na relação de sistemas com objetivos adaptativos, considerando que as emoções básicas, como alegria, raiva, medo e tristeza já estão presentes nos primeiros anos de vida, a partir da construção dos primeiros entendimentos, independentemente do desenvolvimento cognitivo.

Na perspectiva de Navas (2003), a emoção se apresenta como um estado instantâneo, em que uma experiência subjetiva ou um estímulo promove alterações no organismo. Essa fonte fomentadora de alterações pode ser de ordem interna ou externa, em que podem ser encontradas respostas somáticas, dependendo da maneira que a situação é vivenciada. Navas (2003) classifica as reações emocionais, como presentes em vários momentos, frente aos estímulos percebidos; contudo, não considera constante, dependendo da situação vivenciada, podendo ser estados breves, mas com grande intensidade durante sua manifestação, emergindo reações boas ou ruins.

Partindo dessas definições, percebemos que as emoções possuem um papel importante no nosso desenvolvimento, principalmente quando ocorre um evento importante. A partir desse evento, podemos dividir as emoções, em positivas e negativas, levando em consideração a experiência de cada indivíduo. As emoções classificadas como positivas pelo indivíduo irão proporcionar um bem-estar, experiências agradáveis que tenderão a se repetir, permitindo um desenvolvimento saudável e de recursos pessoais para lidar com situações específicas no convívio social. As emoções classificadas como negativas vão ocasionar um mal-estar, assim como a busca por evitar as situações que tragam as mesmas emoções, leva a desenvolver um desajustamento comportamental em determinadas situações sociais e, em alguns casos, até o aparecimento de doenças. Em outras palavras, o tipo de emoção que é experimentado por cada indivíduo reforçará pensamentos positivos ou negativos que o mesmo concebe sobre si, sobre o outro e por determinada situação (DAMÁSIO, 2011; JAMES, 1884; MAIA, 2002; SANTROCK, 2013).

Essas emoções são reforçadas ou mesmo produzidas conforme as interações e respostas parentais frente às emoções manifestadas, gerando um modelo de resposta emocional, mesmo que não haja intenção por parte dos pais, a internalização das regras e padrões dos pais tem como premissa relações positivas entre o indivíduo e o social, enfatizando uma clareza nas regras, nos valores e no modo como será passada a ação desejada

buscando promover o melhor convívio (DENHAM; BASSETT; WYATT, 2015; DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; TROMMSDORFF; COLE, 2011). Na observação do comportamento parental, os(as) filhos(as) desenvolvem um tipo de resposta, respondendo ao comportamento dos pais em relação à manifestação do próprio comportamento, observando o surgimento de um comportamento ansioso por parte dos pais em resposta a uma ação pessoal manifestada anteriormente, o que os leva a procurar não mais manifestar essa emoção/ação, visto que a mesma produziu esse comportamento, procurando evitar o comportamento ansioso dos pais. Também o apego e as formas adaptativas de como lidar consigo mesmo e com os outros, na busca por se sentir seguros e confiantes, permitem melhores reações às relações sociais do cotidiano e as expectativas parentais são construídas mediante as relações entre pais e filhos que vão determinar um desenvolvimento emocional mais positivo sobre o mundo e sobre si mesmos, sendo essa relação considerada extremamente importante (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2019; TROMMSDORFF; COLE, 2011).

Contudo, os indivíduos possuem a capacidade de agir sobre o tipo de emoção que está sendo manifestada, determinando quando é possível sua manifestação e a maneira que desejam se expressar frente a situação que a provoca, ao passo que, por ser uma experiência subjetiva, cada indivíduo vivencia de maneira particular a emoção aflorada e a maneira de manifestá-la em uma mesma situação (BRITO, 2019; GROSS, 1999, 2001, 2002; MAIA, 2002).

A essa capacidade, a literatura nomeará como regulação emocional, em que é constituída como uma organização ou elaboração das emoções, pensamentos e reações apropriadas às situações e estratégias de convívio social, desenvolvendo respostas tendenciosas a determinados estímulos, entendendo que o indivíduo é resultado da sua interação com o meio, ou seja, da sua subjetividade e do ambiente em que está inserido. Isso torna a regulação emocional o resultado positivo ou adaptativo das interações entre os indivíduos e o ambiente, além de tornar esse mecanismo capaz de modular o comportamento dos indivíduos, frente às manifestações internas, com o foco em direcionar a ação para a realização de objetivos específicos (BRITO, 2019; THOMPSON, 1994). A regulação emocional possibilita e busca fornecer ao indivíduo condições de após o surgimento de uma emoção, o mesmo possa retornar ao equilíbrio de modo que a alteração de estado ocasionada pela manifestação emocional consiga ser canalizada para que a resposta, tanto emocional

quanto comportamental, frente a essa emoção venha a desempenhar um papel funcional e adaptativo, procurando diminuir as experiências negativas suscitadas pelo surgimento de emoções negativas (BRITO, 2019; FERREIRA, 2015; GROSS, 1999, 2001; GROSS; JOHN, 2003; MAIA, 2002; THOMPSON, 1994).

Gross (1999, 2001) conceitua a regulação emocional como um processo complexo e amplo, que fornece ao indivíduo condições de intervir na emoção vivenciada, no contexto em que é originada e na maneira que a identifica, experimenta e expressa, podendo em cada momento tal recurso ser automático, controlado, consciente e inconsciente, atuando nos aparatos comportamentais, experienciais e fisiológicos. Bridges, Denham e Ganiban (2004) entendem que a regulação das emoções se apresenta como a capacidade que o indivíduo possui para regular as necessidades e as exigências que surgem pelas alterações das emoções, possibilitando minimizar emoções negativas, aumentar emoções positivas e trazer outras emoções conforme a necessidade em que o indivíduo se encontra. A finalidade é possibilitar ao indivíduo iniciar, evitar, inibir, manter e modular as emoções que surgirem em determinada situação, tornando o processo consciente e intencional.

Para Cole et al (1994), a regulação emocional se apresenta como a possibilidade de manifestar uma resolução à experiência emocional vivida em determinada situação, de uma maneira aceitável socialmente, ao mesmo tempo que se molda em reações naturais possíveis e inibe as mesmas reações naturais, não desejadas, no momento. Esse entendimento da regulação emocional identifica sete dimensões diferentes, sendo essas: o acesso à classe inteira das emoções; modulação da intensidade e duração da emoção; transições fluidas e suaves; conformidade com as regras culturais de expressão; integração de emoções opostas; regulação verbal dos processos emocionais; e gestão de emoções sobre emoções (COLE et al, 1994; FERREIRA, 2015).

O que podemos entender, e Gross (1999) compreende isso de forma objetiva, é que o indivíduo possui a capacidade de regular as emoções de forma consciente ou inconsciente, modulando o tipo de emoção que será experimentada com maior impacto. Gross (1999, 2001) também salienta que o indivíduo possui a habilidade de gerir a maneira e a intensidade que a emoção se apresenta, variando entre positiva ou negativa, aumentando, mantendo ou diminuindo a sua manifestação.

A maneira como ocorrem os processos envolvidos na regulação emocional é apresentada no modelo processual de regulação emocional desenvolvido por Gross (1998,1999). Os mecanismos variam de acordo com a emoção experienciada, não importando se a emoção tem uma função adaptativa ou desadaptativa, mas, sim, com a maneira que o

indivíduo se encontra para dar conta da situação que promove o surgimento da emoção. A regulação das emoções corresponde à capacidade de ajustar a intensidade e a duração das emoções, sejam elas positivas ou negativas, em que a prática desta ação é capaz de ocorrer de maneira controlada, consciente ou inconsciente, automática e passiva (GROSS, 1998, 1999, 2001).

A partir do entendimento das respostas que o indivíduo apresenta frente a uma situação geradora de emoção, é possível modular a maneira que ocorrerá a manifestação dessa resposta, em que se pretende promover uma resposta emocional que apresente maior adaptabilidade ao estímulo (interno ou externo) gerador da emoção (GROSS; JOHN, 2003). A partir das modulações, são desenvolvidas estratégias globais de respostas, sendo destacadas cinco categorias específicas, quatro voltadas para anteceder as respostas suscitadas pela manifestação emocional e uma voltada ao processo posterior ao surgimento da resposta. As quatro estratégias focadas em anteceder a resposta são: seleção da situação: ações de aproximação ou de evitamento praticadas perante determinadas situações, pessoas, objetos ou atividades de forma que se consiga regular as emoções; modificação da situação: realizada após entrar em uma situação, em que o indivíduo busca ambientes e contextos diferentes modificando o nível de emoções negativas; modificação do foco atencional: o objetivo é mudar o foco da atenção e com isso regular a emoção por meio do objeto focado por intermédio da concentração, distração e ruminação, visto que não é possível mudar o contexto que deflagrou a emoção; e a modificação cognitiva: em que o objetivo é destacar um aspecto específico da situação emocional, promovendo uma reformulação cognitiva, ressignificando o contexto e com isso a emoção. A estratégia focada na resposta, ou seja, após já ter havido uma ação em resposta à manifestação emocional, é chamada de modelação da resposta, em que o padrão de resposta emocional já fora apresentado e, a partir disso, busca-se modificar a manifestação fisiológica, experimental e comportamental iniciadas pela resposta emocional. Um mecanismo utilizado para o controle dessa resposta é a supressão emocional que consiste em inibir intencionalmente o comportamento resultante da emoção experienciada. Os estudos com jovens adultos demonstram que os indivíduos que utilizam com maior frequência a estratégia de reavaliação cognitiva apresentam um perfil mais saudável, relativamente perante às respostas afetivas, cognitivas e sociais em curto prazo, enquanto a estratégia de supressão emocional resulta em maiores esforços fisiológicos e cognitivos (FERREIRA, 2015; GROSS; JOHN, 2003; GROSS; THOMPSON, 2007; LAURENCE, 2019).

A capacidade de saber lidar com sentimentos, suplantando acontecimentos adversos, possibilita o desenvolvimento de uma boa saúde emocional e, por conseguinte, favorece bons

relacionamentos, permitindo que o indivíduo seja capaz de desenvolver habilidades emocionais, aprendendo a como gerenciar suas emoções por meio do desenvolvimento de recursos internos, como o autodomínio e a motivação (RAMOS, 2017).

As emoções experienciadas como negativas, assim como as positivas, também podem ser reguladas, sendo possível interferir na expressão e na experiência emocional, em que a estratégia de regulação emocional será mais adequada mediante a avaliação do contexto, observando as características pessoais do indivíduo e a situação apresentada, permitindo que haja uma escolha de estratégia de regulação com maior eficácia para a saúde emocional (RAMOS, 2017).

A expressão da emoção também pode refletir aspectos positivos e negativos que podem estar ligados à modelagem parental (DENHAM; BASSETT; WYATT, 2015). Todavia, para além dos pais, existem outras fontes importantes na expressão emocional. Amigos também são considerados potenciais mentores emocionais, a partir da construção de uma relação de confiança das próprias experiências, especialmente os sentimentos pessoais de vulnerabilidade (DENHAM; BASSETT; WYATT, 2015; PONCIANO, 2016; PONCIANO, 2019).

As relações interpessoais viabilizam o processo de regulação emocional por intermédio das relações com outras pessoas, por meio do suporte de outros indivíduos, o que se configura como um recurso para diminuir o estresse e intensificar o efeito positivo das emoções, ao mesmo tempo em que se beneficia da possibilidade de vivenciar a situação na presença de outro indivíduo durante aquela ocasião. Esse modo de regulação emocional será chamado de correção, ou de padrões compartilhados de flutuação afetiva entre os indivíduos, inicialmente pela interação mãe-bebê, mas se estendendo a outras relações ao longo da vida como a de amizade. Esse modelo de regulação interpessoal ainda é pouco estudado, recebendo um pequeno reconhecimento durante a adolescência até a idade adulta. Podemos entender as emoções do mesmo modo que ímãs sociais, na maioria dos casos, nos motivando em direção ao outro em busca de ajuda e desejando ajudar (PONCIANO, 2019).

O período da adolescência também traz preocupações, a saber: mudança de escola; mais responsabilidades; uma busca de aceitação social e construção da identidade que contribuem no processo de identificação; modo de lidar e como agir frente às novas emoções, em que a relação com os amigos auxilia no enfrentamento e na passagem por essas mudanças configurando um modo de correção eficiente por possibilitar suportar essas mudanças de maneira mais adaptativa (PONCIANO, 2016, 2019; MENDES, 2018).

Podemos entender que as emoções são componentes subjetivos que exercem grande impacto nas pessoas. Na adolescência, por exemplo, há mudanças rápidas do estado emocional e do sentimento manifestado, remetendo a uma fase de turbulências, não adaptativa, experienciada pelo humor negativo em virtude da resposta emocional frente a essas mudanças. As variações das emoções podem ser produzidas pelas mudanças hormonais presentes nessa fase bem como em decorrência das experiências sociais vividas, sendo esta última mais influente do que os fatores hormonais, considerando-se importante desenvolver competências emocionais que permitam lidar melhor, comunicar-se, expressar-se e entender as pessoas ao seu redor e ser compreendido por elas (SANTROCK, 2013). As emoções podem funcionar como orientadoras no sentido de dar significado para as experiências vividas como: comunicativa, auxiliando a entender o outro e a nós mesmos, ao comunicar determinados estados; preventiva, por possibilitar desenvolver capacidade de elaborar o estímulo que estamos recebendo no momento; e preparadora para a ação, em que procura regular nossa ação em busca de satisfazer nossas necessidades. Assim, as emoções permitem que satisfaçamos nossas necessidades, que podem ser classificadas como desequilíbrios psicológicos, ou seja, criamos demandas emocionais por falta de regulação emocional e conseguir entender o que de fato precisamos, possibilita promover comportamentos que buscam retomar o equilíbrio emocional (VASCO, 2013).

O desenvolvimento emocional é acentuado pela necessidade de externalizar os sentimentos que se modificam e se entrelaçam sutilmente na relação do que se é sentido e o que se faz sentir; em outras palavras, o sentido perante o que surge e a emoção real que é suscitada em determinado contexto, sendo necessário que haja espaço para a manifestação das emoções e, ao mesmo tempo, o reconhecimento delas como fonte de uma construção do próprio *self* (PONCIANO, 2016, 2019).

O desenvolvimento emocional de cada indivíduo apresenta grande influência da cultura em suas relações (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018). De acordo com o ponto de vista da cultura, a socialização das emoções promove padrões de regulação da emoção que são organizados em relação a como os *selves* funcionam melhor em seus hábitos sociais. Tal processo está relacionado ao foco da emoção (*self* ou social), ao papel do *self* e à respectiva qualidade, positiva ou negativa, do resultado da regulação emocional para o *self* e para os outros. (TROMMSDORFF; COLE, 2011). Desse modo, a regulação emocional ocorre por meio das experiências individuais, no contexto e com os interlocutores dessa relação, a partir do intermédio de aspectos biológicos, comportamentais e cognitivos, deflagrada pela modificação do estado emocional, que reage

em decorrência de fatores internos (ex. processos psicológicos) e/ou externos (outras pessoas ou acontecimento). A regulação emocional permite que seja escolhida qual emoção deve ser experimentada, podendo diminuir, intensificar ou manter a emoção que está sendo produzida, e também dependerá do contexto, valores culturais, familiares e individuais (FERREIRA, 2015; GRIFFIN; MASCOLO, 1998; GROSS, 1998, 1999; GROSS; JOHN, 2003).

Para o desenvolvimento da regulação emocional, é importante o suporte de fontes externas e internas (KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018). Esse processo é influenciado pela família e pelo grupo de convívio em conjunto com o amadurecimento neurobiológico, que possibilitam a criação de valores pessoais e culturais, estimulados pelos cuidadores na elaboração de estratégias individuais (MENDES, 2018; PONCIANO, 2016; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014). É percebido ao menos três modos de interferência familiar no desenvolvimento da regulação emocional, que são: pela observação, pois observando os pais a criança aprende sobre a regulação emocional; prática e comportamentos parentais específicos, apreendidos frente às manifestações de socialização da emoção; clima emocional da família, refletindo na qualidade do apego, no estilo parental, na expressividade familiar e na importância emocional do relacionamento conjugal (MORRIS; SILK; STEIBERG; MYERS; ROBINSON, 2007 citado por PONCIANO, 2019, P. 274).

Os pais possuem grande responsabilidade pela validação das emoções manifestadas pelas crianças, trabalhadas e elaboradas pelos adolescentes, e que vai possibilitar ocorrer mudanças ainda na adultez emergente por meio de diálogo e trocas profundas nesse processo, culminando no amadurecimento do sentimento, da aprendizagem e de uma maior intimidade na relação. Quando não se encontra ou não se identifica este suporte, o(a) jovem tende a não solicitar a ajuda de que necessita para a resolução dos seus problemas, podendo desenvolver defesas que o levam a um isolamento emocional menos compatível com o bem-estar psicológico (DENHAM; BASSETT; WYATT, 2015; DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016). Podemos, no mínimo, destacar cinco etapas de desenvolvimento emocional e de regulação emocional: infância, quando emergem níveis de regulação mediados pelos sinais do outro, o que configura uma relação interpessoal; fase pré-escolar, quando surgem os níveis interpessoais de regulação, aparecendo as emoções autoavaliadoras; idade escolar, época de introjeção dos significados psicológicos em conjunto com o surgimento de um nível mental que configura as reações emocionais; adolescência, quando o desenvolvimento das emoções e de sua regulação se somam às competências cognitivas adquiridas, preparando o indivíduo para a tomada de decisões; vida adulta, em que o acesso e o conhecimento sobre a própria

experiência emocional são as características desse período, sendo as emoções reguladas de acordo com os próprios objetivos e com os valores e as normas culturais (PONCIANO, 2019).

Conjuntamente com a regulação emocional, é importante destacar a regulação comunal. A regulação comunal ainda foi pouco explorada pela literatura; contudo, é atrelada às relações, construídas por elementos sociais da comunidade, ocorrendo por meio da regulação entre fatores familiares, instituições de pertença individual e os objetivos definidos pelo grupo social de pertença (GOTTMAN, 2000; PONCIANO, 2016).

Podemos entender que o desenvolvimento emocional está presente desde muito cedo e vai se relacionando com a construção do *self* em cada indivíduo ao longo de um grande período da vida. Na adolescência, percebemos essas relações mais fortes por meio de manifestações comportamentais exageradas como: responder as figuras parentais, abusos de álcool, fazer escolhas perigosas etc. As mudanças sociais também exercem grande reflexo nesse comportamento, buscando desenvolver e consolidar a construção da personalidade, da identidade e da regulação emocional. Esse desenvolvimento ainda se faz presente durante a adultez emergente por representar outra importante mudança: a passagem para a vida adulta, tendo a busca pela afirmação de suas escolhas enfatizadas e testadas (ARNETT, 2000; FERREIRA, 2015; GOTTMAN, 2000; GROSS, 1998, 1999).

A construção do *self* e a regulação emocional estão interligadas na construção da identidade frente a um contexto específico, no caso desse estudo: a experiência de jogar jogos eletrônicos e jogos violentos. A relação estabelecida entre essas esferas do desenvolvimento do indivíduo se relacionam com a do(a) jogador(a), com os elementos presente no jogo, com as emoções que os jogos apresentam e com a interpretação de papéis, experimentada quando o(a) jogador(a) assume o controle de um personagem que vive uma história diferente da dele (ERIKSON, 1976; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013). Assim, pretendemos apresentar no próximo tópico como se dá a interação entre o desenvolvimento do *self*, da construção da identidade e das emoções junto com a relação estabelecida com os jogos eletrônicos.

2.3 O uso dos jogos eletrônicos no processo de interação e de desenvolvimento psicológico

O desenvolvimento do *self*, da identidade e das emoções passam por uma complexidade de fatores que compõe e está presente em todo o momento da vida; em algumas situações, de forma mais acentuada como as mudanças de fases do desenvolvimento

(MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013). A constituição de um indivíduo se apresenta por meio da relação desses elementos, biológico, cognitivo e social, que não são preestabelecidos nem imutáveis, e sim sistemáticos e reconhecidos por cada indivíduo de forma subjetiva e única (BRONFENBRENNER, 1979; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; MORIN, 1994; MORIN, 1994, 1996; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013).

Entendendo a configuração existente no desenvolvimento de cada indivíduo, é pertinente pensar como os jogos eletrônicos atuam e compõem esse campo composto de múltiplas variáveis, reconhecendo que apenas o jogo não possui a capacidade de moldar e determinar o indivíduo de forma isolada (ALVES, 2002; BRONFENBRENNER, 1979; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; MORIN, 1994; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; SANTROCK, 2013). A necessidade de entender a experiência individual como uma complexidade de fatores no processo do desenvolvimento do *self*, da identidade e das emoções, é necessária após o incômodo de pesquisadores, pais, professores e sociedade (de forma geral), ao perceberem os jogos como promotores de um comportamento, podendo ser violento e agressivo naquele que joga (ALVES, 2002; JONES, 2004; LEITE, 2014; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008).

Partindo desse questionamento, muitos estudos foram elaborados com o objetivo de entender quais eram os efeitos dos jogos nos(as) jogadores(as). Como consequência desses estudos, encontraram fatores positivos, atrelados ao uso responsável do jogo capazes de melhorar alguns atributos, por exemplo: o raciocínio, a lógica, a percepção motora, auxílio na tomada de decisão, além de melhorar as estratégias de seus jogadores. Os jogos também apresentam a capacidade de estimular o aprendizado de novos conhecimentos, tais como: comportamentos, habilidades e competências, valores e atitudes, raciocínio lógico e agilidade de pensamento, atenção, reflexão, estratégias de jogo, planejamento, curiosidade, criatividade, ludicidade, organização, compromisso, entre outros. Contudo, também foram encontrados fatores negativos na utilização dos jogos como: um vício, perda parcial do apetite, aumento da pressão arterial, LER (Lesão por Esforço Repetitivo), dessensibilização da violência, entre outros (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; LEITE, 2014).

Encontramos uma multiplicidade de características relacionadas aos jogos; entretanto, as mesmas não são determinantes, mas possuem a capacidade de aprimorar características já existentes no desenvolvimento do indivíduo (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; LEITE, 2014). No caso do comportamento violento, as descobertas feitas são muito mais relacionais do que causais. No entanto, quando ocorre um ato violento promovido por jovens, o primeiro pensamento que surge, para explicar a razão que leva os(as) jovens a realizar tal ato, é que os

mesmos eram jogadores(as) de jogos violentos e, por esse motivo, desenvolveram comportamentos violentos como os apresentados nos jogos, porém entendendo que toda exposição à violência pode exercer, até determinado ponto, influência sobre os(as) jovens, mas não determinar a causa de um acontecimento (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; GOMIDE, 2000; JONES, 2004; LEITE, 2014), permite-nos ampliar a visão sobre o processo complexo de desenvolvimento do(a) jovem, que não é composto apenas por um elemento, sendo resultado de uma variedade de elementos, como a ontogênese e as inovações no modo de convívio das sociedades. Desse modo, enfatizamos o contexto mais do que o uso de uma ferramenta como o jogo eletrônico (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; GOMIDE, 2000; JONES, 2004; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; MORIN, 1994; TROMMSDORFF; COLE, 2011).

Além desses elementos, ainda há a regulação emocional, o convívio entre grupos e a identificação com o tipo de jogo que pode ou não ser pelo tema de violência, mas pelo tipo de jogabilidade, que determinado jogo apresenta (ALVES, 2002; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008). Adachi e Willoughby (2011) revelaram que a competição pode ser pior que o conteúdo violento, observaram que jogos sem conteúdo violento, mas que possuem alta competitividade entre os(as) jogadores(as) têm maior potencial para instigar a agressividade. Segundo essa pesquisa, a agressividade pode estar associada à frustração da derrota, e não ao conteúdo veiculado pelo jogo. E, conforme vimos, a frustração está relacionada ao surgimento da raiva e as respostas comportamentais desencadeadas por essa emoção (EKMAN; CORDARO, 2011). De acordo com Jones (2004), em um estudo realizado, mostra que, se um(a) jogador(a) tiver de escolher entre um jogo violento que não o desafia e um sem violência que apresenta um desafio, geralmente os(as) jogadores(as) preferem o jogo que apresenta o desafio, possuindo ou não violência. Isso se justifica, pois a forma de jogar é o elemento mais importante e envolve a dificuldade, as estratégias, a complexidade e, em seguida, vêm o ambiente e a qualidade gráfica do jogo que está sendo jogado (LEITE, 2014; LUCCHESI; RIBEIRO, 2009).

Já alguns autores encontram nos sintomas da depressão uma causa para a predisposição da agressividade e do comportamento violento juvenil, ou seja, o estado depressivo seria capaz de promover o aumento da agressividade, refletindo um estado subjetivo de um determinado indivíduo. Em alguns estudos, a depressão também está associada a uma procura e à escolha da prática de jogar jogos eletrônicos como forma de lidar com os sintomas (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012).

Os jogos eletrônicos, com ênfase nos jogos violentos, podem ser usados como mecanismos de controle da raiva e estresse por meio do processo catártico. A violência pode favorecer um efeito terapêutico, possibilitando uma catarse, na medida em que os jovens canalizam seus medos, desejos e frustrações no jogo, identificando-se ora com o vencedor ou perdedor das batalhas. Tomando esse olhar como foco, a violência passa a ser considerada de forma construtiva, como motor propulsor do desenvolvimento da regulação emocional. Nesse sentido, os jogos se constituem como espaços de elaboração de conflitos, de medos e de angústias. Por meio das imagens virtuais, o(a) jogador(a) é capaz de elaborar suas perdas, materializar seus desejos, compartilhar sua vida, mudar de tamanho, libertar-se da gravidade, ficar invisível e, assim, comandar sua vida frente as suas necessidades subjetivas, alcançando seus desejos (ALVES, 2002).

A raiva está associada à emoção de frustração com alguma coisa ou alguém que se configura como empecilho para realizar determinado desejo, comportamento ou ação. Essa emoção emerge de diversas situações do dia a dia, como uma resposta à ameaça, de algo ou de alguém, identificada pelo indivíduo (EKMAN; FRIESEN, 2003). Falsetti e Lipp (2011) explicam que a raiva possui seis etapas: 1) evento desencadeador; 2) avaliação subjetiva do evento; 3) *stress* emocional; 4) resposta comportamental de raiva; 5) reavaliação das condições sob a influência da presença da raiva; 6) escalonamento da raiva (evolução ou regressão em relação ao *feedback* recebido).

A manifestação costuma estar associada ao comportamento agressivo e à violência; contudo, a raiva é carregada de emoção e não possui a intenção de causar dano, o que a diferencia da agressividade propriamente (MONIZ, 2015). Desse modo, o jogo violento pode se apresentar como meio para o processo de regulação da emoção raiva, em que, ao proporcionar situações capazes de gerar frustração por não alcançar os objetivos propostos, leva ao surgimento da raiva. Todavia, por esses objetivos estarem presentes apenas no jogo eletrônico, não possuindo importância no contexto da vida real, é permitido ao(a) jogador(a) ensaiar maneiras de regular essa emoção, sendo possível regular também a manifestação da frustração e da raiva em situações do dia a dia por meio de uma catarse durante o jogo (ALVES, 2002; EKMAN; CORDARO, 2011; MONIZ, 2015).

Partindo da visão de que os jogos eletrônicos podem produzir comportamentos agressivos nos(as) jogadores(as), alguns estudos também pensaram em relacionar essa agressividade à alteração de outros elementos, como o juízo moral dos(as) jogadores(as), uma vez que, quando estamos com raiva por causa da frustração, podemos apresentar comportamento agressivo alterando nossa capacidade cognitiva de agir de forma mais precisa e ponderada (EKMAN; CORDARO, 2011; RAMOS, 2012). Por essa razão, Ramos (2012)

pensou em um estudo com o propósito de entender como os jogos eletrônicos violentos afetam o juízo moral dos(as) jogadores(as), procurando correlacionar se há o surgimento da agressividade e por meio dessa agressividade há uma alteração do juízo moral. Em uma amostra de 72 adolescentes, de ambos os gêneros e com idade média de 15 anos, Ramos (2012) aplicou o teste de juízo moral (*moral judgement test* – MJT), em que 48 dos participantes jogavam jogos eletrônicos e 24 não jogavam. A partir dessa diferenciação da amostra, comparou-se o juízo moral dos(as) jogadores(as) com os(as) não jogadores(as); dentro do grupo dos que jogavam, comparou-se o juízo moral entre os que conversavam com outras pessoas e os que não conversavam sobre os jogos, e o juízo moral entre os(as) jogadores(as) que jogavam por mais tempo e os que jogavam pouco ou não jogavam. A partir dos resultados obtidos, observou-se que os jogos eletrônicos não apresentaram relação direta com a capacidade de julgamento sobre o juízo moral entre os(as) participantes. O próprio autor do estudo ressalta que é importante se observar o contexto no qual o(a) jogador(a) está inserido, seu meio de convívio e o modo como interpreta as cenas no jogo para se obter respostas mais fidedignas e que, apesar de variações nos resultados, em que o juízo moral dos(as) não jogadores(as) eram superior aos(as) jogadores(as), também foram encontrados resultados que mostravam que o juízo moral dos jogadores era superior aos(as) não jogadores(as) e em todos os dados a diferença encontrada não apresentava significativa relevância para poder afirmar que os jogos afetavam o juízo moral dos(as) jogadores(as). Esse estudo reforça que ainda não há dados suficientes que permitam afirmar que os jogos eletrônicos, em especial os violentos, produzem ou modificam a capacidade de pensar, refletir e julgar dos(as) jogadores(as), diminuindo a correlação com a possível influência pelo conteúdo violento.

Ainda procurando entender como ocorre a relação dos jogos eletrônicos violentos com os(as) jogadores(as), um outro estudo, desenvolvido com o objetivo de entender o efeito que os jogos eletrônicos violentos exercem no desenvolvimento dos(as) jogadores(as), foi desenvolvido por Olson, Kutner e Warner (2008). O objetivo desse estudo foi entender como os jogos eletrônicos violentos influenciavam o desenvolvimento dos adolescentes, em que foram selecionados 42 participantes da sétima e oitava séries, do gênero masculino com idades entre 12 e 14 anos. Nessa amostra, foram realizados grupos focais para tentar entender como os jogadores viam a própria relação com os jogos violentos, buscando olhar por diversos pontos. Mediante os resultados, os autores sugerem cinco grandes razões que atraem os meninos aos videogames, em especial os jogos violentos, sendo elas: fantasia de poder e fama em que era possível projetar suas fantasias de fama e riqueza por meio das conquistas; desafio, exploração e domínio em uma busca por algo que instigasse sua capacidade e ao

mesmo tempo com bastante ação para prender a atenção; a regulação emocional especialmente em lidar com raiva e *stress*, em que os jogadores transferiam suas frustrações e raiva para o jogo e regulavam essa emoção por meio de um processo catártico; sociabilidade (cooperação, competição e *status* de busca) em que os jogos apresentavam desafios que exigiam o trabalho cooperativo entre os jogadores ao mesmo tempo que incitavam a competição entre eles gerando uma socialização entre os jogadores; e aprender novas habilidades (particularmente nos jogos de esportes). Nesse estudo, os participantes relataram tentar aprender jogadas no jogo de futebol por meio de treino das jogadas realizadas pelos personagens do jogo de futebol.

Olson, Kutner e Warner (2008) também destacaram que todos os participantes de seu estudo apresentaram bastante entendimento e clareza sobre os jogos, diferenciando de forma consciente a fantasia da realidade, em que relatavam que algumas atitudes eram erradas no mundo real, mas permitidas na fantasia do jogo. Os participantes relataram, ainda, não se sentirem influenciados pelo conteúdo violento dos jogos, afirmando que essa influência dependeria da maturidade cognitiva do jogador, mas destacando que os jogos violentos podem aumentar a compreensão do mundo real, além de apresentarem preocupação com a influência em seus irmãos menores, procurando evitar que eles tivessem os mesmos tenham contato enquanto estão jogando.

Em um estudo desenvolvido por Lucas (1999), são apontadas três causas de violência na adolescência. A primeira é a violência que emana do ambiente doméstico quando as famílias se encontram em situação de pobreza; a segunda quando existem más condições para a criação dos filhos, como estar em um meio violento, tanto social quanto familiar; e a terceira é a violência presente nas escolas quando a estrutura de ensino se desestrutura e falta um modelo social de inspiração para um bom desenvolvimento. Os fatores de riscos são muitos e bem estabelecidos para o comportamento agressivo ou violento e incluem características individuais, como danos neurológicos, apego inseguro e negligência dos pais ou abuso, bem como a exposição aos problemas sociais, como a pobreza e violência na vizinhança. Esses fatores de risco são complexos e entrelaçados ao longo do tempo de uma forma difícil de identificar uma causa específica ocasionadora do comportamento agressivo ou violento. Esses fatores reforçam a ideia de que o jogo constitui-se apenas como mais um elemento que pode contribuir com os processos de subjetivação, mas que este não pode ser considerado determinante nas suas qualidades, tendo em vista a importância que as relações familiares, afetivas, cognitivas e sociais têm sobre a constituição individual (BRONFENBRENNER, 1979; JONES, 2004; RAMOS, 2012; SANTROCK, 2013).

Quando estamos jogando, podemos entender que, durante a ação de jogar, ocorre o processo de experimentar uma vida diferente da que vivemos: podemos ser piloto de corrida, jogador de futebol, mago, lutador, espião, arqueólogo, assassino, policial e muitas outras possibilidades, dependendo apenas do tipo de jogo que escolhemos. Nesse processo, estamos, de certo modo, “experimentando” papéis e vivendo vidas e contextos que não são comuns durante o nosso dia a dia. O “experimentando” entre aspas se deve a essa experiência se passar no mundo virtual, e não no mundo real; ela ocorre durante o jogo e para o jogo. Durante essa vivência, há a manifestação de emoções pelos personagens e, conseqüentemente, pelos(as) jogadores(as). Contudo, as emoções dos(as) jogadores(as) parecem estar mais ligadas à experiência de jogar do que com a emoção presente no jogo. Em outras palavras, as emoções que os(as) jogadores(as) sentem refletem a prática de jogar: felizes quando ganham, tristes quando perdem etc. Como qualquer experiência emocional, são relativas a um acontecimento significativo (FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; MONIZ, 2015; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012).

Os jogos também apresentam, na própria mecânica do jogo, meios que possibilitam interações entre os(as) jogadores como janelas de conversas por texto e áudios no interior do jogo, que possibilitam se comunicar de forma mais prática e rápida durante uma partida. Essas interações propiciam que haja uma troca social entre os(as) jogadores(as), podendo ocorrer um desenvolvimento saudável mesmo por parte de quem joga, fornecendo apoio social e sentimento de pertencimento a um grupo. Também é destacado em algumas pesquisas que é comum a escolha do tipo de jogo a ser jogado (ação, luta, corrida, violento etc.) estar ligada ao estilo de personalidade de cada jogador(a) (FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012). Por exemplo, a escolha de jogos violentos e competitivos é mais comum por parte de jogadores do gênero masculino (OLSON; KUTNER; WARNER, 2008).

Esse contato com outras pessoas, mesmo que em um jogo, possibilita o desenvolvimento de um sentimento de pertença, companheirismo e de habilidades sociais. Em alguns estudos, a possibilidade de fazer parte de um grupo, ainda que virtual, mostrou-se um fator importante para os(as) jogadores(as) como um meio mais adaptável de conseguir desenvolver relações com seus pares, em alguns casos, pelo(a) o(a) jogador(a) não ter obtido um acolhimento e não ter tido experiências positivas nas próprias relações sociais em seus contextos pessoais (ALVES, 2002; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012). Essa construção é possível mediante as interações nos jogos, que ocorrem de forma semelhante às presentes no mundo real, por exemplo: o próprio afastamento do sexo feminino estar relacionado à cultura machista dos

jogadores do sexo masculino, não pelo conteúdo mortífero presente nos jogos, o que culmina em um impedimento de maior participação das mulheres no universo *gamer* (FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012).

Os jogos se apresentam como componente do meio, servindo como variável que auxilia no processo de desenvolvimento e construção do *self*. O acontecimento de jogar um jogo violento se apresenta como fator externo, que interage com fatores internos (características pessoais como desejos, gosto, genética e habilidade pessoal), configurando-se como parte do processo de desenvolvimento de um indivíduo, sendo essa posição divergente do pensamento de que o jogo é agente causador ou fomentador de comportamentos agressivos e violentos. O jogo violento, desse modo, se apresenta entrelaçado a elementos da singularidade do(a) jogador(a) e de seu meio social (ALVES, 2002; BRONFENBRENNER, 1979; JONES, 2004; LEITE, 2014; MORIN, 1994).

Entendendo que a prática de jogar está ligada à singularidade do(a) jogador(a) como um dos muitos elementos que interagem com o indivíduo e entre si, Morin (1994, p.182) pondera que “uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos”. Juntamente com a sociedade, há uma complexidade de fatores exercendo significativo estímulo em todos os acontecimentos. As características biológicas se relacionam com a sociedade e os contextos em que cada indivíduo se apresenta, promovendo um tipo de interação que se torna responsável por um fato específico. Desse modo, as relações e interesses de um indivíduo podem determinar um acontecimento em uma sociedade. Quando acreditamos que apenas um fator foi responsável pelo surgimento de uma situação ou algo, e desconsideramos todas as outras variáveis que poderiam estar envolvidas no processo, possivelmente chegaremos a uma compreensão equivocada do todo da situação, ou ao menos limitada, visto que o comportamento de cada indivíduo reflete características da sua singularidade, o que não representa que todos os outros indivíduos responderão/agirão da mesma forma, já que existe uma variedade de fatores influenciando o seu desenvolvimento (FOGEL, 2000; MORIN, 1994).

A partir disso, podemos entender que a relação que é desenvolvida quando um(a) jogador(a) está jogando um jogo, violento ou não violento, não é apenas no sentido de que ele(ela) está sendo afetado por aquele jogo e pelo conteúdo exibido, mas, ao contrário, o modo como ele joga e utiliza as mecânicas que estão no jogo mostra o quanto ele é afetado e afeta as interações sociais, nas quais o jogo se apresenta como mais um elemento que está interagindo em uma dinâmica, ou mesmo como resultado da interação desses múltiplos fatores. A construção do *self*, seus desenvolvimentos sociais, cognitivos e emocionais

configuram as suas escolhas e o modo como interage com eles, culminando em um complexo, ordenado ou desordenado, de fatores agindo durante uma ação. Portanto, ao tentarmos entender a prática de jogar dos(as) jogadores(as), não podemos retirá-lo(a) desse contexto em que está habituado a jogar. Na tentativa de encontrar uma resposta ou determinar uma relação, os estudos sobre a prática de jogar dos(as) jogadores(as) acabam colocando os mesmos em contextos diferentes. Assim, os motivos e elementos que constroem a relação acabam sendo perdidos, deixam de existir todas as variáveis externas que configuravam aquele comportamento em respostas à situação. Esse fato acaba excluindo a realidade originalmente existente, descaracterizando (em parte) todo o ambiente em que o comportamento surge, passando a existir um novo acontecimento, único e que está relacionado a outras variáveis. Nesses estudos, há elementos do contexto original da prática de jogar, mas que, pela nova configuração acaba constituindo um momento diferente do que levou ao jogo, o que, por sua vez, acaba levando a resultados imprecisos ou parciais sobre a relação do(a) jogador(a) com o jogo (ALVES, 2002; BRONFENBRENNER, 1979; GOTTMAN, 2000; MORIN, 1994; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008).

Ao pensarmos que a experiência do(a) jogador(a) durante o jogo pode trazer todos os elementos citados: ontogênese, vivência em sociedade, o convívio nos contextos, a construção do *self* e a manifestação das emoções, por mais que seja um jogo violento, ele é praticado em determinado lugar, momento e por pessoas que, por alguma razão, aproximaram-se desse tipo de jogo. Tomar consciência da complexidade da interação desses elementos se faz importante quando se pretende ter um olhar mais amplo sobre determinado acontecimento como o de jogar jogos eletrônicos que têm como característica principal a violência representada (ALVES, 2002; FOGEL, 2000; JONES, 2004; KELLER; KÄRTNER, 2013; MORIN, 1994; MENDES, 2018; TROMMSDORFF; COLE, 2011).

Essa complexidade de fatores também compõe o processo de desenvolvimento, sendo a adolescência e a adultez emergente os momentos de maior exploração e de construção, juntamente com a utilização dos jogos, eletrônicos e sociais, como meio de diversão e forma de elaboração (ARNETT, 2000; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008).

Isso nos leva à possibilidade de pensar que jovens que foram criados em contextos violentos podem apresentar maior interesse por jogos violentos? A construção do *self* e da identidade pode promover uma identificação com o tema e com isso aproximar o(a) indivíduo do tema de violência, de modo que ele se sinta atraído? Essas perguntas podem ser respondidas pelo indivíduo que fez a escolha de jogar um jogo com tema violento. Em alguns estudos que procuraram investigar a compreensão dos(as) jogadores(as) sobre os jogos violentos, foram encontrados resultados pertinentes sobre a escolha desse tipo de jogo e sobre

o comportamento gerado pela elaboração feita nesse contexto (ALVES, 2002; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008).

Entre as emoções presentes no jogo, podemos encontrar aquelas experimentadas como negativas ou positivas, mas qual é o sentido que o(a) jogador(a) constrói para essa emoção no mundo real? Esse sentido contribui em seu desenvolvimento social, regulando a emoção de forma mais adaptativa, ou seja, podemos entender que o sentido dessa emoção estará ligado ao contexto do pessoal de vida do indivíduo. Em alguns estudos, a emoção experimentada como negativa se apresenta pelo processo de competição, reforçando um sentimento de incapacidade e de frustração frente a derrotas sofridas no jogo (ALVES, 2002; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012).

A presença da competição nos jogos eletrônicos está relacionada à manifestação de emoções vividas como positivas quando ganhamos e negativas quando perdemos. Essa constatação indica que os jogos eletrônicos possuem características semelhantes a muitas práticas esportivas, e estas são vistas como importantes no processo de desenvolvimento. Do mesmo modo que as experiências sociais e pessoais de interação entre as pessoas, em que contatos afetivos positivos com respostas positivas proporcionaram melhor desenvolvimento afetivo e a repetição desse comportamento, na mesma proporção que interações negativas levam a um afastamento e a um evitamento de situações que resultaram em experiências desadaptativas (FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; SANTROCK, 2013).

Desse modo, podemos pensar em como a imersão em tal cultura digital, e o convívio com outros jogadores, traz de volta aos(as) jogadores(as) os elementos importantes para o desenvolvimento social de pertencimento de grupo e de relação com outras pessoas, que no mundo real podem ter-lhes sido negados por apresentarem gostos ou comportamentos diferentes da maioria (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012). De acordo com alguns estudos, o(a) jogador(a) pode encontrar nos jogos muito mais amparo do que em seus pares de convívio social ou mesmo da família com que convive, possibilitando um suporte que não é possível no mundo real (ALVES, 2002; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012).

O que entendemos sobre os jogos eletrônicos é que fazem parte das tecnologias humanas voltadas para o entretenimento, com o objetivo igual ao de tantas outras, e que não podem ser analisados sem considerar o sujeito autônomo que os conduz e interage com essa tecnologia de forma construtiva, ativa, criativa e o contexto no qual ele está inserido (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; RAMOS, 2012). Essa autonomia se apresenta pelo próprio processo de desenvolvimento que ocorreu ao longo de todo o ciclo vital, em que muitos elementos compõem sua construção subjetiva, ao mesmo tempo que existe um

constante movimento de se descobrir e se redefinir por meio dos contextos que estão inseridos, das relações com os pares, figuras parentais e da situação econômica que se encontra o que refletirá no desenvolvimento do *self* e da identidade por meio dessas interações, e de como lida e regula suas emoções em cada uma dessas situações que configuram e dão sentido à existência desse indivíduo (ARNETT, 2000; BRONFENBRENNER, 1979; FERREIRA, 2015; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; MORIN, 1994, 1996; SANTROCK, 2013).

Em conjunto com todos esses elementos, também estão os jogos eletrônicos, que na contemporaneidade se constituem como uma das principais, se não a maior, ferramenta de entretenimento, diversão e interação entre os(as) jovens. Há o entendimento de que os jogos possibilitam o surgimento de um novo campo e nesse campo a possibilidade de elaborar novas formas de construção do *self*, identidade e de regulação emocional frente a novos desafios que são colocados em cada jogo. Os papéis assumidos em cada personagem apresentam uma maneira de projetar nesses personagens seus desejos, anseios e inseguranças do mundo real, possibilitando um desenvolvimento mais saudável (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; BRONFENBRENNER, 1979; ERIKSON, 1976; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012).

Desse modo, a relação dos jogos eletrônicos com o desenvolvimento se apresenta de forma bastante complexa e interativa. Compreendendo-se que essa relação ocorre por meio dos interesses dos(as) jogadores(as) frente a determinado tipo de jogo, e em alguns, sendo utilizados como ferramenta propulsora de elaboração das situações vividas no dia a dia. Isso permite pensar que a visão que o(a) jogador(a) concebe sobre os jogos eletrônicos ainda é pouco entendida pelas pesquisas, mostrando-se um campo que carece de mais estudos. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa buscando a experiência de jogadores e jogadoras, para que, a partir de seus relatos, fosse construída uma compreensão revelando a voz dos(as) que jogam jogos violentos e outros jogos como forma de entretenimento e/ou de regulação de uma experiência emocional e de construção de si.

3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Considerando tudo o que foi exposto até aqui, podemos perceber que a relação existente entre os(as) jogadores e os jogos é apresentada de diversas formas. No entanto, pouco se encontrou sobre dados que considerassem as emoções manifestadas durante a prática de jogar e como os(as) jogadores(as) as elaboravam. Como foi apresentado, o jogo tem uma função no campo cultural e social. Do mesmo modo, a violência é encontrada e reproduzida pela forma que a sociedade permite e aceita, variando sua manifestação para cada cultura e contexto (BOGOST, 2016; CAILLOIS, 1990; CRAWFORD, 1982; HAN, 2017; HUIZINGA, 1938/2000; PINKER, 2018). O desenvolvimento psicológico perpassa inúmeras esferas, como a cultural e o social, em que se destaca a construção do *self*, da identidade e da regulação emocional pela relevância no modo que o indivíduo irá se comportar, interpretar e interagir com o social, em que os jogos se configuram como mais um elemento constituidor das relações e das interações que são apresentadas no grupo de pertença (ALVES, 2002; BRONFENBRENNER, 1979; ERIKSON, 1976; FERREIRA, 2015; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; GOTTMAN, 2000; GROSS, 1998, 1999, 2002; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013).

O surgimento das emoções ao jogar um jogo violento é um questionamento que precisa ser mais estudado, e tendo as emoções como plano principal de enfoque para análise se faz necessário maiores cuidados no método de coletar os dados, como uma maior aproximação e contato com os participantes para que a experiência emocional seja discutida a partir dos(as) maiores interessados(as) (ALVES, 2002; GROSS, 1998; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; PONCIANO, 2016). Em minha experiência pessoal, percebo que me fugiu a percepção da presença e da manifestação das emoções durante as partidas. Do mesmo modo, também, passou despercebida a maneira que eu lidava com as emoções que emergiam em cada jogo. Fatores como sociedade, relação familiar, minha construção identitária, as relações que foram construídas no convívio social etc. são elementos que, em uma perspectiva sistêmica, apresentam relação e correlação mútua na escolha do jogo, no modo como o jogo se apresenta e nas significações construídas por meio dessa relação, visto que antes mesmo de escolher um jogo o indivíduo se encontra inserido em uma família, que, por sua vez, está inserida em um contexto cultural e econômico (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; BRONFENBRENNER, 1979; COLLODEL BENETTI; VIEIRA; CREPALDI; RIBEIRO SCHNEIDER, 2013; DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; ERIKSON, 1976;

KAGITÇIBASI, 2012; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013; TROMMSDORFF; COLE, 2011).

É importante destacar que o termo violência tem uma relação negativa para os(as) jogadores(as) pelo fato de os jogos violentos serem comumente ligados à produção de comportamento violento. Desse modo, se faz necessário ampliar a questão da emoção para além do jogo violento, buscando trazer a experiência do(a) jogador(a) frente ao ato de jogar independentemente do tipo de jogo, juntamente com o questionamento sobre o comportamento de(as) jogadores(as) no geral em relação a essa experiência. É necessário que o foco gire em torno da experiência do(a) entrevistado(a), que possui sua própria compreensão do que é violento, e, a partir dessa definição, podemos considerar se esse(a) participante classifica o jogo que joga como violento ou não (ALVES, 2002; BRONFENBRENNER, 1979; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; ERIKSON, 1976). O enfoque na própria definição do(a) entrevistado(a) sobre o jogo violento possibilita uma amplitude do conceito e da compreensão do que é violento para ele, além de trazer à luz a elaboração do(a) entrevistado(a) sobre a experiência vivida ser ou não experimentada como violência (ALVES, 2002; FERGUSON; OLSON, 2013; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; GROSS, 1998, 1999; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008).

Essa perspectiva parte do entendimento que a relação construída durante o ato de jogar é formada pela subjetividade do(a) jogador(a). Na perspectiva de González Rey (2002), o subjetivo está atrelado ao processo psíquico e social, como ele mesmo define:

Considero a subjetividade o sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade, pois a subjetividade não é uma organização intrapsíquica que se esgota no indivíduo, mas um sistema aberto e em desenvolvimento que caracteriza também a constituição dos processos sociais, tema que tenho explicado por meio da categoria de subjetividade social (REY, 2002, p.VIII).

Ao trazermos a questão subjetiva na elaboração do jogar, atribuímos um questionamento sobre os estudos que trabalham os jogos como uma ferramenta atrelada a resultados de causa e efeito, já que compreendemos que, por estarmos falando de subjetividade e construção por meio de interações sociais, cabe a cada indivíduo determinar e definir aquilo que é experienciado durante essa prática, considerando sua inserção social (REY, 2002).

A pesquisa desenvolvida encontra-se em torno dessa busca de entender a subjetividade de cada participante, juntamente com o que se pretende encontrar no campo e nas múltiplas

possibilidades que podem vir a surgir no momento de coleta de dados, entendendo que a escolha do que é considerado como material de análise da pesquisa define seus resultados e conclusões. Isso se deve ao que Depret (2011) vai assumir como o fato de irmos buscar no campo apenas aquilo que desejamos encontrar e não consideramos o que surge nesse encontro, dando importância somente às fontes que nos interessam, valorizando apenas um tipo de dado.

Contudo, é nesse ponto que percebemos a importância de uma reflexividade epistemológica que se refere aos valores a que são atribuídos relevância, baseados no referencial teórico e metodológico com o foco em ressaltar o conhecimento produzido na pesquisa. Estar atento à reflexividade é importante para que os resultados não sejam construídos apenas pelo interesse do pesquisador, buscando analisar os dados em sua totalidade, ou seja, todos os dados que foram encontrados, tornando os resultados o mais próximo da imparcialidade (LAZARD, 2017; REY, 2002). Desse modo, é necessário uma reflexividade pessoal por parte do pesquisador, buscando tornar possível desenvolver uma discussão reflexiva sobre os motivos que levaram a destacar determinados dados em detrimento de outros, trazendo à luz dos resultados sua implicação na análise e formulações dos resultados que refletem o olhar para o qual o pesquisador se mostra interessado, o que é pretendido estar atento durante a análise dos resultados (DEPRET, 2011; LAZARD, 2017; REY, 2002).

3.1 Objetivo Geral

Entender a experiência dos(as) jogadores(as) na prática de jogar videogames, destacando os jogos violentos, a construção do *self* (identitária) e a relação com as emoções nesse processo.

3.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar a experiência emocional que surge na interação com os jogos e os jogos violentos, e como os(as) jogadores(as) se relacionam e exploram as emoções durante essa prática.
- b) Discutir a relação da experiência emocional com a construção do *self* (identitária) na prática de jogar jogos violentos.
- c) Observar e analisar a opinião do(a) jogador(a) referente aos jogos violentos.

3.3 Metodologia e método

Essa pesquisa se propõe a investigar a experiência dos(as) jogadores(as), com a propriedade de um estudo exploratório e com uma perspectiva construtivista, relacional e sistêmica, que não trabalha com o levantamento de hipóteses de investigação, mas com a relação construída entre o campo e o pesquisado, e o pesquisado com o pesquisador. Essa pesquisa, portanto, utiliza uma metodologia com procedimentos e métodos correspondentes a um estudo qualitativo (KAUFMANN, 1948/2018; LAZARD, 2017; REY, 2002).

Desse modo, a relação construída entre os(as) jogadores(as) e os jogos violentos é destacada como meio, no qual podemos encontrar as emoções desdobradas durante o jogo e o modo como são percebidas pelos(as) jovens, além de como se relacionam, regulam-se e se identificam com as emoções na atividade de jogar. Nesse sentido, buscamos explorar as emoções e a opinião do(a) jogador(a) cotejando com os estudos realizados, assumindo a relevância da experiência desses(as) jogadores(as) (ALVES, 2002; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012).

Os jogos violentos para o estudo, inicialmente, foram escolhidos com base na classificação etária de cada jogo, em que destacamos os categorizados como para maiores de 18 anos. Entretanto, durante a seleção da amostra, alguns dos participantes se posicionaram pertencentes ao grupo de jogadores(as) de jogos violentos, apesar de não jogarem jogos com categoria para maiores de 18 anos. Com o aparecimento dessa demanda por parte dos(as) jogadores(as), ocorreu o abandono da escolha dos jogos classificados como para maiores de 18 anos, assumindo-se como critério a denominação do jogador(a) que classifica o jogo que joga como violento independentemente de elementos atrelados ao entendimento oficial de violência, que classifica os jogos em função da venda ao público. Entretanto, aqueles que se denominarem pertencentes a esse grupo e dentre os jogos que jogarem se encontrar um jogo para maiores de 18 anos, esses participantes são analisados com maior atenção. Em conjunto com essa perspectiva da visão dos(as) jogadores(as), há uma associação de elementos que costuma ser associada a ações violentas, tais como: uso de armas; presença de sangue; agressão a outros personagens (com armas ou física) e ações que representem agressão a outro personagem; virtual (controlada pela inteligência artificial do jogo) ou controlado por outro jogador, que também são analisados.

Partindo dessa classificação, o próximo fator apurado é se a história, personagens e contextos dos jogos apresentam variados aspectos da realidade humana, além dos personagens serem humanos e se as cenas de violência envolvem agressões entre humanos. O motivo de

esse elemento ser importante vem da proximidade do jogo com a realidade, trazendo com isso uma experiência de maior imersão e envolvimento por parte dos(as) jogadores(as). O enredo e o pano de fundo são diferentes em cada jogo e, com isso, é ampliado o tipo de jogadores(as) que podem participar, oferecendo maior abrangência e diversidade dos(as) participantes, permitindo que jogos com diferentes objetivos, perspectivas e jogabilidade estejam presentes na amostra de jogos, acessando pessoas com gostos diferentes das que costumam jogar apenas um tipo de jogo.

Ainda sobre a escolha dos jogos é relevante fazer uma pequena diferenciação entre as plataformas (nome dado ao aparelho utilizado) que são utilizadas para jogar. No Brasil, existem três principais plataformas para jogo, divididas em: 82% de jogadores(as) utilizam smartphones; 71% dos jogadores(as), os computadores; e 55% de jogadores(as) jogam em consoles dedicados (os videogames: *Playstation 3*, *Playstaion 4*, *Xbox 360*, *Xbox One* e *Nintendo Wii U* e *Nintendo Switch*) (TEIXEIRA, 2015). Como os jogos violentos costumam ser mais jogados em computador e consoles, focamos as entrevistas com jogadores(as) que utilizem essas plataformas. Dentre eles, priorizamos os(as) jogadores(as) de consoles, visto que, nessa plataforma, o uso é considerado praticamente para jogos, ou seja, há nessa plataforma uma ligação direta entre sua utilização e a prática de jogar, diferentemente dos computadores, utilizados comumente para outras funções, além de jogar.

3.4 Seleção dos participantes

Os(as) participantes foram selecionados(as) a partir de uma amostra de conveniência, sendo indicados(as) entre nossos(as) conhecidos(as), a partir dos critérios estabelecidos e divulgados. Os(as) participantes preencheram uma ficha biográfica. Essa ficha se faz necessária para identificar o tipo de jogador(a) buscando selecionar participantes que estejam em contato com o jogo considerado violento. Também é questionado o tempo que o(a) jogador(a) passa jogando o jogo, no intuito de descobrir se ele(ela) possui o hábito de jogar ou se foi apenas em ocasiões específicas.

A amostra é relativa ao período caracterizado pela passagem da adolescência para a adultez emergente, dos 18 aos 29 anos (ARNETT, 2000, 2007), composta de 10 participantes, com idades entre 22 e 29 anos, de ambos os sexos, sendo separados em cinco do sexo masculino, identificados pela letra M(masculino) seguida de um número de um a cinco e idade correspondente (M1-idade até M5-idade); e cinco do sexo feminino, identificadas pela letra F(feminino) seguida por um número de um a cinco e a idade correspondente (F1-idade

até F5-idade). A escolha dessa faixa etária é baseada por ser a idade em que estão presentes o maior número de jogadores(as) de videogame no Brasil, de ambos os sexos (CROSSETTI, 2015; GANIKO, 2017; NEWZOO, 2017), por ser um estágio que sucede a adolescência, considerado um período em que o indivíduo continua passando por inúmeras mudanças no processo de desenvolvimento do *self*, personalidade, identidade e aprimorando suas emoções. Ressaltando que as pessoas na adultez emergente passaram pela adolescência e relataram também ter jogado os mesmos jogos ou jogos semelhantes durante esse período, ou seja, percebemos que o desenvolvimento, a construção da personalidade e a regulação emocional estão presentes, moldando o desenvolvimento do *self*. Desse modo, foram encontrados casos de indivíduos em construção da identidade durante a adultez emergente, um período entre a adolescência e o estado adulto, mas com mais autonomia para realizar atividades em suas vidas, em que os jogos se apresentam como ferramenta no auxílio da busca por sua construção pessoal (ARNETT, 2000, 2007; PONCIANO, 2016; MENDES, 2018; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; SANTROCK, 2013).

Tabela 1 - Dados demográficos

Gênero/ idade	Escolaridade	Considera-se jogador(a) de jogo violento	Tempo passado jogando (horas por semana)	Meio utilizado para jogar	Alguém da família joga com você
M1-26	Ensino médio completo	sim	20h	Console	Sim, irmão e primos.
M2-29	Superior completo	sim	20h	Console	Sim, cunhado e primo.
M3-26	Superior cursando	sim	15h	Computador e console	Sim, irmão e primos.
M4-28	Superior cursando	sim	10h	Computador	Sim, irmão.
M5-22	Superior cursando	sim	20h	Computador	Não
F1-26	Superior completo	sim	10h	Computador	Sim, primo.
F2-22	Superior cursando	sim	16h	Computador	Não
F3-24	Superior completo	sim	4h	Console	Sim, primos e sobrinhos
F4-28	Superior cursando	sim	6h	Console	Sim, namorada
F5-26	Ensino médio completo	sim	10h	Console	Sim, marido e filho.

A partir dos dados coletados a amostra se apresenta de forma bastante homogênea, havendo uma diferença mais substancial em relação às horas de jogo, que vai ao encontro com outros estudos que demonstram que as meninas apresentam menor tempo de jogo em relação aos meninos (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; DAHLBERG; KRUNG, 2007; FERGUSON; OLSON, 2013; RAMOS, 2012). A maioria dos(as)

participantes é formada ou está cursando nível superior, o que permite presumir, que, nesse recorte, o uso dos jogos eletrônicos não está relacionado ao afastamento dos estudos, conforme outros estudos (GIORDAN, 2005).

3.5 Procedimentos e coleta de dados

Considerando os critérios para a seleção dos(as) participantes, procurou-se entrar em contato com pessoas que jogam jogos violentos e com as que conheciam pessoas que também jogam os jogos violentos. O próximo passo estabelecido foi o contato pessoalmente ou por *e-mail* com os(as) participantes indicados(as). Nesse contato, foram definidas as datas e horários para a realização da entrevista. As informações referentes à pesquisa foram passadas e esclarecidas, como também o caráter confidencial dos dados e o caráter voluntário da participação, além da possibilidade de desistência a qualquer momento.

Os(as) participantes preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) e a ficha de dados sociodemográficos (apêndice B) como gênero, tempo que passa jogando, se joga com alguém da família, escolaridade e idade (dados da tabela 1). Em virtude das necessidades pessoais de cada pessoa e das demandas de tempo, as entrevistas foram realizadas em locais de maior comodidade dos(as) participantes ou em local que escolheram entre as possibilidades apresentadas, preservando a privacidade. Durante os procedimentos, não se observou nenhum risco à saúde dos(as) entrevistados(as). Talvez possa ser ressaltado que ocorreu uma leve timidez em alguns participantes ao relembrem situações de manifestação emocional, enquanto lembravam das próprias experiências buscando encontrar uma resposta às perguntas feitas. Entretanto, nenhum dos(as) participantes manifestou desejo de interromper a entrevista, mesmo sendo reforçada a voluntariedade da participação e a possibilidade de desistência. Ressalta-se que o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil e recebeu o parecer de aprovado, com número CAAE 16540819.3.0000.5282.

3.6 Entrevistas com os(as) jovens

Os(as) participantes selecionados foram entrevistados(as), por meio de um modelo de entrevista semiestruturada. A escolha dessa ferramenta para coleta dos dados ocorre mediante a necessidade de haver um contato mais próximo com os(as) participantes e permitir que eles(elas) sintam-se dispostos(as) a falar sobre qualquer assunto, sem ressalvas ou sem

controle das respostas (KAUFMANN, 1948/2018). A preocupação com a facilitação da espontaneidade das falas dos(as) entrevistados(as) ocorre pelo fato de o tema ser bastante delicado, por estar ligado a uma concepção negativa na visão da população em geral. Como já dito anteriormente, há uma concepção de causa e efeito frente ao comportamento dos(as) jovens que jogam jogos violentos, de modo que há uma tendência de se atribuir aos jogos a produção de um comportamento violento nos(as) jogadores(as). Esse pensamento pode estar presente naqueles(as) que jogam jogos violentos, e eles(elas) podem tentar ocultar respostas ou modificar o discurso para que não seja apresentado nenhum dado que possa corroborar essa afirmação. Nosso foco está centrado nas emoções que os(as) jogadores(as) sentem, nas que são manifestadas frente à história narrada e como eles(elas) a elaboram. Nesse sentido, pode ser importante que narrem também como se sentem ao serem tachados de violentos(as), devido à escolha de jogos violentos (JONES, 2004; LEITE, 2014).

As entrevistas ocorreram entre o pesquisador e o(a) participante em um ambiente isolado de outras pessoas, o que possibilitou a confidencialidade dos conteúdos e a segurança dos participantes em expressar as respostas desejadas, sendo realizadas em: salas de estudo, salas de estar, quartos e cozinhas. Inicialmente, foi feita uma entrevista piloto. Após a transcrição e leitura, foram feitos ajustes no roteiro de entrevistas (versão final a seguir) buscando facilitar a interação e a produção de um conteúdo em relação ao tema investigado.

As perguntas foram formuladas pensando em aspectos mais gerais da prática de jogar, permitindo que surjam, durante a entrevista, falas sobre como os(as) jogadores(as) vivenciam o jogo. Nesse sentido, queremos entender quais emoções são experimentadas, como as emoções surgem e como elas são elaboradas e entendidas por cada indivíduo.

A elaboração do roteiro de perguntas semiestruturadas procura ampliar as respostas e permitir aprofundamento dos conteúdos, tornando possível que elementos mais específicos possam ser abordados, caso sejam invocados nas perguntas disparadoras. As perguntas das entrevistas se encontram no roteiro a seguir:

- a) O que acha da experiência de jogar? O que você acha que as pessoas sentem quando jogam?
- b) Como você começou a jogar? Convite para contar a própria história. Como foi? O que você sentia? Quais foram os primeiros jogos e o que você sentia? E os jogos violentos?
- c) O que você acha das pessoas que jogam jogos violentos? Como você se sente nos jogos violentos?
- d) Qual(ais) é(são) o(s) jogo(s)/estilo(s) de jogo favorito(s) dos jogos atuais? Como chegou a eles? O que te estimula nesses jogos?

- e) Houve alguma mudança no modo como jogava quando mais jovem para o modo que joga atualmente?
- f) Hoje, quando você está jogando, o que costuma sentir?
- g) Qual emoção mais costuma surgir enquanto você joga esse jogo?
- h) Qual o sentido dos jogos na sua vida? (realidade/fantasia)
- i) Você recomendaria essa atividade a outras pessoas? Conte-me por quê.

Essas perguntas se propõem a servir como uma direção para a entrevista e não foram feitas necessariamente nessa ordem, sendo apresentadas conforme as respostas obtidas.

3.7 Análise dos dados

Após a realização de 10 entrevistas, iniciou-se o processo de transcrição integral. Realizou-se a primeira leitura, de forma fluida (leitura flutuante), e feita uma síntese das impressões gerais sobre cada entrevista a partir das propostas metodológicas de Bardin (2008). Em um momento seguinte, foram lidas novamente, de forma mais cuidadosa, com o objetivo de destacar as falas relevantes para a pesquisa e as falas compreendidas como importantes para o pesquisador. Neste processo, também foram anotadas, junto com as falas, palavras-chave que representavam possíveis categorias para análises seguintes. Desse modo, as palavras-chave representam pré-categorias (BARDIN, 2008).

É importante destacar que os temas e as categorias foram selecionados conforme a presença no discurso dos entrevistados, sendo associados à vivência e à exposição de suas experiências, além de considerar o referencial teórico anteriormente discutido. Dessa forma, a escolha de temas e de categorias foi demarcada por um critério, o da compreensão a partir da narrativa, dando enfoque ao elemento com maior força narrativa, a partir da leitura do pesquisador, estando de acordo com uma das possibilidades técnicas de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2008).

Em seguida, após as escolhas das categorias, estas foram divididas em conceituais e descritivas. As conceituais são definidas a partir das fundamentações teóricas, em conexão com a literatura utilizada. As categorias descritivas são as que não foram definidas teoricamente, mas se mostraram relevantes nos discursos dos(as) participantes.

Com as categorias definidas, foram elaboradas tabelas, divididas em três eixos temáticos: a experiência com os jogos, os jogos no desenvolvimento pessoal e as emoções que os jogos despertam. Os três eixos emergiram diretamente das temáticas presentes no roteiro de entrevista, da proposta da pesquisa, das narrativas dos(as) entrevistados(as) e do referencial epistemológico teórico apresentado como norteador do campo (MORIN, 1994). Apesar de

sua relevância para o desenvolvimento individual, conforme discussão anterior, a relação parental se mostrou atrelada apenas à descrição do contato com os jogos, o que foi considerado na construção da categoria “como comecei a jogar”, por trazer a relação parental como fonte/intermédio para o contato com os jogos.

A seguir, estão listados em uma tabela os três Eixos Temáticos e as respectivas Categorias.

Tabela 2 - Eixos Temáticos e categorias

Eixo Temático I		Categorias Conceituais	
A experiência com os jogos		Como comecei a jogar	
		O que penso sobre o jogo, passatempo/entretenimento	
		Tipo de jogo	
		Violência e jogos	
		Categorias Descritivas	
		Comunidade <i>gamer</i>	
		Como conheço os jogos que jogo	
Eixo Temático II		Categorias Conceituais	
Os jogos no desenvolvimento pessoal		Construção do <i>self</i> e identidade	
		Formação pessoal	
		Interação social/grupos	
		Categoria Descritiva	
		Gosto pessoal	
Eixo Temático III		Categorias Conceituais	
As emoções que os jogos despertam		Regulação emocional	
		O que sinto quando jogo	
		Fuga da realidade/Catarse	
		A emoção suscitada pela competição	

- Saturação e recorrência dos dados

O passo seguinte foi averiguar, por saturação teórica, se as 10 entrevistas realizadas eram suficientes para obter as informações necessárias para o estudo. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, cuja amostra é pequena, a saturação teórica é uma ferramenta importante para averiguar saturação, ou seja, a constatação de que as entrevistas realizadas fornecem elementos suficientes, relacionados aos objetivos propostos para investigação do estudo (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008; FONTANELLA et al., 2011). No presente trabalho, foi constatada a saturação geral (considerando a ordem mista das entrevistas, entre homens e mulheres) na oitava entrevista, não tendo novos elementos relevantes nas quatro entrevistas analisadas em seguida, com exceção da décima entrevista, na qual percebemos um aspecto peculiar da entrevistada. No entanto, o novo dado não se caracterizou como elemento relevante, em relação ao panorama global de outros(as) possíveis participantes estando ligado

diretamente à participante (discutiremos sobre esse aspecto posteriormente). Portanto, por saturação, foi interrompido o recrutamento para novas entrevistas, tendo em vista que não haveria novos dados significativos, sendo a presente amostra suficiente para a investigação.

A saturação das entrevistas foi averiguada por meio de uma tabela. As linhas horizontais demonstram as categorias e, no topo da tabela, estão as representações dos(as) entrevistados(as). Foram averiguadas, em cada entrevistado, quais categorias estavam presentes em suas falas. Isso fica demonstrado com um ‘R’ no encontro entre a coluna que corresponde ao entrevistado e a linha referente à categoria. Quando a categoria surgia pela primeira vez, pela ordem das entrevistas, foi marcando com um ‘NT’ sinalizando que um novo tema surgiu nas falas dos entrevistados. Dessa forma, verificamos que até a oitava entrevista apareceram dados novos complementando dados anteriores já manifestados. Por meio desse método, verificamos, também, a recorrência das categorias, na fala de cada entrevistado.

A seguir, a tabela com a saturação teórica e recorrência das categorias em cada entrevista.

Tabela 3 - Saturação teórica das entrevistas e recorrência das categorias

Categorias	Entrevistados										Total de recorrência
	M1-26	M2-29	M3-26	M4-28	M5-22	F1-26	F2-22	F3-24	F4-28	F5-26	
Como comecei a jogar	NT	NT	R	NT	R	R	R	R	R	R	10
O que penso sobre o jogo, passatempo/entretenimento	NT	R	R	NT	R	R	R	R	NT	R	10
Tipo de jogo	NT	R	R	NT	R	R	R	R	R	R	10
Violência e jogos	NT	R	R	R	R	R	R	R	R	NT	10
Comunidade gamer	NT		R	R		R	R			NT	6
Como conheço os jogos que jogo	NT			R	R	R	R	R	R	R	8
Construção de <i>self</i> e identidade	NT	R	R	R	R	NT	NT	R	R	NT	10
Formação pessoal	NT	R	R	R	R	R	R		NT	NT	9
Interação social/grupos	NT	R	R	R		R	R	R	R	R	9
Gosto pessoal	NT	R	R	NT	R	R	R	R	NT	R	10
Regulação emocional	NT	R	R	R	R	R	R	R	R	R	10
O que sinto quando jogo	NT	R	R	R	R	R	NT	R	R	R	10
Fuga da realidade/Catarse	NT	R	R		R	R	R	R	R	R	9
A emoção suscitada pela competição	NT		R	NT		R			R	R	6

Nota: R=recorrência; NT=Novo tema

Para essas entrevistas, a saturação foi constatada na oitava entrevista

Para definirmos a saturação das categorias, não há um percentual ou número definido que represente a saturação (FONTANELLA et al., 2008; FONTANELLA et al., 2011). Assim, escolhemos o percentual de 60% como referencial para constatar saturação das categorias mediante o número de entrevistas, o que não significa que as categorias não saturadas não são relevantes. O cálculo dessa porcentagem, em relação às 10 entrevistas, indicou que a categoria precisava aparecer em seis entrevistas. É pertinente destacar que as categorias foram formadas pensando na amplitude das respostas recebidas, considerando que as respostas se entrelaçam com outras categorias. Portanto, a saturação da categoria foi encontrada quando estava presente em seis ou mais entrevistas. Dessa forma, obtivemos a saturação das seguintes categorias, distribuídas por ordem decrescente.

- a) 10 entrevistas: Como comecei a jogar; Como eu vejo o jogo; Tipo de jogo; A violência dos jogos; Passatempo/Entretenimento; Construção de *self* e identidade; Gosto pessoal; Regulação das emoções; O que sinto quando jogo.
- b) 9 entrevistas: Formação pessoal; Habilidade social/grupos; Fuga da realidade/Catarse.
- c) 8 entrevistas: Como conheço os jogos que jogo.
- d) 6 entrevistas: Comunidade *gamer*; A emoção suscitada pela competição.

3.8 Resultados

Nos resultados, optamos por apresentar os eixos e as respectivas categorias, ambos definidos por meio das análises das entrevistas, com base no objetivo geral – entender a experiência dos(as) jogadores(as) na prática de jogar videogames, destacando os jogos violentos, a construção do *self* (identitária) e a relação com as emoções nesse processo – e nos objetivos específicos – analisar a experiência emocional que surge na interação com os jogos e os jogos violentos e como os(as) jogadores(as) se relacionam e exploram as emoções durante essa prática; discutir a relação da experiência emocional com a construção do *self* (identitária) na prática de jogar jogos violentos; observar e analisar a opinião do(a) jogador(a) referente aos jogos violentos – deste trabalho. Juntamente aos objetivos, foram considerados os seguintes conceitos, com base nos estudos teóricos sobre os jogos: jogos e violência, o desenvolvimento das emoções, o desenvolvimento do *self* e a relação dos jogos com o desenvolvimento. Após a exposição conceitual/descritiva de cada categoria, apresentamos as

principais falas dos entrevistados que as exemplificam, aproximando os dados coletados com a discussão da literatura sobre os temas investigados, sucedendo à análise dos resultados.

3.8.1 Eixo I – A experiência com os jogos

A experiência com os jogos: Os jogos se encontram dentro de determinada cultura e contexto em suas múltiplas formas e tipos de apresentação para o indivíduo que joga. Podemos definir o jogo como uma atividade ou ocupação voluntária, exercida em certos e determinados limites de tempo e de espaço, a partir de regras aceitas livremente, contudo de extrema obrigatoriedade, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de uma ascensão de sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana (imaginário)" (ARENDDT; MORAES, 2016; BOGOST, 2016; BRONFENBRENNER, 1979; CAILLOIS, 1990; CRAWFORD, 1982; HUIZINGA, 1938/2000; LEITE, 2014; JONES, 2004).

- Categorias Conceituais

Como comecei a jogar: O primeiro contato com os jogos eletrônicos pode ocorrer pelo desejo interno e “natural” de jogar (HUIZINGA, 1938/2000), como também por intermédio do convívio social, do contexto em que se está inserido(a) e pelas influências parentais no desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; PONCIANO, 2016).

Ah, sempre teve videogame em casa desde o mega drive eu jogo é..., Alex Kid, Sonic, essas coisas, então é, é natural. Sempre joguei. Aí, veio o 64, eu jogava Star fox. Quando eu era criança era uma parada mais despretensiosa mesmo, tipo Mario Kart, eu jogava mais por diversão, hoje. Eu sei lá. Eu não sei, minha relação hoje com o jogo é um negócio que eu... jogo nesse sentido de competição, por exemplo: tô jogando Zelda e eu tô gostando muito, sabe? Quando é jogo single player eu acho que eu aproveito mais a experiência do jogo. (M1-26)

Desde pequeno eu me lembro jogando, porque desde pequeno eu me lembro mexendo em computador porque meu pai trabalhava com isso, sempre teve computador em casa. Numa época que já não era tão raro, mas também não era comum ainda. E eu jogava por conta disso, entendeu. Foi quase que um gosto herdado muito mais que uma escolha. (M4-28)

Bom... é. eu comecei a jogar foi quando lançou o primeiro Pokémon, então eu acho que eu tinha o que uns sete ou oito anos, por aí, não lembro direito, mas foi nessa época assim, lançou o primeiro Pokémon. Então, eu comecei a jogar e aí foi vício total. Porque aí meu primo, ele sempre comprava os consoles da época, né? Então, como eu estava sempre lá de férias, então a gente estava sempre jogando. É de várias coisas, assim, tanto no Game Cube, no Playstaton, não tinha preferência, sabe? Era

qualquer jogo mesmo. Então, sim, aí continuei com isso. Agora jogo mais no computador, não tanto quanto era antes, mas... como eu disse, era bem pequena mesmo. (F1-26)

Primeira vez que joguei videogame. Aí, eu era bem pequenininha. Minha mãe tinha um mega drive. Mega drive era o Sonic, era. Caraca esqueci o nome daqueles jogos antigos. Desde pequenininha sempre joguei videogame. Minha mãe tinha o mega drive, tinha aqueles jogos, videogames antigos que tinha novecentos e pouco jogos antigamente. Depois disso foi para o Playstation 2. (F5-26)

Percebemos que todos(as) os(as) participantes tiveram seu primeiro contato com os jogos desde pequenos. Alguns entenderam essa prática como natural e convidativa identificadas nas falas de (M1-26 e F1-26). Já em outros relatos pode ser percebida uma influência parental, em que os filhos recebiam essa atividade como um gosto dos pais ou mesmo que os pais lhe apresentam os jogos em um primeiro momento (M4-28 e F5-26).

O que penso sobre o jogo, passatempo/entretenimento: O jogo possui a função de proporcionar divertimento e de afugentar as preocupações, oferecendo vivências lúdicas de situações imaginárias (BOGOST, 2016; CAILLOIS, 1990), ao mesmo tempo que podemos considerar que cada jogo se enquadra como um passatempo para o(a) jogador(a) (CRAWFORD, 1982; LEITE, 2014; LUCCHESI; RIBEIRO, 2009).

(...) mas ideia de jogo pra mim sempre foi como um passatempo, algo que às vezes eu estou sem nada pra fazer, eu, aí vou jogar um pouco ou, às vezes, eu quero me distrair, tirar a mente de algum problema da faculdade ou do trabalho, vou jogar. (...) Mais como um passatempo, assim como você faz várias coisas como hobby, eu vejo jogo como mais um deles, assim como as pessoas leem livros sobre coisas que não existem, obviamente podem ter referências a coisas reais, mas tipo uma ficção, é só mais um hobby que a pessoa tem. (M3-26)

Bom. Jogar para mim, vai muito além do sentido que as pessoas mais falam, que é de diversão. Tipo, eu, eu entendo que diversão é o maior, o ponto mais atrativo para muita gente. E é a intenção que os desenvolvedores seguem, ao, geralmente ao criar o jogo é deixar divertido. Mas eu não, não compartilho dessa visão de que a diversão é a coisa mais importante no jogo. Para mim a coisa mais importante é, é a atmosfera, é que, é que ele cria, e como você se relaciona com essa atmosfera. Tipo, a, a experiência pessoal da pessoa com aquele jogo. Então, mesmo que sei lá, a pessoa esteja jogando uma coisa que não é muito divertida, no caso eu, é a minha, é a minha visão. Um jogo pode valer apenas por outros aspectos, mesmo que ele seja um pouco irritante, se ele passar. Essa irritação que eu sinto, ela fizer parte da experiência, tipo, o jogo foi feito para te irritar, então para mim, é, acho isso bacana. (M5-22)

Hum... Jogar é tipo um hobby meu. Eu gosto de, é pra passar o tempo, para me divertir, eu tenho um prazer jogando e tal, às vezes eu, às vezes eu fico, tipo, horas e horas jogando e às vezes eu nem percebo que passou o tempo, aí tipo, eu comecei as cinco da tarde, aí eu vou ver, já deu meia noite e eu nem percebi passar o tempo. Que é algo, que tipo, quando eu começo a jogar um jogo que eu estou muito a fim dele, o tempo passa voando para mim, porque eu me divirto muito. (...) (F2-22)

Ah, eu gosto do entretenimento. É, me ligo muito na história, e, é, como é a experiência. Deixa eu pensar. Eu acho que é um pouco, mais um passatempo do que outra coisa, não sei. Assim, eu gosto de passar meu tempo jogando, quando tenho

livre, e é divertido. (...) como cinema, como séries, que é aquilo que você gosta de acompanhar, eu também gosto de acompanhar jogos, eles têm várias variações de gênero, tem gosto pra todo mundo, como filmes e séries né, com jogos é a mesma coisa, é uma questão de entretenimento e acho que eu não consigo mais viver sem, porque tá sempre lançando coisas boas, com histórias boas e a gente sempre vai querer comprar, como filmes e séries, tem que sempre estar antenado. (F3-24)

A função principal dos jogos é vista como um entretenimento/passatempo, servido como meio para relaxar e se divertir. Na visão de M5-22, esse divertimento também se encontra nas dificuldades dentro dos jogos, em que a experiência vivida se faz mais importante que o divertimento, identificando uma estratégia de regulação emocional.

Tipo de jogo: Cada jogo possui em sua construção uma história, enredo, uma mecânica única que, a partir desses elementos, configuram-no como determinado tipo de jogo, podendo incluir mais de um elemento em sua estrutura, como corrida e ação (CRAWFORD, 1982; LEITE, 2014; LUCCHESI; RIBEIRO, 2009).

(...) eu sempre gostei mais de jogo de fase, entendeu. Eu gostava muito de Mario, Donk Kong, são os jogos que tinha objetivos de você ir cumprindo as fases até chegar no chefe final. Ahn... gostava um pouco dos jogos de luta, tipo Street Fighter, ahn e depois de um tempo comecei a jogar mais jogos de tiro, FPS (first person shooter), aí eu gosto bastante de FPS também. Então, no geral é isso, são jogos de aventura e de fase e FPS. (M2-29)

(...) Então, o jogo que eu gostava muito, que era de carro, que tinha, poxa, que tinha um. Você fazia um circuito. Então, não era nem, é, competindo com ninguém. Até porque os jogos não eram tão rebuscados. (...) Eu sempre gostei de um pouco de tudo, mas eu gosto de RTS (real time strategy). Gosto de jogos em primeira pessoa, igual Fallout e RPG também é legal, não sou tão fã de RPG de turno, mas gosto de RPG de ação geralmente, um Diablo da vida. Apesar de eu não ter jogado os últimos Diablos, mas jogos nesse estilo. E puzzles, tipo, é puzzles eu não sei como descrever (risos). (M4-28)

Bom... é joguei muito, muito mesmo Halo, no X-box. É Master Hunter no Playstation eu acho (risos). E nossa!!! O que me dá nostalgia de mais é Dig Kong race, no Nintendo 64. Gente, eu amava aquele jogo!! (...) quando eu era pequena era mais jogo de corrida. (...) Bom, MMOGs, RPG, que é o que eu amo de paixão. (F1-26)

A experiência de jogar é simples eu jogo, é qualquer tipo de jogo. Assim, desde pequena eu sempre gostei. Qualquer, né. Tanto Playstation, quanto outros videogames, sempre gostei de jogar. Tanto jogo de tiro, jogo de luta é. Até o próprio. Aquele de casinhas, de construir, The Sims. (...) Eu gosto de jogo de tiro, prefiro, gosto muito de jogo de tiro. GTA é um deles. (...) (F5-26)

A classificação dos jogos como aventura, corrida, luta, tiro, RPG e *puzzle* é bem definida nas falas apresentadas. Contudo, alguns jogos foram descritos mais pela sua jogabilidade, características e nome sem uma classificação direta, mas sendo relacionados de acordo com as características apresentadas e não foram destacadas características descritivas ligadas à ideia de violência.

Violência e jogos: A violência está presente na sociedade de múltiplas formas, sua aceitação pode variar de acordo com a cultura, a qual define o que é aceito ou não como violência (HAN, 2017; HOBBS, 1651/2008; PELEGRINI, 2005; PINKER, 2018). A partir do que seria violento e de como retratá-lo, os jogos podem se apresentar como um meio de representar a violência presente na estrutura social (ANDERSON; BUSHMAN, 2002; PINKER, 2018).

Então, como eu falei, não sei se é a comunidade que gerou um comportamento violento ou se é um jogo violento que gerou um comportamento violento. Eu acho que a responsabilidade de um jogo violento para gerar comportamento violento é mínima, mas a gente não pode falar que ela não existe. Então, para mim não promove nada, o jogo violento não promove nenhum comportamento violento, mas a gente sabe que existem pessoas que tem... comportamento violento e que o jogo alvo dela, que ela mais quer jogar são os jogos violentos, sabe, e que ela tem um comportamento muito violento. Na minha concepção, (falou o próprio nome) não me causa nada, mas eu não posso falar que o jogo violento é inofensivo (...). (M1-26)

Eu jogo um jogo porque eu gosto de jogar, não é porque ele é violento. É isso que eu estou querendo dizer. Entendeu? Ele ser violento ou não, não importa inclusive uma coisa interessante que é para abordar no tópico seria. Violência né? Se você parar para pensar a violência faz parte da natureza, o que é bom ou ruim é uma característica humana, não é? Juízo de valor é uma coisa que o ser humano faz, não é uma coisa que existe na natureza. Se acha que o, sei lá, que a onça acha que é bom ou ruim que ela tá matando a presa dela, não é né. (...) Você não vai deixar de ter violência na arte, seja na arte em forma de videogame, seja na arte em forma de filme ou livro. Só porque, sei lá, tem gente que acha que não deveria ter. Não, isso existe sabe? isso vai ser retratado. Da mesma forma que as coisas boas e coisas ruins todas do mundo. (M4-28)

Não tenho, não tenho nenhuma limitação, não tenho nenhum preconceito. Porque como eu joguei já, por não ter nenhuma, como se diz, é, é, não tenho nada contra, sabe? Não tenho nenhum pensamento assim, ao ver uma pessoa jogando um jogo violento. (...) Por que coisas violentas acontecem o dia todo praticamente. Hoje por exemplo, teve o negócio do sequestro, do ônibus. O cara morreu, levou tiro. Então, assim, isso é uma coisa violenta também. Então, se as pessoas se... Se jogar justificasse o ato violento então qualquer outra coisa violenta também iria justificar. É o que eu acho. (F1-26)

Assim, depende, né. Acho que depende da pessoa. Você não ser influenciada, né? Não ser transmitido por aquele jogo. Não transmitir é. Não ser tão violento na vida real. Assim, também não ser tanto assim o videogame. Porque isso pode prejudicar, acabar prejudicando. Hoje em dia tem muita. Teve um massacre na escola, das crianças por causa do Fortnite. Então, eu ensino bastante a ele, meu filho no caso, pra não ser violento. É, é tento até evitar de jogar GTA na frente dele para evitar esse tipo de situação, mas cara é muito inevitável. Ele vê. Hoje em dia nosso país é, morte, tiro, bala perdida, é policial, né. É. É. Acho que não se aprende só no videogame, na vida real também. Esse é meu ponto de vista. E tem dentro de casa também. As mães, não querem saber dos seus filhos. Então, isso também influencia a criança a ser violenta. Então, eu evito ao máximo esse tipo de situação. (F5-26)

A violência presente na sociedade e retratada pelos jogos é identificada por todos os(as) jogadores(as). A violência como algo natural é destacada por M4-28. Já a representação

da violência está mais destacada por M1-26 e F1-26. Em F5-26, encontramos o destaque para a violência social, mas também a preocupação em influenciar seu filho.

- Categorias descritivas

Comunidade *gamer*: Os(as) jogadores(as) que jogam se reconhecem como uma comunidade de jogadores, indivíduos que gostam e têm o hábito de jogar. Nesse grupo, os(as) próprios(as) jogadores(as) destacaram o comportamento agressivo e tóxico que alguns usuários têm frente a outros(as) jogadores(as).

Hoje eu vejo um movimento muito, muito... não seria amedrontador a palavra... muito confuso talvez das pessoas que jogam jogos violentos, porque hoje as pessoas geralmente jogam esses jogos, com grupos, na internet e a gente vive num mundo globalizado hoje, que eu não tinha na época que eu jogava CS (Counter-Strike), por exemplo, que a gente tem acesso a todos os tipos de informações, seja boas ou ruins. Então, hoje em dia as crianças, os jovens eles estão muito mais expostos a pensamentos digamos que nocivos, sabe socialmente, da sociedade essas coisas. Então, eu acho que de certa forma. Eu não coloco a culpa no jogo, mas eu acho que tem que rolar um controle, um filtro, do que está acontecendo na comunidade hoje dos games. (...) Eu acho que a comunidade ela é, se tornou algo tóxico num contexto geral onde a comunidade *gamer*. Pô, a gente conhece, a gente sabe o nível de coisa que acontecem dentro, a quantidade de garotas que. É absurda. Tem que se fingir de homens para não sofrer assédio nas redes, entendeu? Na quantidade de pessoas que vão em chãs (fóruns de disseminação de opiniões), e que xingam a sua mãe, sabe, se você faz uma jogada ruim. Eu jogava Overwatch, há dois anos atrás e joguei bastante durante um tempo, porque é um jogo muito bom multiplayer. E eu nunca fui muito de abrir, de fazer chat eu sempre gostei mais de ficar no mudo porque eu não conhecia muito bem as pessoas e eu via como era a relação e era algo muito, muito agressivo, sabe? E a maioria das pessoas que eu jogava contra, e que eu jogava no meu time eram crianças e o comportamento era super agressivo. Do tipo, eu te conheci aqui. Ah, não vamos pegar tal personagem para fazer um time, só que se eu não jogasse de uma maneira que agradasse a outra pessoa ela ia ser mega agressiva comigo, ia me chamar de lixo. Você não pode fazer isso (...). (M1-26)

(...) E se você está jogando com gente desconhecida na internet, quem tá errado, se tiver uma discussão quem tá jogando melhor ou pior, fazendo as coisas certo ou errado. Você não pode exigir de uma pessoa desconhecida que ela se comporte do jeito que você espera que ela deveria se comportar. Essa é a grande mudança de paradigma que eu estou dizendo, entendeu? Você jogar com menos pretensão de sabe, de ficar ganhando proficiência naquilo ali. E jogar porque você gosta, sabe? (M4-28)

Bom, aquilo que te falei do jogo, de não ter conseguido jogar. Então, eu fiquei bem frustrada, assim. No dia acho que eu chorei, porque o pessoal no chat começou a falar assim: “ai! Fulano é ruim”, “que não sei o que”. E aquilo me impactou, porque eu estava tentando jogar bem, então quando ficavam assim: “ah! Você pegou o negócio de curar e não sabe curar?” E eu fiquei assim: “gente eu tô aprendendo”. Só que aí a pessoa ficou xingando tanto que saí, fiquei bem frustrada e eu chorei. E acho que ali teve um misto de raiva também, porque das pessoas não serem tão empáticas, né? Só querer pisar em cima, então, esse é o pico de sentimento assim que eu já senti jogando. (F1-26)

Ah, tem aquelas pessoas é, como diz. Que você tá com aquela raiva que estavam te matando, tá te perturbando. Agora hoje em dia. Tem agora esse negócio de chat, né? Ficam lá falando para caramba, falam uns quilos de palavrão, aí você retribui porque você se sente ofendida com aquilo. Mas enfim, é o jogo, né? Não tem. É o estilo do jogo. (F5-26)

Essa categoria traz a percepção dos(as) próprios(as) jogadores(as) em relação às pessoas que jogam e compartilham da mesma prática. Ocorre um destaque para o comportamento das pessoas de forma agressiva com outros(as) jogadores(as) por meio de *chats* de voz em que ao cometer erros os(as) jogadores(as) sofrem ofensas e repreensões durante o jogo *online multiplayer*.

Como conheço os jogos que jogo: Relato da maneira que os(as) jogadores(as) tomam conhecimento sobre os jogos e onde procuram informações sobre o tipo, história e boas recomendações para escolher um jogo, além dos próprios jogos de que já possuem conhecimento.

Depende, às vezes você chega porque a notícia chega até você, né? Na mídia. Se você gosta de jogos você acaba seguindo, é, portais e páginas que falam sobre isso e aí você, é, procura saber dos jogos que tenha um enredo interessante, que é, sabe? Ou não. Fora os jogos que já vende que você gosta, entendeu? O Fallout por exemplo, eu gosto, mas tipo, ele já existe desde, sei lá, 91, 92, entendeu. E eu joguei todos eles, então se sai um automaticamente você vai estar interessado. (M4-28)

(...) Ou então, eu vejo mais nos fóruns e. Numa rede que eu acompanho bastante, que é o Reddit, já ouviu falar? Pelo Reddit eu conheço algumas coisas que eu procuro. Youtube, também é uma forma de conhecer novos jogos, pelos canais e tal. (M5-22)

Primeiro meu namorado me apresentou muitos jogos, era o tipo de jogos que ele jogava, ele me mostrou, e também vendo na internet, vendo lançamentos, a gente vai procurando os vídeos mostrando, gameplays, aí a gente vai e compra, pra experimentar jogar, mas geralmente a gente já ouve alguém falando. (F3-24)

Como eu cheguei a ter? Ah, desde a infância eu tenho contato com o videogame, né, então meio que eu só fui trocando. (F4-28)

As falas trazem as experiências pessoais dos(as) participantes de como entram em contato com os jogos que gostam. As mídias digitais como *sites*, *YouTube* e fóruns específicos são destacados por M4-28, M5-22 e F3-24 como principais meios de obterem informações sobre os jogos. F3-24 também destaca a influência do namorado. Já na fala de F4-28, o fator hábito é trazido como uma variável contínua para obter informações sobre os jogos.

3.8.2 Eixo II – Os jogos no desenvolvimento pessoal

Os jogos no desenvolvimento pessoal: O processo de desenvolvimento tem início na infância e continua até mesmo na fase adulta (ARNETT, 2000). Nesse percurso, muitos

fatores se relacionam e atuam na construção do indivíduo, como: cultura, contexto, relação parental, convívio com os iguais (BRONFENBRENNER, 1979; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013). Os jogos eletrônicos se apresentam também como uma das esferas que interagem durante esse processo, partindo das escolhas de cada indivíduo (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; ERIKSON, 1976; JONES, 2004; LEITE, 2014).

- Categorias conceituais

Construção do *self* e identidade: O desenvolvimento do *self* e da identidade ocorre por meio de fatores, como: criação parental, contexto cultural, interação com os pares, em que aspectos biológicos e sociais atuam em uma relação que busca definir o indivíduo (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016; SANNA; DESSEN, 2012). Essa construção por meio de identificação e da relação com os outros (FOGEL, 2000) junto com o processo de experimentação de papéis (ERIKSON, 1976) possibilita uma diferenciação e construção da própria identidade (BRONFENBRENNER, 1979; ERIKSON, 1976; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013).

Sim, também cabe aos pais barrarem isso, entendeu? Cabe da educação da criança pra ela saber o que ela pode ou não fazer, eu acho que não tem essa influência, você sabe que aquilo é irreal, é só um jogo. Você pode até se estressar, ficar bravo, perder a cabeça, mas no jogo, o importante é você lembrar, aquilo é um jogo, você não leva isso pra vida, a não ser que você seja um jogador profissional, seu salário dependa disso, mas aí é outro caso. (...) Como eu falei, tem vários tipos de jogos, as pessoas geralmente têm preconceito porque acham que jogar é coisa de criança, pra pessoas imaturas, mas tem vários tipos de jogos, jogo pra aumentar inteligência, jogo pra montar sua vida. Parece bobo, mas é divertido, te dá a visão de montagem de casa, de arquitetura, todo jogo te dá algum incremento, algum tipo de inteligência, às vezes é alguma coisa desnecessária que você não vai usar, mas todo jogo pode te acrescentar alguma coisa, nem que seja só pra você passar o tempo (...). (M3-26)

(...) As pessoas fazem aquilo que elas gostam de acordo com a criação delas, não é muito do. Você sabe. Muito do que a gente gosta ou não gosta é mais definido pelo ambiente do que pelos nossos, pelos nossos traços de caráter, entendeu? Eu gosto de jogar, porque meu pai gostava de jogar. Fui criado no meio de computador e tal, e eu peguei esse gosto, sabe? Uma coisa cultural, ambiental muito mais do que intrinsecamente minha. Entendeu? (...) Ah, não sei cara. Qual é o sentido de eu ir pro trabalho todo dia? ((risos)) É a mesma resposta que eu poderia te dar pro jogo, cara. Eu não sei. Eu vou. É aquilo que te falei, eu gosto de jogar da mesma forma que uma pessoa foi criada praticando esportes gosta de praticar esportes, entendeu? Não é uma coisa que eu faça procurando objetivo ou um sentido. Eu só faço.

Entende? Até porque se tivesse que ter um sentido, eu talvez ficaria apegado a um jogo ou outro, sabe, e não é isso. Jogos ficam para trás, novos jogos surgem e você gosta muito de novos jogos, mas. (...) Eu não me defino pelo hábito de jogar, é. É que eu acho que uma pessoa que joga e uma pessoa que não joga, é só questão de oportunidade, entendeu? Qualquer um que nunca jogou um videogame pode, talvez, pegar um jogo, jogar e gostar, entendeu? Vai depender do jogo se encaixar no que a pessoa gosta de fazer, entendeu? Às vezes uma pessoa já viu um milhão de jogos, mas sei lá, ela gosta especificamente de boliche. E aí com aquele jogo de boliche ali ela vai jogar o primeiro jogo de videogame dela e gostar, entendeu? Primeiro que ela vai gostar. Tá ligado? Talvez ela tenha visto outros. E, o, acho que o sentido do videogame em si é justamente essa questão interessante de você ter. De certa forma, né? Não querendo substituir as experiências reais, físicas, mas experiências diferentes que você, hum, sabe? Não imaginaria num. Olhando para uma tela e tal. E também é, como é que vou dizer. Uma, uma experiência interativa, que não é o que um livro pode, não é o que um filme. Não é a proposta, não tô dizendo que eles são melhores ou piores do que isso. Mas não é a proposta de um livro nem de um filme, né? (...) (M4-28)

Não! Porque assim, é o que eu digo, como eu já joguei é, eu não vejo que a pessoa vai desenvolver alguma coisa por estar jogando aquilo. Então, eu penso muito por mim, porque como eu não desenvolvi nada, não saio na rua que nem GTA, não saio atirando em todo mundo, jogando velhinha no chão, então assim, por isso que eu não vejo nenhum preconceito. (...) Então, eu acho errado. Porque isso não vai definir o caráter, não vai definir a personalidade de ninguém. Eu acho que se existe alguma coisa ou ver ou participar de alguma coisa definisse, então, só de assistir a notícia a gente já ia estar pegando numa arma e saindo para, atirando em alguém, sabe? (...) No caso eu tava pensando agora, no caso da minha amiga que ela é depressiva. Então, ela, quando ela fica sem fazer nada ela começa a pensar em se matar, como ela não é boa, todas as coisas ruins. Então, aí eu sempre chamo ela para jogar alguma coisa, para ver se tira ela daquela mesmice, daquele ciclo ali depressivo. E aliás, ela agora começou a ser streamer (jogador que faz transmissões de suas partidas online para outras pessoas assistirem) então, eu acho que ela, realmente ela achou o cantinho dela de refúgio. Porque quando ela tá mal, ela vai abre uma streamer e ri pra caramba, o pessoal fica falando, conversando com ela, dá dica, dá conselho. Então, assim, eu acho que para ela foi bem proveitoso esse negócio de puxar pro jogo. Entendeu? E ela faz isso a vida dela, sabe? Ela consegue, consegue dinheiro com isso, ela consegue ir a eventos. Então, acho que para ela foi bom, porque ela já tentou se matar duas vezes. Então, desde que ela entrou nesse mundo de jogo, de streamer e tudo, ela não tentou mais. Então, eu acho que isso foi muito bom. Então, se pra ela ajudou, porque que para outras pessoas também não pode ajudar, sabe? É por isso que eu penso dessa forma. (F1-26)

(...) Eu sempre tive uma fixação por, esqueci o nome, uma. Sempre gostei de espadas e tal. Eu tenho uma espada de plástico em casa que eu uso as vezes para brincar. E o The witcher você joga com espadas e tal. Aí, sei lá, eu dou uma projetada, às vezes, o Geralt (personagem do jogo), no protagonista. Às vezes quando ele está fazendo os movimentos, assim tipo matando, sabe? Ai, eu me sinto ali e tal. Mas na maioria dos jogos, do tempo, só me divirto. É divertido fazer isso, sabe? (...) Mas eu tenho toda uma fantasia na minha cabeça de que eu sou maior lutadora e tal. Tipo eu sou, maior fodona e tal, que eu luto e tal. E eu meio que projeto essa minha fantasia, esse meu, ideal de eu, de ser toda fodona e tal no Geralt quando estou jogando, e às vezes, e aí eu penso, me baseio nele. É basicamente isso. Mas na vida real, eu não consigo, tipo, nem socar uma pessoa sem me sentir muito mal por dias. ((Risos)) É engraçado essa minha dualidade. (...) O que é comum, porque eu projeto em muito personagem, é só mais um que eu projeto. Mas, é, tem toda essa fantasia, de luta e tal. (...) É uma forma de você experienciar outras realidades, ah, sem ter que viver elas você mesmo e tal, só experimentar a partir de jogos. Então, é assim para mim, tipo, uma chance de viver outras vidas, viver outras histórias sem ser a minha. (...) Eu me sinto, às vezes, como uma personagem ali, envolvida, quando a gente se envolve a gente sente uma empatia, a gente sente como

se estivesse jogando, se sente o caubói, fazendo as coisas e tal, que tem bastante coisa pra fazer e se envolver nesse mundo. Eu acho bem divertido nesse sentido, mas acabou o jogo ficou, eu não trago isso pra minha realidade, tem gente que tá jogando e se envolve. (F2-22)

As falas dos(as) participantes são interessantes em muitos sentidos, sendo separadas as que trouxeram elementos mais significativos em relação à construção de *self* e identidade. Nas falas de M3-26 e M4-28, encontramos a importância dos pais na construção de uma identidade e de criação para a construção de uma identidade de quem joga videogame, o ganho de habilidades em alguma esfera da sua identidade é enfatizado por M3-26, enquanto M4-28 vai ressaltar a identificação do(a) jogador(a) que o tipo de jogo está ligado às escolhas e aos gostos pessoais. Percebemos que há diferenciação entre o *self* e o que é experienciado, de modo que o simbolismo e a construção em cima do jogar pode trazer novos significados (F1-26). E o processo de construção de identidade, experimentação de papéis e projeção por meio do jogo (F2-22).

Formação pessoal: Durante o processo de desenvolvimento e interação social, passamos a nos identificar e definir como seres únicos, diferentes dos demais, com gosto pessoal e uma visão própria frente aos acontecimentos. Essa evolução ocorre pelas mudanças biológicas evolutivas e sua inter-relação com o social e os contextos pessoais (BRONFENBRENNER, 1979; FOGEL, 2000; MORIN, 1996; PIAGET, 1976; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; SANTROCK, 2013; TROMMSDORFF; COLE, 2011).

Não sei, acho que eu virei adulto, sabe, é, não saber separar as coisas. Às vezes, tô jogando videogame, aí eu penso não devia estar jogando videogame, devia estar fazendo outra coisa, devia estar pesquisando algumas coisas, estar estudando para concurso, sabe? Tudo influencia na minha experiência. Quando você é criança você só quer jogar e aproveitar o momento. (M1-26)

Sim, sim. Eu acho que é bem saudável até certo ponto, porque eu entendo que eu jogo muito. Eu passo muito tempo na frente do computador do que eu deveria. Porque eu. Porque o ideal seria viver uma vida, fora da tela um pouco. Mas eu passo muito mais tempo do que eu deveria. Mas até certo ponto, com moderação, e tipo. Acho que é saudável você ter uma forma, uma forma de você extravasar seu estresse, você conseguir desenvolver sua imaginação. E isso desde cedo mesmo. A criança ter a chance, ter a chance de desenvolver as capacidades, as capacidades cognitivas dela, imaginação, coordenação motora, acho importante se desenvolver através dos jogos. Então, assim eu recomendo para todos os públicos, para todas as idades. (...) E como antigamente, e como antigamente eu era muito mais fechado e preso em casa do que eu sou hoje. É porque antigamente eu tinha, eu tinha aqueles casos de problema com. É problema de bullying na escola, sei lá. Eu nunca fui muito de sair de casa. Porque eu não gostava de sair de casa, então eu ficava no PC. Achava mais confortável ficar em casa. Então, é uma coisa que eu levo desde sempre. Eu construí, eu construí meio que meu psicológico em volta disso. De usar os jogos como uma forma de fuga, de conforto que eu não tinha antigamente na vida. (M5-22)

É um jogo focado em escolhas na história, e que você cai em um mundo subterrâneo e tal. Aí você pode ou virar amiguinha de todo mundo ou matar todo mundo. Aí tem

essas duas opções. Eu sempre faço a de virar amiguinha de todo mundo, porque eu sou uma, uma coração mole. Mas, ah, eu já tenho a rota de matar todo mundo, tipo assim, desbloqueei uma história nova, aí eu já fiz. E é bem pesadinha, a história. Mas as mecânicas não são tão violentas não. (...) Minha imersão nos jogos começou a ficar maior, e isso, como sou uma pessoa bem emotiva naturalmente, acabou afetando mais meu emocional. E eu gosto disso, não é algo ruim para mim, eu gosto. Eu sou uma pessoa bem intensa, eu gosto de ser intensa em tudo que eu faço, e isso é só mais uma faceta disso. Mas esse lance de imersão é muito importante para mim no jogo, se eu não consigo ter um grau mínimo de imersão no jogo, geralmente, eu paro de jogar ele. (F2-22)

Quando criança, não, minha mãe não deixava. Minha mãe não deixava eu jogar esse tipo de jogo. Para. Justamente para não ter, é, um futuro violento. Minha mãe sempre foi rígida com essa situação. Aí, como eu vim para casa do meu pai. Aí, já tive outras, é, como diz. É outro tipo de, de. Outro tipo de ensinamento, né. (...) É, porque no jogo parece que tudo é fácil. Você pegar, tirar uma pessoa do carro e roubar ela. Mas não é assim. Então, eu evito para que, é futuramente ele (o filho dela) não se influencie por causa dos jogos. Mas ele. Como mãe, né, passo uma visão assim, de, pro filho que a vida não tá muito fácil, estuda primeiro depois. Você quer isso, busca aquilo. É, acho que não é assim no começo, mas tudo bem. (F5-26)

O processo de amadurecimento e a percepção dos acontecimentos perpassa a formação pessoal em que as situações são vistas com um olhar mais maduro (M1-26). Também permite maior discernimento e reflexão sobre os próprios comportamentos, decisões e gostos pessoais (M5-22 e F2-22). Além disso, há as mudanças sociais que apresentam modos diferentes de perceber determinadas ações (F5-26).

Interação social/grupos: Durante a adolescência e a adultez emergente, a interação com os grupos sociais, pessoas da mesma faixa etária e com outras pessoas na sociedade se configura como interações importantes para o desenvolvimento saudável, muitas vezes por uma busca de pertencimento e de aceitação (PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013; TROMMSDORFF; COLE, 2011). Os jogos eletrônicos se apresentam como uma ferramenta propulsora e facilitadora das interações sociais (ANDRADE, 2013; JONES, 2004; LEITES, 2014; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008)

(...) aí teve o “boom” do CS, aí como era uma parada de você juntar um grupinho aí você vai com seu grupinho na Lan House, aí você tem essa parada de. Foi meu primeiro contato com multiplayer online também de jogar com um grupo específico, aí esse grupo específico jogar com outro grupo que você conhece, sabe, você testar suas habilidades. (...) Eu jogo também Fortnite, mas eu jogo também porque eu tenho meu primo, tenho meu outro primo que joga comigo também. Então, esse negócio de comunidade é legal, eu acho legal. (M1-26)

(...) Ou outro exemplo, eu acho um jogo mais prazeroso, é, quando você joga com pessoas educadas e simpáticas em tudo e mesmo assim perde, do que quando você joga com gente egocêntrica, entende? Com gente autoritária, mas que seja muito boa e que até use desses traços para ganhar, entendeu? (...) isso não é só no jogo, né cara, isso é na vida. Tem é. Quando você tá jogando um esporte competitivo, né. Seja um jogo, ou um esporte na vida real mesmo. (...) (M4-28)

Sim. Ainda mais porque foi num momento bem ruim da minha vida, que eu estava muito mal, eu joguei esse jogo e eu, tipo, foi, sei lá, me senti tendo amigos e tal. Eu tava em um momento sem muitos amigos na minha vida (respirou fundo). (...) Quando eu jogo um jogo eu gosto de ver outras pessoas jogando também. Eu tenho até um Youtuber favorito, que sempre que eu termino um jogo, eu vejo se ele jogou, e aí eu vejo. E tipo, cria toda uma comunidade e tal, nos comentários, nos vídeos, no Twitter também, seguindo algumas pessoas que jogam os mesmos jogos que você e tal. Então, sim, eu recomendaria, tanto pela experiência quanto pela comunidade que vem junto com isso, se você quiser obviamente. Tem gente que talvez não queira. (...) Eu, tenho umas pessoas do Twitter que eu sigo, e elas me seguem de volta, que jogam bastante. É, eu interajo muito nos comentários nos vídeos desse Youtuber que eu gosto, quando ele faz live eu assisto e comento com o pessoal, a gente conversa lá e tal. Então, eu diria que sim. Tem o Reddit, que eu falei antes, de jogos. (F2-22)

(...) sempre junto pessoas também para jogar, então, faço confraternização, sempre que tem uma confraternização a gente joga e é isso. (...) Eu acho que é mais quando estamos unidos, assim, e não tem muita coisa que fazer e vamos jogar, assim. É uma coisa mais dinâmica entre o grupo, não é algo pensado vamos fazer isso hoje, às vezes é, mas raramente é. (F3-24)

Pelas respostas, os jogos promovem a união e a interação das pessoas, seja com amigos, primos ou mesmo com desconhecidos (M1-26, M4-28, F2-22 e F3-24), possibilitando o desenvolvimento de habilidades sociais de interação e contato interpessoal (M4-28). Também há o sentimento de pertença de um grupo, ou nicho social (F2-22).

- Categoria descritiva

Gosto pessoal: externalizar e contar seus gostos pessoais referentes aos jogos que joga e seus jogos favoritos, o que os(as) atraem e fatores que consideram importantes.

(...)tem muita gente que adora futebol porque gosta de jogabilidade porque gosta de esporte e lá tem uma jogabilidade que você pode variar. Você escolhe como jogar, se você bate de perto, se bate de longe, se você é suporte, se você é o que bate e vai dar porrada, enfim, então essa flexibilidade na jogabilidade. (M3-26)

Um estilo que sempre gostei muito era RTS (real time strategy). Como tradução literal, é estratégia em tempo real, que era a série. Que se for falar uma que era icônico para mim naquela época e ainda é um pouco hoje. É o Comand in Conquer que era o RTS, que você basicamente simulava se um general no contexto. (M4-28)

Por exemplo, no World of Warcraft você tem que fazer. Quando você chega no nível máximo você tem que fazer umas missões diárias para conseguir reputação e isso é chato. Então, eu fico querendo fazer logo, então eu fico meio, sabe, aí! Quero acabar logo, quero que isso vá logo, rápido. Aí, por isso que eu fico meio ansiosa assim. (...) as diárias eu acho meio chato, porque são coisas repetitivas. Então, isso, é um período de tempo, assim, sei lá, tipo três meses fazendo a mesma coisa todo dia, cansa um pouco. Então, aí por isso que quero, nossa, quero que acabe logo. Ainda mais porque tem um objetivo maior, que é você desbloquear a opção de desbloquear a opção de poder voar pelo mapa. Então, assim, já não aguento mais correr pela terra, então eu quero conseguir voar logo, então quero que acabe logo, entendeu? (F1-26)

Eu não sei, é no sentido que qualquer ficção, qualquer obra de ficção me entretém. Ah, eu gosto de ler, gosto de desenhar, gosto de assistir coisas, jogar é mais uma dessas facetas de entretenimento para mim. (...) Mas ao mesmo tempo, uma coisa que eu sempre gostei em The Sims é que você pode criar histórias, eu sempre fui muito fã em histórias, jogo focado em histórias, jogo focado em história e tal. E The Sims você pode criar múltiplas histórias, então tipo, é um jogo que teoricamente nunca acaba, porque você sempre pode criar uma nova história. (F2-22)

O modo como o jogo é jogado, o que atrai o(a) jogador(a) a determinado jogo e as características pessoais de cada jogador(a) são identificados como presentes nos jogos. Refletem, desse modo, uma escolha pessoal estabelecida por meio de preferências anteriormente reconhecidas como importantes.

3.8.3 Eixo III – As emoções que os jogos despertam

As emoções que os jogos despertam: As emoções se apresentam como capazes de interferir no modo como o indivíduo interage com o seu meio, seja com as pessoas ou em situações específicas. Cada acontecimento é capaz de gerar uma emoção, e esta pode ser vivenciada como positiva, negativa, motivadora, influenciando nas relações sociais, podendo ser autorreguladora e produzir mecanismos de ação (GRIFFIN; MASCOLO, 1998; TROMMSDORFF; COLE, 2011). São apresentadas como meio natural para avaliar o ambiente e mediante essa avaliação regular as emoções por meio de comportamentos que lhe permitem lidar melhor com as situações deflagradoras das emoções (DAMÁSIO, 2011; GROSS, 1999, 2001; IZARD, 2009; JAMES, 1884; MAIA, 2002; NAVAS; 2003). Os jogos eletrônicos se apresentam como mecanismos capazes de gerar emoções em seus(as) jogadores(as) e, a partir dessas emoções, podem influenciar como os(as) jogadores(as) as regulam (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012).

- Categorias conceituais

Regulação emocional: uma elaboração das emoções que busca fornecer ao indivíduo condições de que, após o surgimento de uma emoção, ele possa encontrar uma resposta, que pode ser tanto emocional quanto comportamental, desempenhando ou não um papel funcional e adaptativo (BRITO, 2019; FERREIRA, 2015; GROSS, 1999, 2001; GROSS; JOHN, 2003; MAIA, 2002; THOMPSON, 1994).

(...) Prazer. São diferentes tipos de prazer. Tem prazeres que são mais maduros, tipo você vivenciar, você poder ver uma paisagem muito bem feita no jogo, sabe. Uma outra realidade muito imaginativa. E tem aquele prazer muito mais pueril, que é você ganhar dos outros, entendeu, pura e simplesmente. (...) É o relaxamento que isso traz. Muitas vezes emoção, é interessante quando você tá. Durante todo um tempo montando uma estratégia e ela não dá certo, ela dá certo quer dizer. Entende? E é legal, porque é. É aquele seu. Não vou dizer disciplina, mas aquela, aquele seu raciocínio se paga e é interessante, entendeu? (...) (M4-28)

O jogo é feito para fazer você passar raiva, então você fica morrendo direto, é muito difícil, é como eu falei. É como se fosse Dark Souls. Você conhece Dark Souls, né? Então, é, são jogos muitos difíceis. Aí, normalmente, assim, no sentido mais comum isso não seria tão divertido, mas para mim. É uma coisa, é uma coisa, que, que é intencional, faz parte. Então. Para mim é isso. É. Não é só diversão, sabe, é para mim, é toda a experiência que você, que você tem com aquilo. (...) Uma relação de alívio, de estresse também. E também. Eu tenho, tenho uma espécie de relação de. Uma relação de poder barra de satisfação. Tipo. O jogo violento. Ele permite que você. Assim, mas depende, né? É por exemplo, God of War, que acho que é o jogo mais violento que já joguei. Um dos. Existe, existe uma satisfação em você, em você ser bom no jogo e você conseguir matar, matar todo mundo. E você ter, todos aqueles recursos visuais que são violentos, mas, mas, dá uma satisfação em você. (...) Acho que, acho que, acho que atualmente tô gostando mais de visual novel, que são, a história em texto. E é, o que me deixa emocionalmente envolvido. É coisa de chorar mesmo, com. É quando. Com umas partes mais pesadas, então. Me sentir incomodado com algumas coisas. Ou então com raiva de certas cenas. É. Muito. É ter muitas emoções, eu acho. Envolvidas, é no meu estilo de jogo. Atualmente eu jogo muita coisa que. É muita, é com muita emoção. (...) (M5-22)

É, por exemplo, fui jogar Ovewatch, e como eu estou mais acostumada com um jogo parado, eu não estava tão acostumada com um jogo de movimento e ficar dando tiro assim no computador, então fiquei muito ansiosa, muito nervosa. Eu fiquei assim, caramba, tudo é difícil, enfim, eu fiquei tensa. Tanto que eu parei de jogar. Mas é quando é jogo assim no manete (controle) eu fico tranquila, não me sinto, assim, não, pera... eu me sinto nervosa no sentido de querer fazer o objetivo, fico meio tensa, mas aí, mas no computador foi uma coisa completamente diferente, eu fiquei nervosa e chateada mesmo, assim de não querer mais ver o jogo. (...) Bom, como lendo um livro, né? Às vezes você se sente frustrado, às vezes fica feliz, então, a história atual do jogo, o que tá acontecendo eu não estou gostando, então eu tô ficando um pouco ansiosa com isso, mas é, no geral, fico feliz (risos). (F1-26)

Eu me apego muito a tantos personagens quanto à história em si. Por exemplo: eu recentemente joguei, um jogo de investigação que basicamente você tem que investigar os assassinatos que acontecem e depois você tem que descobrir quem é o culpado do assassinato. E, o jogo tem seis capítulos, eu chorei em cinco dos seis capítulos, tipo, por que depois que pega a pessoa que é culpada, é executada e tal. E, o que é engraçado, porque se eu jogasse esse mesmo jogo uns cinco anos atrás eu não choraria tanto. Talvez seja porque alguns anos atrás eu comecei a usar os jogos mais como uma muleta emocional para mim. Porque antes, era, minha relação com os jogos era tipo ah, eu vou, jogo e volto. Agora eu sinto, que tipo, eu vou, jogo e eu entro no jogo, tipo assim, eu, quando eu tô num jogo que eu gosto muito, eu, tipo, minha imersão, nos jogos é muito forte, no sentido de que. Eu estava jogando esse jogo de investigação, aí estava no meio da investigação, aí minha mãe chegou no meu quarto, eu dei um berro, porque eu estava maior tensa ali no jogo, eu tava mó ali dentro do jogo e tal, e minha mãe chegou e foi falando comigo, eu levei um susto, como se fosse uma quebra assim, que, que me assustou muito. (...) Porque eu me apego ao jogo, e aí eu fico, e quando acabar? Nossa, quando eu acabei Undertale, meu jogo favorito, eu fiquei numa bad por tipo três dias, eu só conseguia pensar no jogo e ficava triste que acabou. E no final, eu. No final, se você faz a rota pacifista é mó bonito e tal. Eu não estava triste por causa do jogo, por causa do final do jogo,

eu estava triste porque não ia ter mais o jogo para eu jogar, tipo assim, tecnicamente eu posso jogar, mas não vou jogar pela primeira vez. (F2-22)

Os jogos possibilitam o surgimento de algumas emoções que trazem a sensação de experiência e vivência emocional mais forte, tornando-se uma ferramenta para o processo de regulação emocional, para emoções vividas tanto positivas quanto negativas (M4-28). Em especial, a experiência de jogar é descrita pelas situações de frustração (M5-22), de insatisfação e como meio de trabalhar questões da vida real (M5-22, F1-26 e F2-22).

O que sinto quando jogo: a interação com determinadas situações ou momentos específicos é capaz de produzir emoções e sensações no indivíduo que as vivencia, podendo ser positivas ou negativas. Quando jogamos, recebemos estímulos externos que podem desencadear em nós sensações, sentimentos e emoções (DAHLBERG; KRUNG, 2007; GRIFFIN; MASCOLO, 1998; RIWINOTO; LUMOMBO, 2017; TROMMSDORFF; COLE, 2011).

(...) Alegria. Tranquilidade, às vezes, sabe. Ansiedade também faz um pouco, sabe. Você, é aquilo. Você não anda numa montanha russa porque você está esperando, sabe. Ficar sentindo aquilo ali, a mesma coisa. É um misto. Depende do momento, depende do jogo. É complicado generalizar, entendeu? (...) Agora quando eu tô jogando PUBGE eu já sinto alguma ansiedade, que eu tenho que estar atento, sabe, me preocupando se alguém vai te atirar lá de longe com o rifle sniper. Por isso que eu falei que não é homogêneo. E aí até a escolha do jogo na hora que você. Dependendo do que você quer na hora, influência né. Quando você só quer relaxar e passar o tempo, por exemplo eu ponho o jogo dos bichinhos com a perna de pau. Quando eu quero algo mais tenso e mais intenso eu ponho o PUBGE e por aí vai. (...) (M4-28)

É que tipo, não é só irritação. Mas vários sentimentos, que é sinônimo de diversão. Um jogo que me deixa. Que me deixa triste por exemplo, sei lá. É. O jogo tem uma história que ela inteira foi feita para fazer você chorar, mas ela é muito bem feita. Isso para mim, eu não vejo, que, é que o fator principal do jogo é diversão. Não, porque ninguém se diverte jogando uma coisa que vai te fazer chorar o tempo todo. Mas mesmo assim, você reconhece, que. Caso se você tiver a mesma visão. Você reconhece aquela história, que ela conseguiu te inquietar. Porque a narrativa foi boa o suficiente para isso. E. Isso eu acho importante, sabe. Um jogo, ele conseguir te inquietar, mesmo que você não esteja se divertindo com aquilo, você sabe, esteja sofrendo entre aspas, sabe, porque você está triste com aquela história, porque você está envolvido com aquela história. Para mim, é tudo isso importante. Você, você é, se envolver com aquilo. Para mim essa é a palavra, para falar a verdade, envolvimento. (...). Acho que é raiva. Porque, eu passo muita raiva jogando. Mesmo que seja é. É só texto. Eu me irritado, eu me irritado fácil com algumas coisas que os personagens fazem. É porque. Eu vivo me estressando também por causa da. Da vida e da faculdade no geral. Então assim, tanto estresse passa pro meu gameplay (tempo de jogo), então. É bastante raiva, mas. Mas eu também tenho muitos momentos de, de. É de ficar triste com, é por alguma coisa, ou ansioso com. Ansioso pelo que? Pelo que vai acontecer na história. No geral é isso, são as mais frequentes. (M5-22)

(...) Então, eu acho que, o que, eu acho que o que as pessoas sentem quando jogam, eu espero que pela diversão. Porque se o jogo não é divertido, eu acho que não vale tanto a pena jogar. (...) Eu tenho uma relação muito, muito estranha com The Sims. Porque The Sims é, The Sims dava para sentir controle, porque basicamente em The

Sims você é um deus, da coisa, você controla tudo. E eu tenho uma coisa com controle, de que eu gosto de controlar as coisas, gosto de ter tudo controlado e The Sims me ajudava a isso. (...) No começo eu, na primeira vez que eu joguei, eu. Eu sou muito coração mole, eu fiz a rota de não matar ninguém. Mas quando eu fiz a rota que eu matei todo mundo, foi bem, foi bem ruim para mim. Porque se fosse, tipo assim, tipo nos outros jogos, tipo Bioshock. Você mata um monte de inimigos que não tem nome, é tudo assim. Ah, são os splicers em Bioshock. É tudo um monte de inimigo com a mesma cara, mesmo, mesmo modo, é tudo a mesma gente. Então, não tem nenhuma conexão afetiva com eles, aí não tem o menor problema. Mas em Undertale você desenvolve relações com os personagens, você vira amiga deles, você tem todo um, umas, umas side quests (missões secundárias) em que você vira amiguinha deles e tal. E tipo, aí foi diferente para mim, porque eu estava sentindo matando meus amigos, literalmente matando meus amigos e tal. E meu personagem favorito, é o último boss e eu fiquei, bem triste matando ele, chorei de verdade. Eu sou chorona com os jogos. Se o jogo minimamente me emociona eu choro. (...) talvez hoje em dia eu jogue mais. Antigamente eu jogava tipo umas três horas e parava, hoje em dia eu jogo por mais tempo, e talvez eu me apegue mais ao jogo. Que antes, quando era mais nova, tipo assim, jogava The Sims por jogar, porque gostava de criar histórias e tal. Hoje em dia eu sinto uma conexão emotiva mais forte com os jogos, no sentido que eu choro muito fácil, tipo, eu tô jogando um, é, focado na história, chamado Life strange que eu joguei o um, saiu o dois, aí eu tô jogando o dois e o dois é tipo bem mais emotivo que o um. E já chorei em várias cenas, nele e tal. Acho que eu tô, tô mais emotiva nos jogos hoje em dia, do que eu era, quando era mais nova e tô jogando por mais tempo. (F2-22)

Eu me sinto normal, como eu falo é algo mais pra entretenimento, não sinto nenhum tipo de emoção forte, algo do tipo. Se eu escolhi jogar aquele jogo é porque eu achei a história legal, então, me envolvi com aquilo, mas assim, o sentimento, eu me sinto bem, não me sinto mal, sempre que eu tô jogando eu me divirto. (...) Ah, depende, se tiver um momento em que acontece uma coisa na história que eu não gosto, eu me sinto frustrada, ou um momento que não consiga passar de certo ponto também me faz me sentir frustrada, mas de modo geral é uma coisa mais de alegria mesmo, de estar jogando, estar ali, entendeu. Frustração às vezes, tristeza também, eu já chorei. Eu chorei, fiquei muito triste com a história que tava passando ali, mas porque eu simpatizei com o personagem, criei aquele vínculo com os personagens, aí quando acontece uma coisa que você não esperava, você sente, surpresa, emoção, várias coisas que a história te leva, assim como qualquer outro filme que vai te levar até um ponto da história, acho que o jogo faz a mesma coisa. (F3-24)

O sentir trouxe algumas emoções, tais como: raiva, alegria e tristeza. Também estavam presentes sentimentos relacionados a emoções, como frustração, ansiedade, inquietação, tensão, relaxamento, tranquilidade e diversão (M4-28, M5-22, F2-22 e F3-24). Sentimentos e emoções variam a partir do tipo de jogo, da relação do(a) jogador(a) com o jogo e o que é buscado (M4-28 e F3-24).

Fuga da realidade/catarse: os jogos possibilitam vivenciar fantasias que fogem à realidade e aos problemas dos(as) jogadores(as), favorecendo um comportamento de alívio de ansiedade, fuga da realidade e uma catarse frente às dificuldades, ao se identificarem com os personagens, suas vitórias e suas derrotas (ALVES, 2002).

Depende muito, acho q muita gente vê o jogo como uma diversão e às vezes um pouco de fuga. (...) Fuga tipo você está estressado do trabalho aí vou jogar um pouco ou estou cansado, tenho louça para lavar, ah não quero lavar a louça, vou esquecer um pouco minhas responsabilidades e vou jogar, mas é muito um parâmetro para

diversão quando você vê aquele jogo novo, você fica ansioso, principalmente aquele jogo daquela saga que você gosta, então é muito mais pela diversão, esperar as coisas que você gosta para poder apreciar. (M3-26)

Acho que no geral as pessoas jogam para fugir um pouco da realidade, né? Tipo, é. Eu sei que essa é uma resposta padrão, mas é, mas é que eu acho mais comum mesmo. Pessoal. A pessoa teve um dia cheio no trabalho ou na faculdade ou na escola, e chega em casa, e vai jogar para fugir um pouco dessa realidade da rotina pesada. Dessas chatices rotineiras. (...) É de ter as experiências do que eu acho importante. E também é um pouco, é um pouco de fugir da realidade. É o que eu disse, é o que disse. O que eu disse que geralmente as pessoas gostam. Eu sempre, eu sempre usei os jogos. É, é como uma forma de fugir da realidade, sabe. Mesmo, mesmo que eu nunca tenha parado para pensar, eu faço isso, por causa disso. Mas eu tenho em mente que eu sempre. Eu sempre gostei, acho que dessa fuga. É porque. É que eu nunca fui muito de sair de casa com meus amigos. Eu sempre fiquei mais jogando ou no PC ou no videogame. Até porque. Eu passei por muito estresse em casa, por pessoas e. E pessoas do meu convívio. Seja na escola, seja em casa eu sempre gostei de jogar para esquecer um pouco disso. E então. E também que até hoje eu tenho essa relação de esquecer um pouco do estresse do dia a dia e jogar. (...) (M5-22)

Bom! Para mim é como uma válvula de escape, porque se eu tiver muito chateada ou tiver muito triste com alguma coisa vou e jogo, entro naquele mundinho ali, pra mim, sabe, me deixa melhor. Então, sim, para mim é muito prazeroso, gosto bastante de jogar. (F1-26)

(...) O meu amigo por exemplo, ele sente, é como um vício para ele, quase. É algo que, tipo, ele usa pra escapar da realidade. Ah, algumas pessoas eu sei que jogam mais casualmente, jogam só tipo, ah, vou jogar aqui para relaxar do dia estressante e tal. Tem outras pessoas que eu sei que jogam para extravasar sentimentos. (...) O meu amigo também já comentou sobre isso, que ele joga muito para fugir da realidade, eu também já faço isso. Não com tanta frequência quanto ele, mas às vezes eu faço isso e tal. É mais por relato das pessoas e por minha experiência própria mesmo. (...) Mas quando é um jogo com mais ação, mais, tipo, de aventura, esse meu lado, de, fantasioso, de criar toda uma fantasia de que eu sou, super e tal. É uma forma de eu extravasar esse lado, tipo, de sair só da minha mente esse lado e eu conseguir, eu conseguir, dar uma vazão para ele e tal. Não que ele não pudesse ficar só na minha cabeça e tal. É suficiente, mas é legal você dar uma, uma vazão para suas fantasias e tal. Então, varia muito. (...) Ativam nas pessoas a violência dentro delas. Para mim eu acho que é o contrário, porque quando eu estou com raiva, de alguma coisa, de alguém. Eu uso os jogos violentos justamente para extravasar para não extravasar nas pessoas, já fiz muito isso. (...) E às vezes quando estou com raiva, com muita raiva, eu vou lá e uso aquilo para extravasar e tal. (F2-22)

A utilização dos jogos como fuga da realidade e dos problemas do dia a dia é identificada como uma das principais formas de se utilizar os videogames (M3-26, M5-22, F1-26 e F2-22). Essa fuga pode se configurar como uma forma de dar vazão às fantasias (F2-22).

A emoção suscitada pela competição: a competição presente nos jogos promove agressividade e raiva entre os(as) jogadores(as), principalmente quando não alcançam seus objetivos e surge o sentimento de inferioridade, de frustração e de raiva (ADACHI; WILLOUGHBY, 2011; JONES, 2004; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008).

Então, quando está num nível competitivo, quando eu acho que, por exemplo: eu me estresso mais quando eu acho que sou bom no jogo e estou num nível mais competitivo e eu não consigo produzir o quanto eu acho que produzo. (...) Como se eu tivesse tido uma injeção de adrenalina, adrenalina absurda, não sei se hoje eu tenho algum sentimento parecido. Era uma parada de time, de competição, é como se eu estivesse praticando um esporte como se eu estivesse jogando bola, jogando basquete (...) (M1-26).

(...) Como é que eu vou dizer. É um ambiente tóxico, entendeu. É muitas vezes tóxico, justamente por esse, essa filosofia puramente competitiva. Entendeu? Quando a gente sai do âmbito dos jogos eu não, eu não. Como é que eu vou dizer? Eu não sou muito fã de competição como mecanismo de progresso da sociedade, como às vezes o sistema quer fazer parecer, entendeu. E é. A competição, pura e simplesmente, sabe, em alguns jogos mais modernos, é, sei lá. Alimenta muito o ego e você acaba deixando de lado a própria experiência do videogame. (...) Tem muitos fatores que influenciam, né? Você pode jogar um jogo competitivo, mas que tem a partida de cinco minutos. Então, você não se importa tanto se você perder, porque durou cinco minutos. Agora DOTA, que desde você ficar, que pode levar uns 10 minutos, e até a partida mesmo começar e terminar pode levar 50 ou uma hora. Então, não são pouca coisa. Então, se você passa uma hora lá e perde as vezes pode ser frustrante. Entendeu? E aí, é, há anos atrás eu me preocupava muito mais em ganhar do que fazer o que me divertia, entende? E isso pode mudar a forma como você joga (...). (M4-28)

Sobre a raiva ((risos)). É quando eu perco, né. Eu até evito jogar online com outras pessoas para não ficar passando raiva ((risos)). Eu jogo contra a máquina e aí, às vezes, se sei lá, um jogo que eu preciso ganhar eu desligo o videogame e jogo de novo para poder ganhar. É, só essa questão de ter que ganhar e não conseguir ter ganhado. Aí eu passo raiva. (F4-28)

É porque ((risos)). Vamos lá. Como é isso. A pessoa fica lá te perturbando. Eu vou te dar o exemplo do Gta. Gta eu jogo direto, né. É, as pessoas ficam mais. Ainda mais que eles ficam botando macete, hacker no jogo, aí, fica invencível, tem várias armas, né. Aí, fica. Fico com raiva. A pessoa joga hacker para ficar te matando. Não sabe jogar direito, ou fica lá te perturbando mesmo. (F5-26)

Quando o jogo é visto como uma forma de competição, gera comportamentos, ações, sensações e emoções relacionadas a derrotas e fracasso, por exemplo: raiva, estresse, frustração e adrenalina (M1-26, M4-28, F4-28 e F5-26). O incentivo à competição também é visto de forma negativa, impedindo apreciação verdadeira da experiência de jogar o jogo (M4-28).

3.9 Discussão

A discussão tem início retornando ao objetivo geral da pesquisa que busca entender a experiência dos(as) jogadores(as) na prática de jogar videogame, destacando os jogos violentos, a construção do *self* (identitária) e a relação com as emoções nesse processo, propondo-se a observar um campo pouco explorado, junto a uma maior necessidade de compreensão dessa vivência pessoal nas pesquisas sobre os jogos.

A literatura destaca que os jogos fazem parte e estão presentes de forma única e inovadora na interação social, permitindo entender que os jogos eletrônicos se apresentam como um dos fatores presentes no desenvolvimento, permitindo que os(as) jogadores(as) possam experimentar situações e emoções diferentes das que são vividas em suas vidas cotidianas (ALVES, 2002; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012).

A amostra utilizada para compor a análise deste trabalho foi formada por 10 participantes no período da adultez emergente (ARNETT, 2013), com idades entre 22 e 29 anos. A escolha dessa faixa etária é pertinente em virtude de a maioria dos jogadores de videogame estarem inseridos nesse período (GANIKO, 2017; NEWZOO, 2017) e também por ser um período que sucede a adolescência, quando ainda estão presentes a experimentação, a busca por identidade e diferenciação e a maior autonomia nas decisões e escolhas (ARNETT, 2013; MENDES, 2018; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013), permitindo relacionar o desenvolvimento e as escolhas desse período com as escolhas dos jogos e da prática de jogar videogame.

Os jogadores possuem idades entre 22 e 29 anos, sendo dois participantes da mesma idade (M1-26 e M3-26). Exceto um dos participantes (M1-26), todos possuem ensino superior concluído ou cursando. Dois participantes são irmãos (M3-26 e M4-28) e dois são amigos (M1-26 e M2-29), o que auxiliou no contato para participação da pesquisa. É importante destacar que a proximidade não se mostrou influenciar no tipo de resposta, sendo apresentadas respostas pessoais que divergem de acordo com a própria construção da identidade.

As jogadoras possuem idades entre 22 e 28, sendo duas participantes da mesma idade (F1-26 e F5-26). Assim como os do sexo masculino, exceto uma participante (F5-26), todas possuem ensino superior concluído ou cursando. Duas participantes são amigas (M3-24 e M5-26) e ambas apresentaram respostas únicas que estavam ligadas à própria experiência e construção da identidade.

Comparando os jogadores e as jogadoras, pouca diferença foi apresentada em relação à idade e ao nível de formação acadêmica da amostra. Houve uma diferenciação maior em relação ao tempo gasto jogando, em que os jogadores apresentaram maior tempo gasto com a prática de jogar do que as jogadoras. Resultados já presentes em outros estudos (ADACHI; WILLOUGHBY, 2011; ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008), contudo parece pertinente se questionar o motivo dessa diferença e sugerir novos estudos focados na experiência feminina sobre o jogar.

Todos(as) os(as) participantes apresentaram constituição familiar, formação acadêmica, desenvolvimento social e experiência com os jogos bastante semelhantes, resultando em respostas complementares e bastante pertinentes para o estudo. Entre as respostas apresentadas, muitas possuíam conteúdos pertencentes a mais de uma categoria, ou seja, durante as falas eram apresentados conteúdos que poderiam servir como exemplo de mais de uma categoria. Com isso, foram utilizadas como exemplo de cada categoria as falas que possuíam conteúdo mais pertinente e amplo para exemplificar determinada categoria. Por essa razão, buscou-se classificar as respostas em que apareciam com maior ênfase os elementos importantes para determinada categoria. Apenas uma participante (F5-26) apresentou elemento específico na sua constituição e em algumas respostas. Essa participante é mãe de um menino, expressando respostas que denotam elementos característicos de uma identidade maternal focada na melhor criação de seu filho (KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; PONCIANO, 2016), em que algumas respostas apresentavam sua visão sobre determinado tema, enquanto outras refletiam uma visão esperada socialmente de uma mãe cuidadora e protetora de seu filho. Tal fato é interessante por mostrar que, apesar de como jogadora ter um modo de pensar, quando sua identidade e construção de *self* se deparam com a representação social de “mãe” sua visão passa a ser mais próxima do pensamento social sobre o tema. Como apenas essa participante apresentou essa configuração e o objetivo do trabalho era investigar a experiência do jogador, essa variável não foi tomada como referência para análise dos resultados. Contudo, por se tratar de um estudo qualitativo é importante destacar a presença desse elemento e ressaltar a necessidade de um novo estudo sobre a diferença de percepção sobre os jogos frente à configuração social parental e a visão dos jogadores.

A discussão dos dados das entrevistas segue abordando as categorias de cada eixo temático separadamente. Em seguida, é feita uma análise comparativa entre as categorias.

O eixo temático “A experiência com os jogos” buscou relacionar a percepção e o entendimento dos(as) jogadores(as) com os jogos de forma ampla, trazendo todos os elementos que estão envolvidos na interação jogador(a)-jogo, a maneira que cada jogador(a) percebe o jogo na sua vida e como é constituído esse comportamento (ANDRADE, 2013; BOGOST, 2016; CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1938/2000; JONES, 2004). As categorias “como comecei a jogar”, “o que penso sobre o jogo, passatempo/entretenimento”, “tipo de jogo” e “violência e jogos” foram citadas por todos(as) os(as) participantes, pois refletem os objetos de investigação mais diretos e foram discutidas no referencial teórico, estando presentes nas perguntas da entrevista. Essas categorias refletem com maior amplitude o

entendimento de cada jogador(a) frente ao jogo e suas múltiplas relações com eles (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1938/2000). Dentre os tipos de jogos e o entendimento das características de cada jogo (CRAWFORD, 1982) estão os jogos violentos e sua retratação da violência social presente no contexto que vivem (PINKER, 2018) refletindo na maneira que os(as) jogadores(as) percebem e compreendem, dentro do seu desenvolvimento e contato com os jogos, a violência retratada nos jogos violentos (BRONFENBRENNER, 1979; KELLER; KÄRTNER, 2013).

Na categoria “como comecei a jogar” os(as) jogadores(as) falam livremente sobre seus primeiros contatos com os jogos, interações e relações desenvolvidas por meio deles. Na maioria das falas, estava presente a interferência parental como aquele que apresentou os jogos inicialmente, servindo como uma direção para o seguimento dessa prática, refletindo a importância dos pais no desenvolvimento individual (KAGITÇIBASI, 2012; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES, 2018; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013). Na fala de M4-28, por exemplo, é mencionado que esse gosto e hábito é considerado como um comportamento herdado de seu pai, que colocava os jogos para ele jogar. Em outras falas, aparecem primos e amigos, mostrando que a interação com os iguais é importante nesse contato (PONCIANO, 2016). De um modo geral, também é destacado como um comportamento natural que sempre foi apreciado pelo indivíduo, de acordo com o mencionado por M1-26, estando sempre presente em sua vida (HUIZINGA, 1938/2000).

O começo de um comportamento ou prática social tende a ser iniciado pelas figuras parentais por serem responsáveis pelo desenvolvimento inicial de seus filhos, apresentando normas, regras sociais, costumes culturais e hábitos característicos das famílias a qual pertencem (BRONFENBRENNER, 1979; KELLER & KÄRTNER, 2013; SANTROCK, 2013). Os(as) entrevistados(as) corroboram essa ligação quando mencionam jogar desde criança por intermédio dos pais, ofertando ou apresentando os jogos a eles, como menciona F1-26. O jogar como uma prática inerente ao comportamento de cada indivíduo, presente desde o início do desenvolvimento e atribuído como algo natural compoendo sua construção pessoal é encontrado em falas como a de M5-22 ao afirmar jogar desde sempre (BRONFENBRENNER, 1979; HUIZINGA, 1938/2000).

A categoria “o que penso sobre o jogo, passatempo/entretenimento” emerge por meio do relato das experiências dos(as) jogadores(as) diante de sua prática e de seu desenvolvimento. Os relatos apresentavam uma compreensão objetiva da função que o jogo recebe em sua vida, sendo visto como uma atividade que se propõe a oferecer e possibilitar que aquele que a executa desfrute de momentos de lazer e diversão por meio da ludicidade

(ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010). Os jogos e jogos eletrônicos possuem a função de oferecer ao(a) jogadores(a) uma experiência que foge à sua realidade, existindo apenas em determinado lugar, durante um tempo e com regras próprias (HUIZINGA, 1938/2000), divergindo os acontecimentos da realidade estando apenas no entretenimento (Han, 2019). Apesar de ser visto como um entretenimento/passatempo pelos(as) jogadores(as), essa visão é diferente da definição nos jogos eletrônicos, que configuram um estilo de jogo que apresenta como função principal a de passatempo (CRAWFORD, 1982). M5-22 traz, além da visão de entretenimento, a importância da relação que o indivíduo estabelece com o jogo, destacando a experiência pessoal de cada jogador(a), e por meio dessa experiência que é construída a relação entre jogador(a)-jogo. Essa relação compõe parte do processo de formação pessoal e de desenvolvimento social, em que a escolha da prática de jogar videogame constitui uma característica de determinado indivíduo, refletindo seus gostos pessoais, sua criação cultural e interação com os iguais (PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013).

Nas respostas sobre a experiência pessoal com os jogos, surge a categoria “tipo de jogo”, em que os(as) participantes relatam os diferentes tipos e estilos de jogos que jogaram ao longo de toda a sua vida. Na fala de M2-29, há a nomeação de diferentes estilos de jogos, como: de luta, aventura, tiro e fases. De um modo geral, houve muitas falas dos tipos de jogos que os(as) jogadores(as) jogavam, em que era descrito o nome do jogo e como o jogo funcionava, mas não o nome da definição do estilo. Contudo, apesar de não haver uma classificação clara nas falas dos(as) jogadores(as) referente aos tipos de jogos, a descrição pelo nome e funcionamento de cada jogo possibilita a identificação dos jogos relacionados aos estilos descritos e apresentados anteriormente na literatura. Como ocorre nas respostas de F1-26, em que pelo nome dos jogos conseguimos classificá-los em jogos de tiro, corrida e aventura, além de RPG, relatado pela própria jogadora (CRAWFORD, 1982; LEITE, 2014; LUCCHESI; RIBEIRO, 2009).

Um dos objetivos desse estudo era o de analisar a experiência dos(as) jogadores(as) com os jogos violentos, suscitando a categoria “violência e jogos”, em que as respostas apresentavam a visão que os(as) participantes possuem sobre o tema e sua própria experiência. Em todas as falas, foi ressaltado que o jogo não influencia o comportamento violento do(a) jogador(a), sendo considerado algo natural e comum do dia a dia, em que fica perceptível que todos possuíam clareza do conteúdo apresentado. Isso permite afirmar que, para essa amostra, a violência retratada pelo jogo não é relevante em sua experiência de jogo nem influenciadora nos seus comportamentos pessoais e sociais. Alguns estudos que focaram

na experiência dos(as) jogadores(as) com os jogos violentos já haviam apresentado resultados semelhantes, em que os(as) jogadores(as) não demonstravam ser afetados de maneira violenta pelo conteúdo presente nos jogos (ALVES, 2002; FERGUSON; OLSON, 2013; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008). Entretanto, M1-26 ressalta que há uma violência presente na interação dos(as) jogadores(as) com os outros(as) jogadores(as) e que não sabia delimitar um responsável pelo comportamento, mas que se fazia importante discutir o assunto para entender o que estava acontecendo. A falta de um estudo conclusivo sobre a relação de causa-efeito do comportamento violento dos(as) jovens frente ao conteúdo violento dos jogos confirma a falta de conhecimento sobre o tema e a necessidade de mais aprofundamento sobre o mesmo (JONES, 2004; LEITE, 2014; MUCHEMBLED, 2014; PELEGRINI, 2005; SALES, 2019).

Nas falas destacadas, há a percepção da violência, por parte dos(as) jogadores(as), como algo natural e inerente à sociedade e à cultura, estando presente em muitas esferas da sociedade como arte, filme, noticiários e acontecimentos sociais (HAN, 2017; PINKER, 2018). Para M4-28, a violência se faz construída pela própria sociedade que a classifica e condena, afirmando que essa percepção vem de um juízo de valor que somente é produzido pelo ser humano, fazendo um comparativo com o comportamento dos animais na natureza. Outro ponto interessante destacado, é o entendimento que a relação do jogo violento com o(a) jogador(a) perpassa a formação pessoal e o psicológico de cada indivíduo, em que as características pessoais do(a) jogador(a) seriam responsáveis pela escolha do jogo e reprodução do comportamento violento. Dessa forma, o desenvolvimento do *self* e da identidade, a experiência pessoal, a relação parental e a cultura social em que um indivíduo se desenvolve possibilitariam ou não um crescimento saudável e equilibrado na sociedade (BRONFENBRENNER, 1979; DENHAM; BASSETT; WYATT, 2015; KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016). Na fala de F5-26, há a variável da maternidade em que a participante se encontra, em que é possível perceber que parte de sua resposta é atravessada pela identidade e construção pessoal de jogadora, e em outro momento sua identidade materna ganha força em uma explanação de fala que traz representações de uma fala maternal, demonstrando responsabilidade na criação de seu filho. Esse exemplo destaca o processo de construção da identidade em desenvolvimento e de experimentação de papéis, em que uma hora se apresenta como jogadora e em outro momento como mãe (ARNETT, 2000; ERIKSON, 1976).

Nas categorias descritivas, emerge a categoria “comunidade *gamer*”, sinalizada por três jogadores e três jogadoras, em que são relatadas suas experiências na comunidade de jogadores(as), ou seja, as pessoas que compartilham do gosto por jogar. Em todos os relatos,

há um comportamento agressivo dos(as) próprios(as) jogadores com os(as) outros(as) jogadores(as), independentemente do conteúdo do jogo, mas relacionado à própria interação entre as pessoas por meio dos *chats* (mecanismo de comunicação entre os jogadores por mensagem ou voz). Esse comportamento, classificado como agressivo e tóxico por M1-26, apresenta relação com o fator competitividade do jogo, que pode levar ao surgimento da emoção de raiva (ADACHI; WILLOUGHBY, 2011). Essa categoria se relaciona com a categoria “emoção suscitada pela competição” do eixo III, em que a competição pode gerar o sentimento de frustração e a emoção de raiva. A interação entre os pares pode reforçar ou desenvolver crenças internas sobre as qualidades pessoais de cada indivíduo, desenvolvidas na criação familiar (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997), sendo salientado por F1-26.

É importante ressaltar que a violência apresentada nos relatos dos(as) jogadores(as) se manifesta de forma explícita e direta, em que é percebido o comportamento de agir de forma violenta para com o(a) outro(a), buscando ocasionar humilhação, vergonha e sofrimento psicológico conforme a definição de violência (HAN, 2017; OMS, 1996; PINKER, 2018). Entretanto, essa violência não se encontra, nem está relacionada ao jogo violento; esta emerge diretamente da relação com o(a) outro(a) que joga, ocorrendo de forma dirigida a uma pessoa real, e não a um personagem dentro do jogo.

A outra categoria descritiva é a “como conheço os jogos que jogo”, em que três jogadores e cinco jogadoras apresentam informações de como obtêm contato com os jogos. As redes sociais, no geral, são as principais formas de se obter informações sobre os jogos, mas demandam conhecimento e interesse por parte do(a) jogador(a) para procurar a informação. Também é destacado o contato social com pessoas próximas, como se encontra na fala de F3-24. Essa categoria também está relacionada às categorias “como comecei a jogar”, “o que penso sobre o jogo, passatempo/entretenimento” e “comunidade *gamer*”, ressaltando que muitos acompanham os jogos desde seus primeiros contatos, outros por meio de buscas nas redes sociais da comunidade e por enxergar nos jogos uma forma de entretenimento proveitosa. Santrock (2013) enfatiza que a relação entre os(as) jovens é importante para o desenvolvimento social e para o sentimento de pertença de um grupo; no caso, grupo de jogadores.

As categorias “como comecei a jogar”, “o que penso sobre o jogo, passatempo/entretenimento” e “violência e jogo” estão relacionadas de forma a expor a perspectiva e as experiências dos(as) jogadores(as) que identificam nos jogos uma ferramenta que podem compor e apresentar meios para um desenvolvimento saudável (FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018). Partindo de um olhar mais amplo de todas as categorias do eixo I,

entendemos que elas compõem a relação que os(as) jogadores(as) estabelecem com os jogos eletrônicos e os elementos que pertencem a esse campo, explanando as vantagens e desvantagens percebidas por essa amostra (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018). Essa visão se aproxima do pensamento de Huizinga (1938/2000), que apresenta o jogo como natural, estando presente no processo de desenvolvimento e interação social.

O segundo eixo é o “os jogos no desenvolvimento pessoal”. Esse eixo é embasado na construção do *self* e identitária, destacando a complexidade de fatores que envolvem esse movimento (BRONFENBRENNER, 1979; ERIKSON, 1976; KAGITÇIBASI, 2012; KELLER; KÄRTNER, 2013; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; SANNA; DESSEN, 2012; SANTROCK, 2013), dando ênfase à interação e à influência do meio com os jogos eletrônicos (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008; RAMOS, 2012; FERGUSON; COLWELL, 2018). Os estudos sobre esse campo apresentam a importância da relação com os pais, o contexto, a cultura e com os seus pares na busca por identificação, aceitação e percepção do próprio *self*. Em cada grupo e situação social em que o indivíduo está inserido, é esperado um determinado tipo de comportamento, de ação e modo de pensar. Tal especificidade corrobora e confirma o pertencimento desse indivíduo àquele grupo social, cultural e familiar (KAGITÇIBASI, 2012; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; SANTROCK, 2013). A experimentação desses papéis reflete um momento de descoberta e de amadurecimento, em que o indivíduo testa as possibilidades que lhe são apresentadas e assume as que melhor se reconhece pertencer, não ocorrendo apenas em um momento, mas até a adultez emergente (ARNETT, 2000; ERIKSON, 1976). Na perspectiva de Keller e Kärtner (2013), as relações parentais estão presentes desde a infância, em que os pais apresentam as normas, cultura e costumes, guiando os passos de seus filhos no desenvolvimento, o que culmina em uma busca por aprovação dos filhos pelas normas e comportamentos dos pais, apresentando um reflexo da sua estrutura familiar em suas decisões e escolhas.

Na primeira “categoria construção do *self* e identidade”, todos os(as) jogadores(as) apresentaram relatos pertinentes à importância da relação com as figuras parentais e que caracterizavam o próprio progresso. Nas falas de M3-26 e M4-28, apesar de serem irmãos, há um relato diferente sobre a relevância da influência parental no desenvolvimento. M3-26 destaca de forma geral a necessidade de criação, orientação e controle do conteúdo dos jogos que são permitidos aos filhos de usufruírem para saberem o que podem ou não fazer. Já M4-

28 também ressalta como fator importante a criação de cada indivíduo, porém enfatiza a própria relação com o pai e a experiência que ambos dividiram com os jogos eletrônicos. Essas falas salientam a relação parental como importante no processo de construção de *self* e de identidade conforme os estudos afirmam, inclusive na relação que é construída no gosto pelo videogame (BATISTA, QUINTÃO; LIMA, 2008; KAGITÇIBASI, 2012; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014). A questão cultural também é relatada como componente presente nessa interação, por haver uma visão estereotipada na maioria das pessoas, também por questão do tipo de jogo e a possível influência no comportamento (BRONFENBRENNER, 1979). Apesar dessa visão, os jogos na perspectiva da amostra não possuem apenas um tipo de possibilidade para aquele que joga, mas apresentam muitas outras, como: ganho intelectual e cognitivo (M3-26, M4-28 e F1-26).

A construção do *self* permite nos diferenciarmos de outros (SANNA; DESSEN, 2012) e essa construção se relaciona com o desenvolvimento da identidade, em que o indivíduo experimenta vários papéis na busca de uma identificação pessoal (ARNETT, 2000; ERIKSON, 1976). Esse comportamento de experimentação de papéis e construção de uma identidade é destacado por todos(as) os(as) jogadores(as) de maneira ampla, ocorrendo exemplos variados das maneiras que os jogos apresentam como alternativa na exploração de diferentes identidades.

Na fala de M3-26, encontramos o exemplo de uma identidade de jogador(a) profissional, em que os jogos são vistos como um trabalho em que o(a) jogador(a) se relaciona com os jogos de uma forma mais regulada e a todo momento por fazer parte da sua construção e identificação pessoal. Já M4-28 faz um paralelo da construção de identidade mediante uma aproximação dos jogos por meio da criação e contexto social, em que o contato com os jogos ocorre por intermédio do contexto familiar e cultural que apresenta a possibilidade de uma identidade, comparando as pessoas que jogam jogos eletrônicos com as pessoas que praticam jogos de esporte, divergindo apenas pela maneira que o contato ocorreu entre cada tipo de jogo. Em F1-26, também é destacada a importância da sociedade como meio influenciador na experimentação e construção de comportamentos; entretanto, é apresentada uma das identidades no universo dos *gamers*, que é a de ser divulgador de conteúdo dos próprios jogos, enfatizando que uma amiga ao assumir essa identidade conseguiu melhorar seu estado emocional e compartilhar experiências com outras pessoas. Na fala de F2-22, a construção de uma identidade por experimentação de papéis nos jogos é clara e direta, chegando a afirmar que ela projeta uma idealização dela mesma nas fantasias vivenciadas nos jogos (TROMMSDORFF; COLE, 2011). Os papéis vividos por ela durante

cada jogo são vistos como uma forma de vivenciar outras experiências sem precisar vivê-las de verdade, ocorrendo apenas nos jogos, e essa projeção faz com que F2-22 se sinta como o próprio personagem controlado no jogo. Essas falas corroboram a teoria de Erikson (1976), que apresenta a exploração de papéis durante o desenvolvimento como um elemento importante na busca da própria identidade e descoberta pessoal.

Outro ponto importante na construção do *self* é diferenciar-se de outros indivíduos e identificar os contextos em que se está inserido (KAGITÇIBASI, 2012; KELLER; KÄRTNER, 2013). Nessa perspectiva, encontramos as falas dos(as) jogadores(as) relatando que a experiência do jogo ocorre e existe apenas enquanto estão jogando (HUIZINGA, 1938/2000), indicando que há uma percepção de mundo real e do mundo fictício (HAN, 2019). Nas falas de M3-26 e F2-22, é afirmado, de forma explícita, que ambos percebem que o jogo não é real, que é apenas uma construção interativa e fantasiosa de uma história que existe apenas no jogo, enfatizando que a experiência ocorre somente no jogo e não a trazem para fora, ou seja, não tentam reviver as experiências no mundo. A percepção que a história vivida durante o jogo é apenas uma experiência ficcional criada para o entretenimento é reforçada por M4-28, que compara a experiência de jogar com a de ler um livro e assistir a um filme. Todas são formas de entretenimento, com foco em uma história criada, porém o jogo possibilita uma experiência mais interativa. Para Han (2019), o entretenimento está em todo lugar, e a realidade se constitui por meio dele, em que realidade e entretenimento na sociedade atual se apresentam de forma fluida, não havendo uma diferenciação relevante entre mundo real e mundo fictício.

É relevante mencionar que todos os(as) jogadores(as) se mostraram bastante conscientes do processo de projeção e de experimentação de papéis por meio dos personagens principais de cada jogo. Esse fato nos permite pensar que a escolha dos jogos é feita de forma consciente e intencional, em que o(a) jogador(a) escolhe os jogos que apresentam personagens que refletem parte do próprio *self* do(a) jogador(a), tornando possível deduzir que a escolha do jogo é um processo ativo e intencional, e não passivo, em que o(a) jogador(a) é absorvido pelo universo do jogo (JONES, 2004; LEITE, 2014).

A categoria “formação pessoal” está muito próxima da “construção de *self* e identidade”, contudo a perspectiva ocorre na percepção do(a) próprio(a) jogador(a) sobre seu desenvolvimento e amadurecimento pessoal, configurando uma ênfase maior na subjetividade cognitiva e relacional com os elementos que estiveram presentes ao longo da vida e do aprendizado (MORIN, 1996; PIAGET, 1976). Nove jogadores(as) apresentaram respostas nessa categoria. A “formação pessoal” e a percepção da própria construção de vida são

percebidas na fala de M1-26 ao relatar, de forma objetiva, que percebe um amadurecimento durante seu desenvolvimento e interação com os jogos e a partir dessa mudança cognitiva tem olhado para os jogos de modo diferente. Os(as) outros(as) jogadores(as) apresentam a mesma percepção de mudanças, em que ressaltam elementos pessoais do próprio desenvolvimento, além de identificarem a capacidade de construir sua estrutura psicológica por intermédio da interação com os jogos, em alguns casos sendo percebido um tipo de dependência (M5-22) e também a possibilidade de poder realizar trocas de experiências emocionais de uma forma importante para o(a) próprio(a) jogador(a) (F2-22). A capacidade de diferenciar entre o que o jogo apresenta como possibilidade de ser realizado e o que compõe a realidade à sua volta, possibilita ao(a) jogador(a) separar os dois universos e aprender habilidades necessárias para o convívio social. Podemos entender tais falas como exemplos de um desenvolvimento pertinente à construção de um pensamento crítico equivalente ao estágio operatório-formal na teoria de Piaget (1976), em que o indivíduo apresenta um raciocínio dedutível, planejamento e elaborações hipotéticas. A relação do uso dos jogos para o desenvolvimento do estágio operatório-formal é demarcada especialmente na fala de M5-22, que enfatiza que o uso dos jogos desde criança possibilita o desenvolvimento de capacidades cognitivas, imaginativa e de coordenação motora. Já F5-26 relata sua própria construção de subjetividade desde a sua criação com a mãe, depois com o pai, da influência dos contextos sociais e da experiência materna na criação de seu filho, enfatizando a importância de passar para seu filho o modo que lhe foi ensinado para se desenvolver a partir de suas experiências pessoais (BRONFENBRENNER, 1979; FOGEL, 2000; HARKNESS; SUPER; MAVRIDIS, 2011). Novamente, percebemos a diferença no relato de F5-26, que, por causa de ser mãe, modifica seu relato para dar espaço ao seu pensamento e entendimento das obrigações que cabem a uma mãe na criação de seu filho (KELLER; KÄRTNER, 2013).

Uma característica importante para o desenvolvimento individual é a interação com os seus pares (PONCIANO, 2016; SANNA; DESSEN, 2012; SANTROCK, 2013) e os jogos eletrônicos estão fortemente relacionados à possibilidade de promover situações que levam à interação social e com grupos sociais em que os(as) jogadoras(as) constroem relações e interagem entre eles, seja pessoalmente, seja por meio dos mecanismos de interação do jogo (ANDRADE, 2013; JONES, 2004; LEITE, 2014). Os(as) jogadores(as) trouxeram, durante as entrevistas, relatos que corroboram a relevância dessa interação, levando à criação da categoria “interação social/grupos”, presente em nove entrevistas. Em todas as falas, encontramos a interação com outros(as) jogadores(as) como um atrativo/motivador para jogar

e continuar com a prática, além de ser salientado que jogar com outras pessoas torna a experiência mais interessante e divertida (M1-26).

Para F3-24, ao reunir seus amigos o videogame se apresenta como meio de distração e interação entre eles, promovendo vínculo e compartilhamento de experiências. Já M4-28 enfatiza que, ao interagir com pessoas educadas e mais tranquilas, a experiência de jogar é mais prazerosa, tanto nos jogos eletrônicos quanto em jogos competitivos. Também percebemos a importância dos jogos na promoção de interação e pertencimento a um grupo social na fala de F2-22, em que é apresentada a substituição dos amigos e interações na vida real pelos amigos e interações virtuais, destacando que os jogos foram importantes para ela em um momento muito ruim na vida dela, quando se sentia sem amigos e sem alguém para compartilhar seus momentos pessoais, tendo mantido essa interação não só com os jogos, mas expandido para a comunidade *gamer* por meio de sites de compartilhamento de informações, vídeos de jogos e perfis de jogadores com quem sentia afinidade, alimentando diálogos e interações com outros(as) jogadores(as), possibilitando melhorar sua interação interpessoal e seu desenvolvimento. As respostas apresentadas refletem os dados encontrados na literatura que enfatiza a importância da interação dos(as) jovens para o processo de construção da própria identidade e da necessidade de se sentir pertencente a um grupo social que possibilite integração e identificação (SANNA; DESSEN, 2012; SANTROCK, 2013).

A categoria “gosto pessoal” é uma categoria descritiva que emergiu por meio da percepção durante a análise dos dados de que os(as) participantes gostavam de relatar suas escolhas de jogos favoritos, as maneiras que interagem com eles e o que mais despertava o interesse por determinado tipo de jogo. Os(as) jogadores(as) apresentavam, por meio dos elementos e características dos jogos, sua própria escolha por aquele jogo, o que naquele jogo faz com que o(a) jogador(a) se sinta atraído e escolha a prática de jogar como um comportamento importante e, nessa prática, o tipo de jogo que melhor reflete seus gostos e características pessoais.

Para M3-26, a possibilidade de variar entre o tipo de jogo é o que mais lhe atraía, e também apresenta um comparativo da escolha de outros jogadores por jogos eletrônicos de futebol pela jogabilidade apresentada dentro do jogo de futebol e pelo tipo de jogabilidade. Por M4-28, são ressaltados jogos de estratégias em tempo real, que exigem do(a) jogador(a) pensamento rápido. Para F1-26, jogos de fantasia e histórias fictícias, nos quais pode viver outro papel. Já na fala de F2-22 fica muito claro que a prática de jogar reflete um gosto pessoal por tal comportamento, atrelado à busca por ficção, especificamente histórias de ficção, de criar histórias e poder vivê-las, seja por filme, desenho, leitura ou jogando. Essa

particularidade dos(as) jogadores(as) relatarem seus jogos preferidos entre os jogos, a maneira como decidem jogar esse jogo e como interagem com eles retoma o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979), que ressalta que todo indivíduo é composto por vários elementos no processo de sua construção pessoal que funcionam como meio auxiliador no processo de definição de seus gostos, escolhas e comportamento, tornando importante estar atento às características do desenvolvimento que estabelecem uma interação entre processo, pessoa, contexto e o tempo.

Nesse eixo II, todas as categorias apresentam elementos que são importantes na construção do *self* e da identidade dos(as) jogadores(as), estando em consonância com o que foi encontrado na literatura sobre o desenvolvimento do indivíduo, em que a relação parental, as experiências vividas desde a infância, o contexto em que está inserido, a experimentação de papéis (por meio dos jogos que apresentam em cada personagem um papel diferente) e o contato com os pares são extremamente importantes para que haja um desenvolvimento saudável (BRONFENBRENNER, 1979; ERIKSON, 1976; KELLER; KÄRTNER, 2013; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; SANNA; DESSEN, 2012; SANTROCK, 2013).

No eixo III, e último, são abordadas as emoções e sua manifestação por meio dos jogos. Apresentamos, na parte teórica, a importância que as emoções têm na vida de cada indivíduo (DAMÁSIO, 2011; IZARD, 2009; JAMES, 1884) e o quanto as vivências das emoções, positivas ou negativas, podem influenciar a subjetividade e o comportamento (BRIDGES; DENHAM; GANIBAN, 2004; DENHAM; BASSETT; WYATT, 2015). Conforme apresentado, os estudos sobre emoções têm salientado a importância das emoções na vida das pessoas, sendo capazes de promover comportamentos adaptativos, melhores respostas situacionais e auxiliando o convívio social (FERREIRA, 2015). A importância das emoções é enfatizada pelas pesquisas como meio para atingir respostas adaptativas, estando relacionadas à manutenção da relação interpessoal dos indivíduos, inseridos em uma sociedade ou em um grupo social, uma vez que a experiência emocional serve como referencial, modulando seu comportamento ou seu pensamento. A regulação emocional apresenta algumas formas de responder ao surgimento de uma emoção, variando essa resposta de acordo com as condições que cada indivíduo possui para alcançar essa regulação e das possibilidades que estão ao seu alcance (GROSS; JOHN, 2003; PONCIANO, 2019). A emoção raiva ganha evidência por sua manifestação estar associada a situações geradoras de frustração, podendo haver a aparição de comportamento agressivo (EKMAN, 1992, 2011; MONIZ, 2015). Essa ênfase da raiva acontece por estarmos investigando a experiência dos(as) jogadores(as) com os jogos eletrônicos, porém com realce dos jogos violentos, ou

seja, as emoções que são desencadeadas pelos jogos eletrônicos e pelos jogos violentos (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; FERGUSON; COLWELL, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008). Essa experiência ocorre junto com as experiências no processo de desenvolvimento na adultez emergente, fase em que se encontram os(as) jogadores(as) dessa amostra, em conjunto com as influências sociais e contextuais ainda presentes nessa fase, em que o indivíduo ainda está em processo de busca da própria identidade, de experimentar momentos e situações, escolher uma profissão e mudanças na relação parental (ARNETT, 2000, 2007; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; PONCIANO, 2016), situações geradoras de emoções que podem ser desadaptativas e/ou negativas, em que o indivíduo precisa regular essa emoção de alguma forma (GROSS & JOHN, 2003; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018).

Durante as entrevistas, os(as) jogadores(as) falaram sobre suas experiências enquanto estão jogando, trazendo detalhes de acontecimentos específicos, o que costumam sentir e como lidam com essas emoções que são provocadas pelos jogos ou pela prática de jogar. Muitos dos(as) jogadores(as) não tinham parado para sentir ou pensar sobre o que sentem quando jogam e isso levou à expressão de sentimentos ou sensações em algumas das falas.

As categorias “regulação emocional” e “o que sinto quando jogo” foram apresentadas na fala de todos(as) os(as) jogadores(as). Ambas surgem em um primeiro momento, após ser questionado o que sentem quando jogam. Depois do relato de suas experiências, é explorada a maneira que percebem o que sentem, como entendem essa relação e o modo como dão significado e elaboram as emoções. A categoria “regulação emocional” se apresenta como a maneira que os(as) jogadores(as) regulam as emoções suscitadas pelos jogos, entendendo que os jogos apresentam situações, cenas e uma história que pode conter cenários que buscam despertar emoções nos(as) jogadores(as). Ao perceber que o jogo é a fonte dessa emoção e de que maneira o(a) jogador(a) dá vazão a essa emoção, o(a) jogador(a) pode regular essa emoção para encontrar uma resposta funcional (FERREIRA, 2015; GROSS, 1998, 1999; THOMPSON, 1994). O videogame também pode ser utilizado como ferramenta pelo indivíduo para regular as emoções despertadas por acontecimentos nos contextos e situações sociais em que se encontra (GROSS; JOHN, 2003).

Na fala de M4-28, os jogos proporcionam prazer, relaxamento e paz por meio da apreciação das imagens e da sensação de sentir seus esforços recompensados, regulando seu estado emocional para emoções mais positivas, o que permite que os jogos funcionem como um meio para originar estados emocionais positivos (GRIFFIN; MASCOLO, 1998). Para M5-22, os jogos vão além da experiência de diversão, pois acredita que a experiência proposta

pelo jogo que é importante e as emoções sentidas fazem parte do processo de regulação e experimentação. Destaca a raiva, o estresse e o alívio durante algumas partidas e episódios de tristeza, chegando a chorar por estar emocionalmente envolvido na história. Esse participante possuía dificuldades emocionais e utilizava os jogos como forma de regular essas emoções (RAMOS, 2017), ficando isso mais perceptível quando ele relata sobre sua experiência com o jogo *God of war*, que, apesar de ser violento, ele sente uma satisfação em conseguir matar todo mundo, uma satisfação em possuir condições de resolver os problemas e dificuldades que são colocados para o personagem no jogo. Esse fato pode significar que M5-22 possui muitas frustrações em sua vida e durante os jogos consegue sentir realização e potencial para enfrentar seus problemas da mesma forma que o personagem do jogo, sentindo-se melhor consigo mesmo. Na fala de F1-26, são apresentados ansiedade, tensão e nervosismo frente aos jogos, o que a jogadora tenta regular para conseguir ter bom desempenho e alcançar os objetivos do jogo. Também é relatado que as emoções surgem conforme o momento que está passando na história, sendo modificadas no decorrer do jogo, auxiliando na regulação delas, assim como a regulação do estado emocional no jogo com o comportamento e reações fora dele (M3-26, F3-24 e F4-28). Nessa fala, podemos identificar e considerar os jogos como preparadores para situações de estresse e ansiedade, fornecendo situações simuladas capazes de gerar ansiedade e exigir do(a) jogador(a) uma resposta (GRIFFIN; MASCOLO, 1998; GROSS; JOHN, 2003; THOMPSON, 1994). Ao analisamos o relato de F2-22, encontramos dois pontos importantes no processo de regulação emocional: o primeiro é que a própria jogadora identifica que passou a utilizar os jogos como uma forma de “muleta” emocional, ou seja, ela utiliza os jogos para viver outras histórias, identificando-se com elas, e de regulação das emoções, que são experiências no dia a dia, modificando seu estado emocional por meio do jogo, mesmo se percebendo bastante emotiva e chorando em alguns momentos do jogo. O segundo ponto importante é o estado de imersão no jogo. Quando um(a) jogador(a) está imerso dentro do mundo do jogo as emoções e sensações são sentidas de forma mais intensa, conforme a jogadora relata quando houve uma quebra nessa imersão pela interrupção de sua mãe. A imersão e utilização dos jogos como ferramenta para regular as emoções é uma das formas que os estudos apresentam como capazes de auxiliar o desenvolvimento do indivíduo que experiencia essa troca emocional com o jogo, auxiliando em momentos de regulação emocional durante a sua vida no campo social (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; DAHLBERG; KRUNG, 2007; FERGUSON; COLWELL, 2018; RIWINOTO; LUMOMBO, 2017).

Essa categoria está estreitamente ligada à categoria “o que sinto quando jogo”, visto que para os(as) jogadores(as) relatar as emoções que são sentidas durante o jogo é importante para depois apresentar a maneira que as regulam, encontrando elementos pertencentes a ambas as categorias. A categoria “o que sinto quando jogo” busca trazer no relato dos(as) jogadores(as) quais as emoções sentidas e percebidas pelos(as) jogadores(as) durante a prática de jogar. Mesmo havendo sido relatadas algumas emoções na categoria anterior, esta categoria foca no relato das emoções propriamente. As emoções são vistas como motivadoras, organizadoras cognitivas, mecanismos de ações, nas interações sociais e na autorregulação, de acordo com as pesquisas mais recentes (GRIFFIN; MASCOLO, 1998; TROMMSDORFF; COLE, 2011). Por meio das emoções, podemos regular nossas interações sociais com os outros, entendendo como elas se relacionam conosco (DUNSMORE; HALBERSTADT, 1997). Muitas falas dos(as) jogadores(as) apresentam mais sentimentos do que emoções, o que levou ao nome da categoria ser “o que sinto quando jogo”, e não “emoções”. Isso torna importante diferenciar emoção de sentimento, em que os sentimentos são menos intensos e duráveis do que as emoções, sendo percebidos após as mudanças fisiológicas corporais deflagradas por uma emoção frente a acontecimentos importantes ou manifestação do seu estado ao se deparar com eventos importantes. As emoções se apresentam como meio natural para avaliar o ambiente e mediante essa avaliação agir (DAMÁSIO, 2011). Conforme o(a) jogador(a) recebe um estímulo mediante a prática de jogar, este gera uma emoção que é expressa pelo corpo, ocorrendo alterações fisiológicas e mudanças de comportamento (IZARD, 2009; JAMES, 1884; NAVAS, 2003).

Em todas as entrevistas, foram encontrados relatos dos(as) jogadores(as) referente a essa categoria em decorrência do objetivo dessa pesquisa e das perguntas elaboradas. Cada jogador(a) relatou o que é sentido enquanto joga, mas, de modo geral, todos enfatizaram que a emoção sentida variava de acordo com o tipo de jogo, com o que era procurado durante o jogo e da ligação e do momento que a história do jogo se encontra em relação ao(a) jogador(a). As falas trouxeram diferentes emoções e características no jogo que promovem o surgimento daquela emoção, encontrando emoções vividas como positivas e negativas. Entre as positivas realçadas pelas entrevistas, encontramos: alegria, tranquilidade, diversão, relaxamento, entretenimento, sentir-se bem e controle. Algumas dessas não são emoções propriamente ditas, mas sentimentos e sensações que proporcionam prazer e satisfação ao(a) jogador(a), em que ele(ela) se sente levado(a) a querer continuar com a prática, sendo enfatizado pelos(as) próprios(as) jogadores(as) durante suas falas que se o jogo não causar uma sensação boa não o continuam jogando (M1-26, M4-28, M5-22, F2-22 e F3-24). Já nas emoções e sensações vividas como negativas destacadas nas entrevistas estão: ansiedade, tensão, irritação, tristeza,

inquietação, raiva, estresse e frustração. Assim como as positivas, as negativas são evocadas de acordo com a situação experienciada durante o jogo; entretanto, mesmo sendo negativas elas não são consideradas como impeditivas para a prática de jogar. Em alguns relatos, é considerada parte da experiência resultante do envolvimento com a história promovendo maior imersão no jogo (M5-22, F2-22, F3-24 e F4-28). Contudo, F4-28 afirma que quando sente muita raiva quando está jogando acaba reagindo de forma impulsiva desligando o videogame em virtude da frustração por não alcançar seu objetivo. Encontramos elementos que corroboram a literatura apresentando relatos de que as emoções experimentadas como positivas e as experimentadas como negativas regulam a maneira como o indivíduo vai se relacionar com a situação e o meio social modulando seus comportamentos, estando as positivas ligadas à repetição das ações e as negativas ligadas ao afastamento (FERREIRA, 2015; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; GROSS; JOHN, 2003).

Todavia, M5-22 enfatiza que, independentemente da emoção suscitada, o envolvimento é o mais importante durante a prática de jogar. Do mesmo modo, F2-22 também realça que essa emoção dependerá do tipo e do nível de conexão que é estabelecida com os jogos, em que por meio desse envolvimento as emoções poderão surgir, incluindo as negativas, compondo, para esses entrevistados, o arcabouço das experiências que os videogames podem oferecer a quem jogar. Podemos dizer, em especial nos casos de M4-28 e F3-24, que as emoções sentidas surgem durante o jogo e para o jogo, ou seja, que a emoção sentida emerge por meio da interação e da situação vivenciada no jogo e somente por essa situação que a emoção ou sentimento é manifestado, estando fortemente ligada à duração da vivência experienciada com o jogo. Após o término do jogo ou da experiência, essa emoção desaparece ou é modificada por uma nova situação. Isso permite entender que o que o jogo provoca no(a) jogador(a) se encontra, especificamente para esses dois participantes, apenas no jogo, não havendo conexão direta com a realidade, já que o que é vivido consiste apenas em oferecer entretenimento para aquele que joga (HAN, 2019; HUIZINGA, 1938/2000).

Um dos modos como os(as) jogadores(as) interagem e experienciam a prática de jogar, e estando presente em nove das respostas dos entrevistados, possibilitou o surgimento da categoria “fuga da realidade/catarse”. Muitas pesquisas focadas na relação dos(as) jogadores(as) com os jogos já haviam sinalizado que os jogos se apresentavam, para alguns(as) jogadores(as), como um meio de fugir da realidade, dos problemas vividos todo dia e até mesmo da própria vida, considerada menos interessante do que a experienciada nos jogos (ALVES, 2002; BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008). Em muitas das respostas apresentadas nas categorias anteriores podemos encontrar, ou conseguimos inferir, a utilização dos jogos como uma forma de fugir da realidade, seja por

um dos(as) jogadores(as) dessa amostra, seja no reconhecimento dessa prática no comportamento de outros(as) jogadores(as) pertencentes ao ciclo de amizade da amostra. Das respostas destacadas para exemplificar a categoria, todos afirmam utilizar o jogo para fugir da realidade, das tarefas diárias e buscando relaxar após estresses durante o dia. Esse modo de utilizar os jogos eletrônicos pode ser considerado como uma forma de regular as emoções que emergiram das atividades pessoais de suas vidas, e não do próprio jogo, uma tentativa de esquecer os problemas e viver uma fantasia no jogo (ALVES, 2002; FLUEGGEN; DOYLE; VEITH, 2018; GROSS, 1998, 1999, 2002). As falas de M5-22, F1-26 e F2-22 exemplificam bem a utilização dos videogames com uma forma de regular as emoções por meio do jogo, utilizando-o quando têm problemas com a família, amigos ou na escola, principalmente para M5-22, que afirma nunca ter tido muitos amigos e passar por estresse na família, indicando o uso do jogo como uma forma de fugir desses problemas, além de ressaltar a importância de apoio de amigos no processo de desenvolvimento (SANTROCK, 2013), mas, na ausência deles, os jogos eletrônicos são utilizados no lugar.

Um ponto interessante, que novamente é destacado, é a percepção do jogo como algo virtual que só existe nele mesmo (HUIZINGA, 1938/2000), enfatizado pela fala de F2-22, de que tudo que é vivido ali é uma forma de dar vazão à sua fantasia de ser algo além do que ela é no mundo, e na fala de F1-26, ao afirmar ir para um mundo que é diferente do seu para conseguir se sentir melhor. Isso mostra que o entretenimento virtual está ligado a e presente no mundo real, e não que o substitui ou que é vivido como sendo real, contudo, como um modo de estar na realidade (HAN, 2019). Outro ponto importante é apresentado na fala de F2-22, em que é destacado o processo catártico que o jogo exerce para ela, ao afirmar que discorda que o jogo promova a violência nas pessoas, pois para F2-22 a função é contrária, apresentando o exemplo pessoal de que, ao sentir raiva de alguma coisa ou de alguém, ela utiliza os jogos para extravasar essa raiva no jogo, e não ter de extravasar com a pessoa. Essa fala confirma alguns estudos que apontam encontrar na prática de jogar dos jovens um efeito catártico dos jogos frente à motivação dos(as) jogadores(as) com tais jogos, que buscam aliviar algumas emoções, canalizando-as nos jogos (ALVES, 2002; FERGUSON; COLWELL, 2018; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008).

A última categoria do eixo III é “a emoção suscitada pela competição”, em que seis participantes apresentaram relatos sobre como se sentem ao estarem em uma competição no jogo. Na definição sobre os jogos de Caillois (1990), a competição é uma das classificações sobre os jogos, estando presente em uma variedade de jogos que buscam rivalizar com o próprio jogo ou com outro(a) jogador(a) (CRAWFORD, 1982). Há uma tensão nos jogos que apresentam competição (HUIZINGA, 1938/2000) e essa competição pode ser a causa de

comportamentos agressivos como demonstração de superioridade ou de prevalência do outro (Hobbes, 1651/2008; Pinker, 2018). A competição também é apresentada como fator com maior capacidade de fomentar o comportamento agressivo em detrimento da própria violência representada nos jogos (ADACHI; WILLOUGHBY, 2011; OLSON; KUTNER; WARNER, 2008). Algumas respostas são colocadas como competição por estarem diretamente relacionadas à disputa entre o(a) jogador(a) e jogador(a) ou entre jogador(a) e máquina, o que nos permite induzir que essas falas são referentes à competição durante o jogo, não havendo necessidade de haver no discurso do(a) entrevistado(a) a palavra competição. Em outras respostas, poderíamos considerar que também há elementos que evocam a ideia de disputa e, junto com ela, a emoção que surge nessa disputa, porém de forma mais ampla, não sendo considerada como uma fala propriamente referente à competição.

As emoções que costumam surgir pela competição, de acordo com o relato dessa amostra, são consideradas emoções negativas, como: estresse, raiva e frustração (BRIDGES; DENHAM; GANIBAN, 2004). Poderíamos considerar que a raiva é a emoção mais manifestada, visto que estresse e frustração são sentimentos que levam ao surgimento da raiva (OATLEY; JENKINS, 1996-1998). A raiva é a emoção destacada diretamente, por F4-28 e F5-26, como consequência do fato de não conseguirem realizar ou alcançar os objetivos pretendidos com o jogo, seja por elas mesmas não realizarem ou por não conseguirem competir com outros(as) jogadores(as), o que resulta na derrota durante o jogo, em que a falta de realização dos objetivos são geradoras de frustração (EKMAN, 2003; EKMAN; CORDARO, 2011; OATLEY; JENKINS, 1996-1998). Para M1-26, o estresse surge como decorrente dessa competição com outros(as) jogadores(as) e consigo mesmo, quando se acha capaz de competir com os(as) outros(as) jogadores(as), comparando a experiência com o jogo de forma equivalente a uma competição igual a de esporte como qualquer outra, afirmando que chega a sentir uma adrenalina durante a partida. Adachi e Willoughby (2011) haviam exposto, em sua pesquisa, que muitos dos(as) jogadores(as) preferem jogos que apresentem maior competitividade e essa competitividade é desencadeadora de maior incidência de comportamentos agressivos. Esse comportamento mais agressivo é exemplificado pela fala de F4-28, ao afirmar desligar o videogame quando não consegue ganhar em decorrência do surgimento da raiva. Já M4-28 aponta que o ambiente de jogo é tóxico justamente por causa da competitividade de alguns jogos, ampliando essa questão para o âmbito social, ao ressaltar que a sociedade coloca a competição como mecanismo de progresso pessoal, o que mostra a construção de pensamento crítico e apresenta a multiplicidade de fatores que compõem o desenvolvimento do indivíduo, em que uma questão presente no jogo se mostra mais próxima de uma reprodução da sociedade em que vive (BRONFENBRENNER, 1979; MORIN, 1996;

PIAGET, 1976; SANTROCK, 2013). Também é salientado na fala de M4-28 que a competição nos jogos modifica a experiência pessoal dele de jogar, passando a jogar apenas pela competição, e não mais para aproveitar a história construída no jogo, o que gera frustração caso não consiga vencer. Olson, Kutner e Warner (2008) apresentaram resultados semelhantes a essa fala, em que ao jogar um jogo apenas pela competição o jogador deixava de desfrutar da história e do próprio jogo em si, buscando apenas competir e vencer outros jogadores, modificando totalmente o tipo de experiência vivida.

As categorias “regulação emocional” e “o que sinto quando jogo” estão relacionadas por ambas apresentarem a emoção como componente fundamental, em que os(as) jogadores(as) relatam como se sentem e como reagem a essa manifestação (FERREIRA, 2015; GROSS; JOHN, 2003). A categoria “fuga da realidade/catarse” também apresenta relação com a categoria “regulação emocional”, visto que os(as) jogadores(as) relatam utilizar os jogos para aliviar problemas pessoais e familiares, buscando no jogo uma fantasia para fora da realidade vivida, o que mostra que a relação com o videogame reflete a complexidade de elementos presentes no desenvolvimento do indivíduo (BRONFENBRENNER, 1979; GRIFFIN; MASCOLO, 1998; GROSS; JOHN, 2003; MORIN, 1996; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014; SANTROCK, 2013).

Finalmente, por meio da análise de conteúdo e da discussão dos dados apresentadas anteriormente, ressaltamos que as experiências dos(as) jovens com os jogos eletrônicos, com destaque para os jogos violentos, e as emoções que são manifestadas durante essa prática, tal prática é apresentada de forma relacionada a muitos outros elementos presentes durante o desenvolvimento do indivíduo, não havendo apenas uma maneira de entender como ocorre essa interação.

A utilização dos jogos como mecanismo de diversão e distração encontra-se presente de forma clara e objetiva, em que os jogos eletrônicos são procurados em um primeiro momento por uma vontade de se divertir, obter um entretenimento mais dinâmico, motivador e inovador durante essa prática. Podemos perceber que essa busca está ligada aos elementos da cultura em que se está inserido e dos grupos sociais de que se faz parte, configurando-se como uma parte característica do próprio *self* (BOGOST, 2016; BRONFENBRENNER, 1979; CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1938/2000; KAGITÇIBASI, 2012).

Um ponto importante sobre a relação dos(as) jogadores(as) com os jogos se faz na “construção do *self* e identidade”, por meio dos inúmeros papéis vivenciados pelos personagens dos jogos (ERIKSON, 1976), parte importante na busca de uma definição da própria identidade e exploração de possibilidades e potencialidades. Na adultez emergente, momento de consolidação e de continuar explorando as escolhas feitas durante a adolescência

(PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013), os jogos são apresentados como espaço para experimentar e vivenciar outras formas de ser (ARNETT, 2000, 2007). Incluindo o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas, em que os jogos apresentam desafios e enigmas que exigem do(a) jogador(a) capacidade para elaborar soluções (PIAGET, 1976). Em conjunto com essas competências, os jogos também auxiliam no desenvolvimento da capacidade de se relacionar com o outro e de aprender a se colocar no lugar do outro mediante as trocas de experiências divididas com outros(as) jogadores(as) e em conjunto com as histórias dos próprios personagens que costumam trazer momentos de tomada de decisão, de enfrentar dificuldades, de perder pessoas próximas, de escolher entre decisões corretas e erradas, entre outros fatores.

Na análise dos(as) jogadores(as) entrevistados(as), é possível perceber o quanto a subjetividade de cada indivíduo está presente (FOGEL, 2000) não apenas durante a prática de jogar, mas anterior a ela, estando presente na escolha do tipo de jogo, em que é dada preferência aos jogos que apresentam maior compatibilidade com o próprio *self*, tornando essa prática ativa por parte daquele que joga, algo que foi escolhido e decidido pelo próprio indivíduo (FERGUSON; COLWELL, 2018; JONES, 2004).

Percebemos também que os jogos servem como forma de regular as emoções que emergem de contextos sociais, auxiliando por meio da prática em regular as próprias emoções vividas durante o jogo. Não foi enfatizada pelos(as) jogadores(as) nenhuma definição sobre as emoções sentidas, isto é, em nenhuma das respostas foi apontado que as emoções negativas afloradas pela prática de jogar eram ruins ou inferiores às emoções positivas, mas que ambas compõem a experiência dessa prática. Podemos entender que todo processo experienciado se apresenta envolto do surgimento de emoções, não sendo exclusivo da prática de jogar jogos eletrônicos, mas estando em consonância com experiências em outras atividades, em que ao vivenciar uma experiência positiva serão manifestadas emoções positivas e ao experienciar uma vivência negativa surgirão emoções negativas (DAMÁSIO, 2011; EKMAN, 2003; DAMÁSIO, 2011; IZARD, 2009; JAMES, 1884).

Em relação à prática de jogar jogos violentos e às emoções e às sensações que esses jogos provocam nos(as) jogadores(as), são destacadas a raiva e a frustração. Contudo, essas emoções não foram relacionadas ao conteúdo violento expressado nos jogos, mas sim ao fator competitividade, em que os(as) jogadores(as) relataram sentirem-se com raiva e frustrados quando não conseguem realizar determinados objetivos. Para Oatley e Jenkins (1996-1998), a frustração é um sentimento capaz de produzir raiva, estando raiva e frustração relacionados às emoções experienciadas, que, nessa amostra, indicam ser experiências emocionais que precisam ser mais bem elaboradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um estudo exploratório, o presente trabalho teve como objetivo investigar a relação entre a experiência dos(as) jogadores(as) com prática de jogar jogos eletrônicos e as emoções que são suscitadas durante essa interação, buscando entender como elas ocorrem no desenvolvimento do indivíduo durante a adultez emergente. De forma ampla, examinamos as possíveis implicações que o uso do videogame pode ter sobre o desenvolvimento do *self* e da identidade por meio dessa atividade, e, no que tange às experiências emocionais, referentes à regulação das emoções e como ferramenta auxiliar na regulação das emoções vividas fora do universo dos jogos, servindo como mecanismo catártico e autorregulador, auxiliando e contribuindo, para esta amostra, de forma positiva em seu desenvolvimento.

Entender a experiência dos(as) jogadores(as), na prática de jogar videogame, destacando os jogos violentos, a construção do *self*, a opinião sobre os jogos violentos e a experiência emocional que surge na interação com os jogos foram os objetivos deste estudo exploratório. Para isso, foi selecionado o período da adultez emergente em que é compreendida a faixa etária à qual pertencem a maioria dos(as) jogadores(as) (GANIKO, 2017; NEWZOO, 2017) ao mesmo tempo que as mudanças psíquicas, cognitivas, emocionais e sociais, que se destacam na adolescência (MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; SANTROCK, 2013) ainda estão presentes no desenvolvimento. As transformações que essa fase promove levam o(a) jovem às novas atitudes e às mudanças de pensamentos, de modo pessoal e social, que permitem maior adequação das demandas pessoais, sociais e da definição do caminho profissional (ARNETT, 2000, 2007; PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014). O desenvolvimento cognitivo possibilita que o(a) jovem desenvolva o autoconhecimento e volte seu olhar para si de um modo particular e individual (PIAGET, 1976; PONCIANO, 2016; SANTROCK, 2013). A relação com a família sofre mudanças para que se adéque às transformações e tenha um desenvolvimento saudável (KELLER; KÄRTNER, 2013; MENDES; PESSÔA; CAVALCANTE, 2016; PONCIANO, 2016), em que a busca pela sua individualidade e construção da própria subjetividade são importantes no processo de diferenciação (MORIN, 1994, 1996).

A compreensão acerca do conceito de jogos, sua definição e entendimento de forma ampla, em que é possível pensar o jogo em suas múltiplas possibilidades e formas de estar na sociedade (BOGOST, 2016; CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1938/2000), apresentou-se como importante em virtude de ampliar o entendimento dos jogos para além da brincadeira infantil e do lúdico (ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010). Assim como as características e os elementos pertencentes aos jogos eletrônicos propriamente, visto que há pouca informação sobre os tipos de jogos, como funcionam e o conteúdo apresentado (CRAWFORD, 1982;

LUCCHESI; RIBEIRO, 2009). Preterindo apresentar as teorias de forma mais ampla, sem uma delimitação ou escolha a priori de cada uma, focando na experiência exploratória e nas múltiplas possibilidades que o campo pode oferecer como resultado dessa pesquisa.

As teorias a respeito das emoções e da regulação emocional também foram apresentadas por ser parte do objetivo deste estudo compreender como os(as) jogadores(as) experienciam as emoções durante a prática de jogar (DAMÁSIO, 2011; GROSS; JOHN, 2003; JAMES, 1884). O conceito de violência e a maneira como percebemos e enxergamos as manifestações de comportamentos violentos na sociedade também se fez necessário abordar buscando distinguir as diferentes formas que a cultura e a sociedade entendem e aceitam a violência (HAN, 2017; PINKER, 2018), encontrando nos jogos a expressão dessa mesma violência na sociedade, configurando-se como uma das inúmeras formas que a violência encontra para se manifestar na sociedade atual (ANDERSON, 2003; FERGUSON; COLWELL, 2018; FERGUSON; OLSON, 2013; PINKER, 2018).

Os(as) participantes deste estudo apresentavam bastante experiência com os jogos eletrônicos, além de uma construção de *self* e identidade bastante diversificada em virtude das suas próprias experiências de vida. Esse fato permitiu que, apesar de ter havido apenas 10 entrevistas, o conteúdo exposto pelos(as) jogadores(as) contivesse uma grande quantidade e valiosas informações referentes ao objetivo da pesquisa, tornando a análise das entrevistas possível de abarcar os temas propostos teoricamente e indo além, a partir das experiências relatadas, ao mesmo tempo que amplia, por abordar uma variedade de temas que estão envolvidos no desenvolvimento do indivíduo e sua relação com os jogos eletrônicos. Portanto, tivemos um conjunto considerável de informações para investigar as experiências dos(as) jogadores(as), fazendo um reconhecimento de como os(as) jogadores(as) interagiram com os videogames, como isso repercutiu na construção do *self* e da identidade, e como vivenciaram as emoções provocadas por tais situações.

Os resultados deste estudo identificaram que para essa amostra a experiência dos(as) jovens com os videogames se apresentam de forma positiva e construtiva na formação pessoal. Essa constatação se deve às falas do entendimento dos(as) jogadores(as) sobre o que pensam sobre os jogos, em que foi apresentada a visão de entretenimento e diversão, que compõem a vida desses jogadores(as) desde a infância e vem sendo mantida essa atividade ao longo do ciclo vital. A exploração de identidades e a busca por experimentar situações que ainda não foram vividas (papeis por meio de cada personagem) também foram abordadas como uma das principais possibilidades que a experiência de jogar oferece aos(as) jogadores(as) durante essa prática, permitindo a construção de uma identidade mais relacionada ao próprio estilo de *self*.

Como vimos, as emoções manifestadas durante a prática de jogar estão voltadas às situações apresentadas no jogo e para o jogo, havendo uma separação entre o mundo virtual e o mundo real. Contudo, em casos de maior imersão ou de concentração, a experiência emocional pode ser transportada para o mundo real, como foi destacado na fala de F2-22. Logo, o processo de regulação emocional está presente na interação dos(as) jogadores(as) com os jogos e com o mundo à sua volta, em que aprendem a regular as emoções manifestadas durante o jogo para que não seja externalizada para o mundo fora dele.

Um ponto importante a ser destacado é a maneira que os(as) jogadores(as) utilizam os jogos como ferramenta para regular as emoções e experiências vividas no mundo real, de forma que, ao experienciarem sentimentos e emoções vividas como negativas, eles(elas) utilizam os jogos como mecanismo para esquecer as situações geradoras dessas emoções, realizando uma fuga da realidade ou até mesmo uma catarse durante o jogo. Isso proporciona uma forma de regular essas emoções, de maneira a modificar seu estado interior e, com isso a emoção que estava sendo experienciada antes de começar a jogar, sendo considerada a prática de jogo um lugar seguro para se esconder das situações geradoras de problemas.

Outro ponto importante, e objeto de investigação deste estudo, é a relação dos(as) jogadores(as) com os jogos considerados violentos. Tal relação foi considerada pelos(as) jogadores(as) como igual à prática de jogar um jogo que não apresente conteúdo violento. Os(as) jovens relataram que a escolha desse tipo de jogo deve estar relacionada ao gosto pessoal do indivíduo, indicando que há outros fatores associados à escolha dos jogos violentos. Contudo, a utilização de conteúdo violento na maioria dos jogos nós chama a refletir sobre uma certa naturalização da violência, levando a uma diminuição da sensibilização por tais conteúdo. Um ponto que não foi pensado, mas que surgiu nas falas dos(as) jogadores(as), é referente à comunidade *gamer* de um modo geral, em que os(as) jogadores(as) apresentavam comportamento agressivo e violento com outros(as) jogadores(as) apenas por estarem perdendo durante o jogo ou mesmo de forma gratuita, em virtude do fato de não agir conforme o(a) outro(a) jogador(a) esperava. Esse fato pode estar associado a outro ponto importante apresentado nas falas dos(as) entrevistados(as), que se refere ao surgimento de raiva e frustração quando não conseguem realizar determinado objetivo, por exemplo, vencer uma partida. Já que o sentimento de frustração está associado ao surgimento da raiva e está com o surgimento de comportamentos agressivos, seja por meio de ações, seja por meio de palavras (EKMAN; CORDARO, 2011; OATLEY; JENKINS, 1996-1998).

Os dados referentes à competição possibilitam pensar uma nova forma de enxergar a violência que os(as) jogadores(as) costumam relacionar aos jogos eletrônicos. Entendo que, para esta amostra, a violência está presente no comportamento de outros(as) jogadores ou em resposta à raiva e à frustração provocadas pela derrota experienciada no jogo. Dessa forma, os

resultados encontrados manifestam a importância de novos estudos sobre o tema, em virtude de tal relação ter sido pouco trabalhada em estudos anteriores, ao mesmo tempo em que já havia sido mencionada em alguns estudos (ADACHI; WILLOUGHBY, 2011).

Desta forma, a pesquisa, a análise e a conclusão dos dados deste estudo podem ser significativas para a expansão do conhecimento a respeito da influência que os jogos eletrônicos exercem sobre os(as) jogadores(as) e a maneira que os(as) jogadores(as) respondem a essa influência, sendo encontradas contribuições importantes para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional daquele que joga, com ênfase no período da adultez emergente, período da amostra deste estudo. Na busca por identificar os principais efeitos dos videogames na experiência de vida dos(as) jovens, é relevante a contribuição exercida no desenvolvimento de habilidades sociais e interações em grupo sendo utilizado como entretenimento e motivo para que os(as) jovens se relacionem uns(umas) com os(as) outros(as), considerando que os jogos eletrônicos apresentam inúmeras formas de os(as) jogadores(as) interagirem entre si, ao mesmo tempo que essa interação auxilia na construção de vínculos, sentimento de pertença e de aprendizado social ao dividir experiências e emoções durante uma partida.

Contudo, a amostra que compõe esta pesquisa é restrita a um grupo, sendo importante a ampliação para diversos grupos. Também indica essa necessidade o fato de os(as) jogadores(as) sentirem dificuldade em acessar suas experiências emocionais e em perceber como se sentem, indicando que há carência de mais estudos sobre esse assunto.

A partir dos dados encontrados, podemos pensar em novos estudos que abordem alguns temas específicos que surgiram, como buscar entender melhor a comunidade *gamer*, visto que a presença da violência é relacionada ao modo que os(as) jogadores(as) interagem entre si, nos jogos online. Seria esse comportamento presente apenas nos jogos? Ou seria esse comportamento um reflexo da maneira que alguns(as) jogadores(as) percebem e reproduzem os comportamentos aprendidos em sociedade. Em outra perspectiva, entender se o pertencimento a essa comunidade *gamer* favorece o(a) jogador(a) no desenvolvimento de pertencimento a um grupo, inclusão e capacidade de integração na mesma proporção que o pertencimento a um grupo social favorece no desenvolvimento individual, ou seja, se o intermédio de mecanismos digitais oferece a mesma interação que o contato social.

A regulação da emoção por meio dos videogames foi um resultado que permite pensar em novos estudos que promovam a melhora do estado emocional por meio da prática de jogar. Em outras palavras, ao jogar videogame o indivíduo consegue regular suas emoções, por meio da experiência vivida, ou o videogame funciona apenas como um mecanismo de catarse? Até que ponto a experiência vivida durante o jogo contribui para o conhecimento das emoções e para o aprendizado das diferentes formas de manifestação da emoção, a maneira

como é sentida e identificada, além da maneira de externalizar a emoção de forma mais adaptativa. É possível se pensar na utilização de videogames nos consultórios como um meio para treinamento e vivência das emoções, permitindo que o paciente tenha o suporte do psicólogo, quando experiencia a emoção durante o jogo. Como foi encontrado nos dados desta pesquisa, alguns(mas) jogadores(as) já utilizam o videogame como uma ferramenta de regulação emocional, mais especificamente como um mecanismo de esquiva do mundo real e dos problemas, além de um processo de catarse, ao descarregar no jogo (na fantasia) seus desejos de serem capazes de resolver seus problemas e conseguir se livrar deles.

É possível pensar em um estudo que surge a partir desta pesquisa, ao se constatar que o jogo também possibilita experiências de frustração que podem levar a emoções negativas, como a de tristeza e até o aparecimento do choro por parte do(a) jogador(a). Podemos questionar se essa vivência proporciona um aprendizado para as relações sociais e serve como modelo para elaboração de respostas adaptativas, frente às situações que promovam a frustração e a tristeza.

O surgimento específico do desenvolvimento de *self* pelo participante que também é mãe promove o questionamento sobre esse processo. Como não foi possível abordar melhor essa diferenciação neste estudo, podemos nos questionar se jogar videogame possibilita o desenvolvimento de um *self* que se diferencia dos outros, como se fosse uma parte diferente do todo, visto que os(as) jogadores(as) se percebem como diferentes enquanto jogam, o que permitiria um afastamento do que é vivido durante a prática de jogar, em que as ações e as cenas apresentadas durante o jogo se configuram apenas como algo fictício, já que o(a) jogador(a) não percebe fazendo parte do seu mundo real.

Por fim, ressaltamos que as emoções estão presentes na interação com os videogames, permitindo que os(as) jogadores(as) aprendam que é possível regular e manifestar as emoções de acordo com a situação vivenciada, assim como a violência representada nos jogos violentos parece não estar relacionada ao surgimento de emoções negativas nem do desencadeamento de comportamentos agressivos. No entanto, é importante que novos estudos sejam realizados, visto que esse campo se configura como uma fonte de entretenimento das futuras gerações, tornando-se parte integrante da complexidade de elementos que atuam no encadeamento de um desenvolvimento favorável.

REFERÊNCIAS

- ABREU, V. Prêmios milionários! Veja os jogos com torneios mais rentáveis de 2018. **TechTudo**, 2018. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/listas/2018/12/premios-milionarios-veja-os-jogos-com-torneios-mais-rentaveis-de-2018-esports.ghtm>>. Acesso em: 14 out. 2019.
- ADACHI, P. J. C.; WILLOUGHBY, T. The effect of video game competition and violence on aggressive behavior: which characteristic has the greatest influence? **Psychology of Violence**, v. 1, n. 4, p. 259-274, 2011.
- ALVES, L. Jogos Eletrônicos e Violência: Desvendando O Imaginário Dos Screenagers. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n; 18, p. 437-446, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDERSON, C. A. (2003). Violent Video Games: Myths, Facts, and Unanswered Questions. **American Psychological Association**, 2003. Disponível em: <<http://www.apa.org/science/about/psa/2003/10/anderson.aspx>>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- ANDERSON, C. A.; BUSHMAN, B. J. Human Aggression. **Annual Review of Psychology**, v. 53, n. 1, p. 27–51, 2002. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.1
- ANDRADE, V. S. **Avaliação da comunicabilidade em jogos de dispositivos móveis: um estudo da relevância dos signos em jogos Tower Defense**. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade da fundação Mineira de Educação e cultura – FUMEC. Belo Horizonte, Brasil, 2013.
- ARAÚJO, M. J. A Violência simbólica: uma difícil percepção. **Revista Unimontes Científica**. v. 6, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/180>>. Acesso em: 09 mar. 2019.
- ARENDETT, R. J. J.; MORAES, M. O. **O projeto ético de Donna Haraway: alguns efeitos para a pesquisa em psicologia social**, v. 1, n. 11, p. 14, 2016.
- ARNETT, J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. **American Psychologist**, v. 55, n. 5, p. 469-480, 2000.
- ARNETT, J. J. Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? **Child Development Perspectives**, v. 1, n. 2, p. 68-73, 2007.
- AZEVEDO, F. (2017). Qual é o papel da gamificação nas empresas?. **Canaltech**, 2017. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/gestao/qual-e-o-papel-da-gamificacao-nas-empresas-87840/>>. Acesso em: 09 fev. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BATISTA, M. L. S.; QUINTÃO, P. L.; LIMA, S. M. B. Um estudo sobre a influência dos jogos eletrônicos sobre os usuários. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, v. 5, n. 4, p. 01-11, 2008.

BOGOST, I. (2016). **Play anything: the pleasure of limits, the uses of boredom, and the secret of games**. New York, NY: Basic Books, 2016.

BRIDGES, L. J.; DENHAM, S. A.; GANIBAN, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. **Child development**, v. 75, n. 2, p. 340-345, 2004.

BRITISH Broadcasting Corporation. (2014). **Universidade dos EUA oferece bolsa de estudos para 'atletas' de videogame**. 2014. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141210_bolsa_estudos_videogame_rb>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRITO, E. J. E. **Regulação emocional como prática psicoeducativa em universitários: uma perspectiva somática**. Dissertação (Mestrado em psicologia), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2019.

BRONFENBRENNER, V. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

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

COLE, P. M.; MICHEL, M. K.; O'DONNELL-TETI, L. The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), **The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 59, (73-100, Serial No. 240), p. 250-283, 1994.

COLE, P. M.; MICHEL, M. K.; TETI, L. O.'DONNELL. The Development Of Emotion Regulation And Dysregulation: A Clinical Perspective. **Monographs of the society for research in child development**, v. 59, n. 2-3, p. 73-102, 1994.

COLLODEL, I. B.; VIEIRA, M. L.; CREPALDI, A. M.; SCHNEIDER, D. R. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.

CORDEIRO, W. A. (2018). **A ascensão dos eSports. Tendências Digitais**. 2018. Disponível em: <<https://medium.com/tend%C3%A2ncias-digitais/a-ascens%C3%A3o-dos-esports-a70ce1d96ee5>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

COSSETTI, M. C. **CPBR8: censo de games revela que 82% dos brasileiros jogam no celular**, 2015. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/02/censo-de-games-no-brasil.html>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CRAWFORD, C. **The Art of Digital Game Design**. Washington State University, Vancouver, 1982.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. (2007). Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, Sup, p. 1163-1178, 2007.

DENHAM, S. A.; BASSETT, H. H.; WYATT, T. The Socialization of Emotional Competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), **Handbook of Socialization: Theory and Research**, p. 590-613, 2015. NY: The Guilford Press.

DESAI, N.; ZHAO, R.; SZAFRON, D. Effects of Gender on Perception and Interpretation of Video Game Character Behavior and Emotion. **Ieee transactions on computational intelligence and ai in games**, v. 9, n. 4, p. 333-341, 2017.

DESPRET, V. Conhecimento, Ética e Pesquisa. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, n. 2, São João del-Rei, p. 257-264, 2011.

DOMINGO Espetacular. (2011). **Domingo Espetacular fala da influência dos games nos jovens neste domingo (24)**. Record TV, 2011. Disponível em: <<http://recordtv.r7.com/domingo-espetacular/videos/domingo-espetacular-fala-da-influencia-dos-games-nos-jovens-neste-domingo-24-15092018>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

DUNSMORE, J. C.; HALBERSTADT, A. G. How does family emotional expressiveness affect children's schemas? **New Directions for Child Development**, v. 77, p. 45-68, 1997.

EKMAN, P. **Emotions Revealed. Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life**. New York: Times Books, 2003.

EKMAN, P.; CORDARO, D. What is Meant by Calling Emotions Basic. **Emotion Review**, v. 3, n. 4, p. 364-370, 2011.

ERIKSON, E. H. **Identidade: Juventude e crise** (2ª ed., A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1976. (Trabalho original publicado em 1968).

FERGUSON, C. J.; COLWELL, J. A meaner, more callous digital world for youth? The Relationship Between Violent Digital Games, Motivation, Bullying, and Civic Behavior among Children. **Psychology of Popular Media Culture**, v. 7, n. 3, p. 202-215, 2018. doi:10.1037/ppm0000128

FERGUSON, C. J.; OLSON, C. K. Video Game Violence Use Among “Vulnerable” Populations: The Impact of Violent Games on Delinquency and Bullying Among Children with Clinically Elevated Depression or Attention Deficit Symptoms. **Journal of Youth and Adolescence**, 2013. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10964-013-9986-5>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

FERREIRA, C. S. A. **O desenvolvimento da regulação das emoções – Estudo das variáveis intraindividuais**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal, 2015.

FLUEGGEN, F.; DOYLE, S.; VEITH, H. One Game – One Effect? What Playing “World of Warcraft” Means for Adolescents and Their Development. **Journal of Virtual Worlds Research**, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2018. ISSN: 1941-8477.

FOGEL, A. O contexto sociocultural e histórico dos estudos do desenvolvimento. **Red Anais da Academia Brasileira de Ciências**, v. 13, n. 2, p. 311-318, 2000.

FONTANELLA, B. J. B.; LUCHESI, B. M.; SAIDEL, M. G. B.; RICAS, J.; Turato, E. R.; Melo, D. G. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Caderno de Saúde Pública**, v. 27, n. 2, p. 389-394, 2011.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FRIED, L. Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 2, p. 1-10, 2011.

G1. 'GTA V' quebra seis recordes de vendas e entra para o Guinness. **Globo.com**. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2013/10/gta-v-quebra-seis-recordes-de-vendas-e-entra-para-o-guinness.html>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

GANIKO, P. **Pesquisa aponta que 41% dos jogadores ativos de console no Brasil são mulheres**. 2017. Disponível em: <<https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/pesquisa-aponta-que-41-dos-jogadores-ativos-de-console-no-brasil-sao-mulheres/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GIORDAN, M. O computador na Educação em Ciências: breve revisão crítica acerca de algumas formas de utilização. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, n. 2, p. 279-304, 2005.

GLOBO.COM. Jogos contribuem para o aprendizado. **Globo educação**, 2013. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/11/jogos-contribuem-para-o-aprendizado.html>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

GOMIDE, P. I. C. A influência de filmes violentos no comportamento de crianças e adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 127-141, 2000. Doi: 10.1590/S0102-79722000000100014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Paula_Gomide/publication/26362165_A_influencia_de_filmes_violentos_em_comportamento_agressivo_de_crianças_e_adolescentes/links/564263d008ae997866c49a33/A-influencia-de-filmes-violentos-em-comportamento-agressivo-de-crianças-e-adolescentes.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

GONG, D.; HE, H.; LIU, D.; MA, W.; DONG, L.; LUO, C.; YAO, D. (2015). Enhanced functional connectivity and increased gray matter volume of insula related to action video game playing. [Article]. **Sci. Rep.**, v. 5, 2015. Doi: 10.1038/srep09763. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/srep09763#author-information.>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

GOTTMAN, J. **Inteligência Emocional e a arte de educar nossos filhos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GRIFFIN, S.; MASCOLO, M. F. On the Nature, Development, and Function of Emotions. In M. F. MASCOLO & S. GRIFFIN (Eds.), **What Develops in Emotional Development?**, p. 3-28, 1998. NY: Plenum Press.

GROSS, J. J. Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 74, p. 224-237, 1998.

GROSS, J. J. Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. **Current Directions in Psychological Science**, v. 10, p. 214-219, 2001.

- GROSS, J. J. Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. **Psychophysiology**, v. 39, p. 281-291, 2002.
- GROSS, J. J. Emotion regulation: Past, present, future. **Cognition and Emotion**, v. 13, p. 551-573, 1999.
- GROSS, J. J.; JOHN, O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 85, n. 2, p. 348-362, 2003.
- GROSS, J. J.; MUÑOZ, R. F. Emotion regulation and mental health. **Clinical Psychology: Science and Practice**, v. 2, p. 151-164, 1995.
- GROSS, J.J.; THOMPSON, R. Emotion Regulation: conceptual foundations. In J.J. Gross (Eds.), **Handbook of emotion regulation**, p. 3-24, 2007. New York: The Guildford Press.
- GUGELMIN, F. Conheça 21 das maiores invenções da humanidade. **Tecmundo**, 2013. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/ciencia/45705-conheca-21-das-maiores-invencoes-da-humanidade.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- HAN, Byung-Chul. **Bom entretenimento: uma desconstrução da história da paixão ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HARKNESS, S.; SUPER, C. M.; MAVRIDIS, C. J. (2011). Parental Ethnotheories about Children's Socioemotional Development. In X. CHEN & K. H. RUBIN (Eds.), **Socioemotional Development in Cultural Context**, p. 73-98. NY: The Guilford Press.
- HOBBS, T. **Leviatã**. São Paulo: Ícone, 2008. (Trabalho original publicada em 1651)
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens** (4ª ed.). São Paulo: Perspectiva, 2000. (Trabalho original publicada em 1938).
- IZARD, C. E. Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. **Annual Review of Psychology**, v. 60, n. 1, p. 1-25, 2009. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.16
- JAMES, W. **What is an emotion?**. Mind. v. 9, p. 188-205, 1884.
- JONES, G. **Brincando de Matar Monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad, 2004.
- KAGITÇIBASI, Ç. Sociocultural change and Integrative Syntheses. In: **HumanDevelopment: Autonomous-Related Self and Social-Cognitive Competence**. Child Development Perspectives, v. 6, n. 1, p. 5-11, 2012.
- KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2018. (Trabalho original publicada em 1948)

KELLER, H.; KÄRTNER, J. Development: The Cultural Solution of Universal Developmental Tasks. In M. J. Gelfand, C. Chiu, & Y. Hong, **Advances in Culture and Psychology**, p. 63-117, 2013. NY: Oxford University Press.

KIFFER, D. Games para autistas: conectando mundos. **FAPERJ**. 2015. Disponível em: <<http://www.faperj.br/?id=2940.2.7>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

KLEINA, N. Mais velha do que você pensa: a história da realidade virtual. **Tecmundo**. 2017. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/mercado/123579-a-historia-da-realidade-virtual.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

LAURENCE, M. M. S. O. **Sufrimento Psíquico Em Estudantes Universitários, Considerações Sobre Regulação Emocional**. Monografia (Bacharel em Psicologia) Instituto de Psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2019.

LEITE, R. F. P. **Jogos Violentos e Violência: Desnaturalizando essa Relação**. Monografia (Bacharel em Psicologia) Instituto de Psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2014.

LUCAS, P. Violência na escola: questão de segurança ou de pedagogia? **Revista Pátio, Porto Alegre**, v. 8, n. 2, p. 26-29, 1999.

LUCCHESI, F.; RIBEIRO, B. Conceituação de Jogos Digitais. FEEC, Universidade Estadual de Campinas Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, Brasil, 2009. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43062585/Fabiano_Lucchese_e_Bruno_Ribeiro-Conceituacao_de_Jogos_Digitais.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DConceituacao_de_Jogos_Digitais.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190826%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190826T202704Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=db29c6104e7293cf27ad71fa112ece3a4317a22543701ee7943814e212a4dcec>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MAIA, A. M. **Emoções e Sistema Imunológico: um olhar sobre a psiconeurobiologia**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2002.

MANGAHIGH. Disponível em: <<https://www.mangahigh.com/pt-br/>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

MEDEIROS, B. G.; PIMENTEL, C. E.; SARMET, M. M.; MARIANO, T. E. **“Brutal Kill!” Violent video games as a predictor of aggression**. No prelo.

MENDES, D. M. L. F. Socialização da emoção no desenvolvimento infantil. In Pessoa, L. F., Mendes, D. M. L. F., & SEIDL-de-MOURA, M. L. **Parentalidade: diferentes perspectivas, evidências e experiências**. Curitiba: Editora Appris Ltda, 2018. p. 83-104.

MENDES, D. M. L. F.; PESSÔA, L. F.; CAVALCANTE, L. I. C. Metas parentais de socialização da emoção e modelos de self: uma articulação conceitual. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 450-468, 2016.

MOL, A.; LAW, J. **O ator-atuado**. (Leomir Cardoso Hilário, Trad.). Rio de Janeiro, 2013.

- MONIZ, A. L. M. **Competências sociais e emocionais na infância: a raiva. Estudo realizado em escolas do primeiro ciclo do ensino básico.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade dos Açores, Ilha dos Açores, 2015.
- MORAES, M. A Psicologia como reflexão sobre as práticas humanas: da adaptação à errância. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 535-539, 2003.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artmed, p. 45-58, 1996.
- MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- MUCHEMBLED, R. **Uma história da violência: do fim da idade média aos nossos dias.** São Paulo: Almedina Brasil, 2014.
- NAVAS, A. S. **O cérebro apanhado em flagrante.** Lisboa: Climepsi Editores, 2003.
- NEUMANN, A.; VAN LIER, P. A. C.; GRATZ, K. L.; KOOT, H. M. Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. **Assessment**, v. 20, p. 1-12, 2009.
- NEWZOO. The Brazilian Gamer/2017. **Newzoo**, Brasil, 2017. Disponível em: <<https://newzoo.com/insights/infographics/the-brazilian-gamer-2017/>>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- OATLEY, K.; JENKINS, J. M. **Compreender as emoções.** Editora do Brasil. Instituto Piaget, 1996-1998.
- OLSON, C. K.; KUTNER, L. A.; WARNER, D. E. The Role of Violent Video Game Content in Adolescent Development. **Journal of Adolescent Research**, v. 23, n. 1, p. 55-75, 2008. doi: 10.1177/0743558407310713
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Ronaldinho Gaúcho e Luís Figo se enfrentarão em partida de futebol da ONU. **Nações Unidas**, 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/ronaldinho-gaucho-e-luis-figo-se-enfrentarao-em-partida-de-futebol-da-onu/>>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- PELEGRINI, T. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. **Crítica Marxista**, v. 21, p. 132-153, 2005. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/8020411/critica21-a-pelegrini.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554256228&Signature=1Ue1PAaQQfhdeeITTGp%2FMotCnE8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAs_vozes_da_violencia_na_cultura_brasileira.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro, Zahar, 1976
- PINKER, S. **Os anjos bons da nossa natureza: por que a violência diminuiu.** (2ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

PONCIANO, E. L. T. Regulação das emoções na família: estresse e intensidade emocional a partir do *coming out*. In: _____. **Família e casal: filiação, intergeracionalidade e violência**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/ Prospectiva, p. 265-286, 2019.

PONCIANO, E. L. T. Relacionamento pais e filhos (as) da adolescência para a vida adulta: foco na saúde emocional. In: Ponciano, E. L. T.; Moura, M. L. S. (org.). **Quem quer Crescer?** Relacionamento Pais e Filhos(as) da adolescência para vida adulta. Curitiba: Editora CRV, p. 13-46, 2016.

PONCIANO, E. L. T.; FÉRES-CARNEIRO, T. Relação Pais-Filhos na Transição para a Vida Adulta, Autonomia e Relativização da Hierarquia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 388-397, 2014.

PORTILHO, G. **Quem decide a classificação etária de filmes e programas?** 2014. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-decide-a-classificacao-etaria-de-filmes-e-programas/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PORVIR. **Videogame pode fazer crianças serem mais saudáveis**. 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/videogame-pode-fazer-criancas-serem-mais-saudaveis/20130213/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

RAMOS, D. K. Jogos eletrônicos e juízo moral: um estudo com adolescentes do ensino médio. **Psicol. teor. prat.** [online]. v. 14, n. 1, p. 97-112. ISSN 1516-3687, 2012.

RAMOS, V. C. B. **Perdão e saúde emocional: uma discussão sobre os impactos no bem-estar**. Trabalho de conclusão de curso, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2017.

REY, F. L. G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Cengage Learning Editores, 2002.

RIWINOTO, N. M.; LUMOMBO, L. Comparative analysis of gameplay and players emotion in the most popular games from play store. **IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series** 978(2018) 012002, 2017.

RODRIGUES, A. P. Pequena história do rádio e da televisão. **Observatório da Imprensa**, 2008. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/pequena-historia-do-radio-e-da-televisao/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RODRIGUES, L. **Indústria de games entra em nova fase de desenvolvimento no país**. Em.com. 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2018/04/03/internas_economia,948556/industria-de-games-entra-em-nova-fase-de-desenvolvimento-no-pais.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ROSA, F. V.; KRAVCHYCHYN, H.; VIEIRA, M. L. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Barbaroi**, v. 33, p. 8-27, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SALES, M. "RPG (Role-Playing Game)". **Brasil Escola**, 2019. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>>. Acesso em: 08 set. 2019.

SANNA, S. R. C. M.; DESSEN, M. A. Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 101-108, 2012.

SANTROCK, J. W. Self, Identidade, Emoção e Personalidade. In: _____. **Adolescência**. Amgh Editora, v. 14, p. 152-183, 2013.

SPORTV. Conselheira do Flamengo se desculpa com autistas, mas diz: "Sempre serei contra eSports". **E-sportv**, 2019. Disponível em: <<https://sportv.globo.com/site/e-sportv/noticia/conselheira-do-flamengo-se-desculpa-com-autistas-mas-segue-contr-os-esports-lamento.ghhtml>>. Acesso em: 28 set. 2019.

STAGNI, T. Brasileira desenvolve jogo sobre depressão e ansiedade. **IGN Brasil**, 2016. Disponível em: <https://br.ign.com/brasil/33277/news/brasileira-desenvolve-jogo-sobre-depressao-e-ansiedade?utm_source=Facebook&utm_medium=ign-postbr&utm_campaign=BRASILEIRA+DESENVOLVE+JOGO+SOBRE+DEPRESS%C3%83O+E+ANSIEDADE>. Acesso em: 28 jul. 2019.

STERNHEIMER, K. Do video games kill? When white, middle-class teens kill, the media and politicians are quick to blame video games. Are they right?. **Contexts**, v. 6, n. 1, p. 13-17, 2007.

TEIXEIRA, M. **Plataformas de Jogos Mais Populares no Brasil**. 2015. Disponível em: <<https://www.museumofplay.org/about/icheg/video-game-history/timeline>>. Acesso em: 28 set. 2019.

THE STRONG. **Video game history timeline**. The Strong, national museum of play, 2019. Disponível em: <<https://www.museumofplay.org/about/icheg/video-game-history/timeline>>. Acesso em: 05 set. 2019.

THOMPSON, R. A. Emotion regulation: a theme in search of definition. **Society for Research in Child Development**, v. 59, n. 2/3, p. 25-52, 1994.

TIROS em Columbine. Produção e Direção: Machel Moore. Estados Unidos: Alphafilmes, 2002. 1 DVD, color.

TROMMSDORFF, G.; COLE, P. M. Emotion, Self-Regulation, and Social Behavior in Cultural Contexts. In X. CHEN & K. H. RUBIN (Eds.), **Socioemotional Development in Cultural Context**, p. 131-163, 2011. NY: The Guilford Press.

UOL. **Profissionais que jogam videogame rendem mais no trabalho, diz estudo**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2013/10/17/profissionais-que-jogam-videogame-rendem-mais-no-trabalho-diz-estudo.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 05 out. 2019.

VAQUER, G. Maiores audiências do canal, animes Naruto e Bleach deixam emissora de TV paga. **TV História**, 2017. Disponível em: <<http://tvhistoria.com.br/NoticiasTexto.aspx?idNoticia=3270>>. Acesso em: 10 out. 2019.

VASCO, A. B. Sinto e penso, logo existo!: abordagem integrativa das emoções. **Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca, EPE**. V. 11, n. 1, p. 37-44, 2013.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEKONY, D. **O futuro conectado dos Games**. 2014. Disponível em: <<http://www.marketingegames.com.br/futuro-conectado-dos-games/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

WIRTH, P. Como foi o processo de inclusão do vr em resident evil 7. **RIREVILI**, 2017. Disponível em: <<https://residentevil.com.br/noticias/como-foi-o-processo-de-inclusao-do-vr-em-resident-evil-7/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global consultation on violence and health. Violence: a public health priority**. Geneva: WHO; (document WHO/EHA/ SPI.POA.2), 1996.

APÊNDICE A – Ficha de dados pessoais

Código:

Ficha de dados pessoais

1. Nome (opcional):
2. Idade: Gênero: M () F ()
3. Qual seu nível de escolaridade?
4. Dos jogos que costuma jogar, você considera que joga algum jogo violento?
5. Quanto tempo você passa jogando?
6. Joga em console (Xbox, Playstation ou Nintendo) ou no computador?
7. Alguém da família joga também? Ou joga com você? Quem?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



Código:

Pesquisa: A experiência dos(as) jovens gamers: repensando paradigmas

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa cujo objetivo é dar voz à experiência dos(as) jogadores(as) de jogos violentos; para manifestar seu entendimento sobre o processo vivido; ouvir a elaboração feita durante a prática de jogar e possibilitar que a relação jogador(a)-jogo possa ser destacada. Participarão desse estudo jogadores(as) de jogos violentos, de ambos os sexos, com idades entre 18 aos 29 anos, moradores da cidade do Rio de Janeiro.

A sua participação é voluntária. Sendo assim, não haverá qualquer gasto financeiro nem pagamento pela sua participação no projeto. Caso você aceite participar, solicitamos a permissão para que as entrevistas, os encontros sejam gravados em áudio e vídeo. As informações fornecidas são estritamente confidenciais. Desta maneira, apenas os pesquisadores terão conhecimento dos dados objetivos. Os dados da pesquisa também poderão ser publicados, utilizados para fins de ensino e durante encontros e debates científicos, mas preservando o anonimato dos(as) participantes.

De acordo com Resolução 466/2012, serão consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual dos(as) participantes, considerando a sua integridade. A entrevista não oferece riscos para sua saúde, podendo ocorrer somente timidez diante de perguntas que suscitem alguma intensidade emocional. Você poderá comunicar ao pesquisador a necessidade de interromper a entrevista, caso seja necessário. Não há resposta certa ou errada e você tem direito de negar a participação em qualquer etapa deste estudo, sem qualquer prejuízo para você. Com os resultados dessa pesquisa, pretende-se contribuir para o conhecimento sobre a experiência de jogar, ampliando a visão sobre os(as) jogadores(as) e estimulando pesquisas que abordem as potencialidades dos jogos para o desenvolvimento dos(as) jogadores(as).

A qualquer momento, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com o pesquisador *Rafael Felipe Pires Leite* por meio do telefone (21) 99349-0259 ou na UERJ – Rua São Francisco, 524 – 10º andar – Sala 10004 – Bloco F- CEP: 20559-900, e por e-mail: rafaelfelipe1988@hotmail.com.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ___/___/___.

Assinatura do entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br- Telefone: (021) 2334-2180.