

**ENTRE O RISCO E A
PROTEÇÃO: IMPACTOS
PSICOLÓGICOS DOS JOGOS
VIRTUAIS EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NO
CONTEXTO ESCOLAR**

**BETWEEN RISK AND PROTECTION: PSYCHOLOGICAL IMPACTS OF
VIRTUAL GAMES ON CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE SCHOOL
CONTEXT**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 01/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777482815](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777482815)

Tales Ramos Monteiro dos Santos¹

Rafael Ribeiro Nascimento²

Tatiane Estefanine Oliveira da Silva³

Wender Antônio Nunes da Silva⁴

Suele de Souza Rosa⁵

Secilia Juliana Teixeira do Nascimento⁶

Gilberto Rodrigues da Silva⁷

RESUMO

O presente artigo investiga os impactos psicológicos dos jogos virtuais em crianças e adolescentes no contexto escolar brasileiro, examinando tanto os riscos quanto os potenciais protetores dessa prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, fundamentada em produções da psicologia do desenvolvimento, da psicologia escolar e educacional, da saúde mental infanto-juvenil e das ciências da educação. A investigação articula perspectivas teóricas de autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Donald Winnicott, Sherry Turkle, Jane McGonigal e outros pesquisadores contemporâneos para examinar como o uso de jogos digitais interfere na constituição subjetiva, nas relações interpessoais, no desempenho escolar e na saúde mental de crianças e adolescentes. São analisados fenômenos como dependência digital, ansiedade, agressividade, isolamento social e distúrbios do sono, bem como os efeitos protetores associados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e criativas. Discutem-se ainda as implicações para o ambiente escolar e as estratégias pedagógicas e psicológicas para uma mediação saudável. Os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem dialética que supere tanto a demonização quanto a naturalização acrítica dos jogos virtuais, propondo uma educação digital crítica e comprometida com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Jogos virtuais; Impactos psicológicos; Crianças e adolescentes; Saúde mental; Contexto escolar; Dependência digital.

ABSTRACT

This article investigates the psychological impacts of virtual games on children and adolescents in the Brazilian school context, examining both the risks and the potential protective aspects of this practice. This is a qualitative bibliographic review study, grounded in

the fields of developmental psychology, school and educational psychology, child and adolescent mental health, and educational sciences. The investigation articulates theoretical perspectives from authors such as Lev Vygotsky, Jean Piaget, Donald Winnicott, Sherry Turkle, Jane McGonigal, and other contemporary researchers to examine how the use of digital games interferes with subjective constitution, interpersonal relationships, school performance, and the mental health of children and adolescents. Phenomena such as digital addiction, anxiety, aggression, social isolation, and sleep disturbances are analyzed, as well as the protective effects associated with the development of cognitive, socio-emotional, and creative skills. The implications for the school environment and pedagogical and psychological strategies for healthy mediation are also discussed. The results point to the need for a dialectical approach that overcomes both the demonization and the uncritical naturalization of virtual games, proposing a critical digital education committed to the integral development of children and adolescents.

Keywords: Virtual games; Psychological impacts; Children and adolescents; Mental health; School context; Digital addiction.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos, a expansão acelerada das tecnologias digitais transformou profundamente os modos de vida, as formas de comunicação e, de maneira especialmente intensa, os padrões de lazer e de socialização de crianças e adolescentes. Os jogos virtuais denominação que abrange videogames, jogos para smartphones e tablets, jogos online multiplayer e toda a diversidade de experiências interativas mediadas por dispositivos digitais tornaram-se, nesse contexto, uma das práticas culturais mais presentes no cotidiano infanto-juvenil em escala global.

No Brasil, os dados sobre o uso de jogos digitais por crianças e adolescentes são expressivos. Pesquisas recentes indicam que o país é um dos maiores mercados de jogos eletrônicos da América Latina, com milhões de jovens jogadores ativos. A pandemia de COVID-19, que obrigou ao isolamento social e ao fechamento das escolas entre 2020 e 2022, acelerou dramaticamente esse processo: com a impossibilidade de encontros presenciais, os ambientes digitais incluindo os jogos virtuais tornaram-se, para muitas crianças e adolescentes, o principal espaço de socialização e de lazer disponível.

Esse fenômeno colocou na ordem do dia uma questão que já vinha sendo debatida por pesquisadores, educadores e profissionais de saúde mental: quais são os impactos psicológicos dos jogos virtuais sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes? Essa pergunta não admite respostas simples nem unívocas. O debate público tende a oscilar entre dois extremos igualmente problemáticos: de um lado, uma postura de alarme que associa automaticamente os jogos virtuais à violência, à dependência e ao fracasso escolar; de outro, uma postura de entusiasmo acrítico que celebra o potencial educativo e criativo dos jogos sem examinar seus riscos.

Este artigo propõe uma abordagem dialética que recuse ambos os extremos. Parte-se da compreensão de que os jogos virtuais são, a um só tempo, fonte de riscos e de potencialidades para o desenvolvimento infanto-juvenil e que a natureza de seus impactos depende de uma multiplicidade de fatores que incluem o tipo de jogo, o tempo de uso, a idade do jogador, o contexto familiar e escolar, a presença ou ausência de mediação adulta e as condições psicossociais do sujeito.

O contexto escolar ocupa uma posição privilegiada nessa análise. A escola é o espaço institucional onde crianças e adolescentes passam grande parte de seu tempo, onde desenvolvem competências cognitivas, emocionais e sociais, e onde os impactos positivos e negativos do uso de jogos virtuais se tornam mais visíveis: no desempenho escolar, nas relações interpessoais, no comportamento em sala de aula, nos padrões de atenção e de sono, e nas formas de lidar com frustrações e conflitos.

Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica qualitativa, os impactos psicológicos dos jogos virtuais em crianças e adolescentes, com ênfase no contexto escolar. Busca-se: (a) examinar os fundamentos teóricos que permitem compreender a relação entre jogos e desenvolvimento psicológico; (b) analisar os principais riscos associados ao uso excessivo de jogos virtuais; (c) identificar os potenciais protetores e as possibilidades pedagógicas dos jogos; e (d) discutir estratégias para uma mediação saudável e para uma educação digital crítica no ambiente escolar.

A relevância desta investigação se justifica pela urgência de produzir conhecimento qualificado sobre um fenômeno que afeta diretamente a vida de milhões de crianças e adolescentes brasileiros, e que coloca desafios concretos para professores, psicólogos escolares, pedagogos, gestores educacionais e famílias. Compreender os impactos psicológicos dos jogos virtuais não é apenas uma questão acadêmica é uma condição para o desenvolvimento de práticas educativas e de políticas públicas mais adequadas às realidades do século XXI.

O artigo está organizado em seis seções principais, além desta introdução: metodologia; fundamentos teóricos do desenvolvimento e do brincar digital; riscos psicológicos dos jogos virtuais; potencialidades protetoras e pedagógicas; implicações para o contexto escolar e estratégias de mediação; e, por fim, as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, modalidade que se mostra adequada ao objetivo de sistematizar, analisar e integrar o conhecimento produzido sobre um campo de investigação em expansão e marcado por tensões teóricas e empíricas (GIL, 2017). A abordagem qualitativa permite capturar a complexidade dos fenômenos psicológicos e educacionais envolvidos na relação entre crianças, adolescentes e jogos virtuais, superando as limitações de análises puramente quantitativas que frequentemente reduzem essa complexidade a correlações estatísticas.

O corpus bibliográfico foi construído a partir de critérios de relevância teórica, atualidade e representatividade no campo. Foram incluídas obras clássicas da psicologia do desenvolvimento especialmente Vygotsky, Piaget e Winnicott , cuja contribuição para a compreensão do brincar e do desenvolvimento infanto-juvenil é indispensável para contextualizar o debate sobre os jogos digitais. A essas obras clássicas foram articuladas produções contemporâneas da psicologia digital, da saúde mental infanto-juvenil, das ciências da comunicação e da educação, incluindo pesquisas empíricas e revisões sistemáticas publicadas em periódicos nacionais e internacionais.

A análise seguiu os pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com identificação de unidades de significado, categorização temática e interpretação contextualizada. As categorias analíticas que organizam o desenvolvimento do artigo fundamentos teóricos, riscos psicológicos, potencialidades protetoras e implicações escolares foram construídas de forma indutivo-dedutiva, a partir da articulação entre o quadro teórico prévio e as temáticas emergentes no corpus bibliográfico.

Foram consultadas obras de autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Donald Winnicott, Sherry Turkle, Jane McGonigal, Nicolas Carr, Mary Aiken, Howard Gardner, Daniel Goleman, David Greenfield, Kimberly Young, Manoel Antônio dos Santos, Viviane Melo de Mendonça e outros pesquisadores relevantes para o campo. Documentos normativos e técnicos de organismos como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP) foram também incorporados ao corpus, na medida em que oferecem parâmetros clínicos e éticos relevantes para a discussão.

A delimitação do recorte etário crianças (0 a 12 anos) e adolescentes (12 a 18 anos), conforme definição do Estatuto da Criança e do Adolescente) justifica-se pela especificidade dos processos de desenvolvimento psicológico nessas fases da vida, que os tornam particularmente vulneráveis a determinados riscos e, ao mesmo tempo, particularmente receptivos a determinadas potencialidades dos jogos digitais. O contexto escolar foi adotado como locus privilegiado de análise por ser o espaço institucional onde esses impactos se manifestam de forma mais sistemática e onde as intervenções de mediação têm maior alcance e sustentabilidade.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: DESENVOLVIMENTO, BRINCAR E MUNDO DIGITAL

3.1. O Brincar Como Fundamento do Desenvolvimento

Para compreender os impactos psicológicos dos jogos virtuais, é necessário situá-los em um quadro teórico mais amplo sobre o papel do brincar no desenvolvimento infanto-juvenil. Essa perspectiva não é apenas academicamente relevante ela é politicamente importante, porque impede que os jogos digitais sejam analisados como fenômeno radicalmente novo e desconectado de processos que marcam a experiência humana desde os primórdios da infância.

Jean Piaget (1971), em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, identificou o jogo como instrumento fundamental da assimilação o processo pelo qual a criança incorpora novas experiências às suas estruturas cognitivas existentes. Para Piaget, o brincar não é atividade trivial ou supérflua: é o modo privilegiado pelo qual a criança experimenta o mundo, testa hipóteses, desenvolve a inteligência e constrói representações da realidade. A evolução dos tipos de jogo ao longo das fases do desenvolvimento dos jogos de exercício, passando pelos jogos simbólicos, até os jogos de regras reflete e impulsiona a evolução das estruturas cognitivas.

Lev Vygotsky (1984), por sua vez, enfatizou a dimensão social e cultural do brincar. Em sua perspectiva, o jogo é o espaço privilegiado de criação de zonas de desenvolvimento proximal situações em que a criança opera acima de seu nível habitual de desenvolvimento, impulsionada pelas exigências e pelas possibilidades abertas pela atividade lúdica. O brincar, para

Vygotsky, é sempre mediado por instrumentos e signos culturais, e é nesse espaço que a criança aprende a regular seu próprio comportamento, a desenvolver a imaginação e a interiorizar as normas e os valores de sua cultura.

No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. (VYGOTSKY, 1984, p. 117)

Donald Winnicott (1975), psicanalista britânico, oferece uma perspectiva complementar e igualmente fundamental. Para Winnicott, o brincar é a expressão por excelência da criatividade humana, atividade que ocorre no espaço potencial entre o mundo interno do sujeito e a realidade externa compartilhada. O brincar é, para Winnicott, a base da saúde mental: é no espaço lúdico que o sujeito experimenta a si mesmo como criador, que elabora ansiedades e conflitos, e que desenvolve sua capacidade de relacionar-se com o outro. A ausência de condições para o brincar seja por privação material, seja por excesso de controle é, nessa perspectiva, um fator de risco para o desenvolvimento psíquico.

Essas perspectivas teóricas clássicas são indispensáveis para contextualizar o debate sobre os jogos virtuais. Se o brincar é, em suas múltiplas dimensões, um elemento constitutivo do desenvolvimento humano cognitivo, emocional, social e criativo, então os jogos digitais, enquanto forma contemporânea de brincar, não podem ser analisados apenas em seus aspectos disfuncionais.

Eles precisam ser compreendidos em sua relação com os processos de desenvolvimento que os jogos, em geral, sempre impulsionaram e é a partir dessa perspectiva que se pode avaliar, com maior precisão analítica, quais aspectos dos jogos virtuais representam continuidades e quais representam rupturas em relação ao brincar tradicional.

3.2. A Singularidade dos Jogos Virtuais: Entre Continuidade e Ruptura

Os jogos virtuais compartilham com o brincar tradicional uma série de características fundamentais: são atividades voluntárias, delimitadas no tempo e no espaço, reguladas por regras, e capazes de produzir estados de envolvimento intenso que os pesquisadores denominam de flow o estado de imersão completa em uma atividade desafiante (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Como os jogos tradicionais, os jogos digitais mobilizam habilidades cognitivas, exigem tomada de decisão, promovem a resolução de problemas e oferecem recompensas simbólicas pelo desempenho.

Entretanto, os jogos virtuais apresentam também características que os diferenciam qualitativamente das formas de brincar que as teorias clássicas analisaram. Essa singularidade precisa ser compreendida para que se possa avaliar adequadamente seus impactos específicos sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A primeira dessas características é a imersividade. Os jogos digitais, especialmente aqueles em realidade virtual, mas também os jogos de console e de computador com gráficos elaborados criam ambientes imersivos que envolvem o jogador de forma muito mais

intensa do que os jogos tradicionais. Essa imersividade tem efeitos positivos, ela potencializa o engajamento e favorece estados de flow, mas também pode dificultar a capacidade do jogador de interromper a atividade e retornar ao mundo cotidiano.

A segunda característica singular é a retroalimentação imediata. Os jogos digitais são projetados para oferecer ao jogador, a cada instante, feedback sobre seu desempenho pontos ganhos, níveis alcançados, recompensas virtuais, mensagens de incentivo. Esse sistema de retroalimentação imediata é extraordinariamente eficaz em manter o engajamento, mas também produz padrões de gratificação imediata que podem interferir na capacidade de tolerar a frustração e de persistir em atividades como o estudo que oferecem recompensas mais diferidas e menos espetaculares.

A terceira característica é a sociabilidade mediada. Os jogos online multiplayer como Fortnite, League of Legends, Roblox, Minecraft e muitos outros criam ambientes sociais complexos, nos quais os jogadores interagem, cooperam, competem e constroem relacionamentos com pessoas de diferentes origens geográficas e culturais. Essa dimensão social dos jogos é frequentemente ignorada nos debates públicos, que tendem a retratar o jogador como um sujeito isolado em frente a uma tela. Na realidade, para muitos adolescentes, os jogos online são hoje o principal espaço de sociabilidade com seus pares.

A quarta característica é o design intencional para o engajamento máximo. Diferentemente das brincadeiras espontâneas, os jogos digitais são produtos comerciais desenvolvidos por empresas que empregam equipes especializadas incluindo psicólogos, neurocientistas e especialistas em design comportamental para

maximizar o tempo que os jogadores passam engajados. Técnicas como os sistemas de recompensa variável (inspirados na psicologia behaviorismo de B.F. Skinner), as missões diárias que criam obrigações de retorno, os itens especiais disponíveis por tempo limitado e os sistemas de classificação que estimulam a competição são exemplos de mecanismos que tornam os jogos deliberadamente difíceis de abandonar.

A pesquisadora Sherry Turkle (2015), em sua análise das relações entre humanos e tecnologias digitais, observa que os ambientes digitais incluindo os jogos oferecem formas de conexão que, paradoxalmente, podem isolar: o jogador está simultaneamente conectado a muitas pessoas e desconectado das relações face a face que demandam uma presença plena, com toda a vulnerabilidade e imprevisibilidade que isso implica. Essa tensão entre conexão e isolamento é uma das dimensões mais complexas e mais relevantes para a compreensão dos impactos psicológicos dos jogos virtuais.

3.3. Neurociência e Jogos: Recompensa, Dopamina e Vício

A neurociência contemporânea oferece contribuições importantes para a compreensão dos mecanismos pelos quais os jogos virtuais exercem seus efeitos sobre o desenvolvimento e o comportamento de crianças e adolescentes. O sistema de recompensa cerebral estruturado em torno da dopamina, neurotransmissor associado ao prazer e à motivação ocupa um papel central nessa análise.

Os jogos virtuais são projetados para ativar o sistema dopaminérgico de forma altamente eficiente. Cada conquista, cada nível superado, cada recompensa virtual provoca a liberação de dopamina no núcleo accumbens, área cerebral associada ao prazer e ao reforço do

comportamento. Em jogos bem projetados, esse ciclo de desafio-conquista-recompensa é calibrado de forma a manter o jogador em um estado de ativação ótima suficientemente desafiado para se manter engajado, mas suficientemente bem-sucedido para não abandonar por frustração.

O problema começa quando esse ciclo se torna o padrão dominante de obtenção de prazer e de satisfação para uma criança ou adolescente. O cérebro em desenvolvimento especialmente o córtex pré-frontal, responsável pelo controle de impulsos, pelo planejamento e pela tomada de decisão é particularmente sensível aos efeitos da exposição repetida a estímulos dopaminérgicos intensos. Pesquisadores como David Greenfield (2011) e Kimberly Young (1998) documentaram que o uso excessivo de tecnologias digitais incluindo os jogos pode produzir padrões de comportamento que se assemelham, do ponto de vista neurológico e comportamental, aos padrões observados em outras formas de dependência.

A Organização Mundial da Saúde reconheceu, em 2018, o transtorno de jogo (gaming disorder) como condição de saúde mental, incluindo-o na 11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11). A definição adotada pela OMS caracteriza o transtorno por um padrão persistente ou recorrente de comportamento de jogo, manifestado por controle prejudicado sobre o jogo, priorização crescente dada ao jogo em detrimento de outras atividades, e continuação ou escalada do jogo apesar da ocorrência de consequências negativas. Embora a prevalência do transtorno de jogo seja estimada em um percentual relativamente pequeno dos jogadores, as formas subclínicas de uso problemático que não

chegam a configurar o transtorno completo, mas já produzem impactos negativos são muito mais disseminadas.

4. RISCOS PSICOLÓGICOS DOS JOGOS VIRTUAIS

4.1. Dependência Digital e Uso Problemático

O uso problemático de jogos virtuais denominado também de dependência digital, vício em jogos ou, clinicamente, transtorno de jogo constitui um dos riscos mais estudados e mais debatidos no campo da saúde mental infanto-juvenil. Embora o debate conceitual em torno do diagnóstico ainda não esteja completamente resolvido na literatura especializada, há consenso de que uma parcela significativa de crianças e adolescentes desenvolve padrões de uso que interferem negativamente em sua vida escolar, familiar e social.

Kimberly Young (1998), pioneira nos estudos sobre dependência de internet e de jogos eletrônicos, identificou um conjunto de critérios comportamentais que caracterizam o uso problemático: preocupação excessiva com os jogos mesmo quando não está jogando; necessidade de aumentar progressivamente o tempo de jogo para obter o mesmo nível de satisfação; tentativas fracassadas de reduzir ou controlar o tempo de jogo; irritabilidade, ansiedade ou tristeza quando impedido de jogar; uso dos jogos para escapar de problemas ou para aliviar sentimentos negativos; mentiras para familiares e amigos sobre o tempo dedicado aos jogos; e comprometimento de relacionamentos, desempenho escolar ou oportunidades em função do uso excessivo.

Esses critérios revelam que o uso problemático de jogos não se reduz à quantidade de tempo gasto jogando um elemento relevante, mas insuficiente por si só para caracterizar o problema. O

que define o uso problemático é a perda do controle voluntário sobre o comportamento e as consequências negativas para o funcionamento global do sujeito. Nesse sentido, há crianças e adolescentes que jogam muitas horas por dia sem desenvolver uso problemático, e outros que, com muito menos tempo de jogo, já apresentam os padrões de uso compulsivo que caracterizam o transtorno.

Fatores de risco para o desenvolvimento de uso problemático de jogos incluem: vulnerabilidade psicológica prévia (histórico de ansiedade, depressão, baixa autoestima, dificuldades de relacionamento interpessoal); ambiente familiar disfuncional ou com supervisão insuficiente do uso de tecnologias; acesso irrestrito a dispositivos digitais; uso de jogos como principal estratégia de regulação emocional; e ausência de atividades alternativas de lazer, socialização e exercício físico. A presença desses fatores de risco não determina inevitavelmente o desenvolvimento de uso problemático, mas aumenta significativamente a probabilidade de que isso ocorra.

4.2. Ansiedade, Depressão e Saúde Mental

A relação entre uso excessivo de jogos virtuais e saúde mental especialmente ansiedade e depressão, tem sido objeto de crescente atenção na literatura científica. Pesquisas realizadas em diferentes países e contextos culturais apontam para associações significativas entre uso problemático de jogos e indicadores de sofrimento psíquico em crianças e adolescentes, embora a questão da causalidade se os jogos causam ansiedade e depressão, ou se sujeitos ansiosos e deprimidos buscam nos jogos uma forma de regulação emocional permaneça em debate.

Um dos mecanismos pelos quais os jogos podem contribuir para o sofrimento psíquico é a comparação social negativa. Jogos online multiplayer criam ambientes altamente competitivos, nos quais o desempenho dos jogadores é constantemente avaliado e hierarquizado. Para adolescentes que já apresentam baixa autoestima ou insegurança sobre sua competência, experiências repetidas de derrota e humilhação em contextos de jogo podem reforçar narrativas negativas sobre si mesmos e contribuir para a depressão.

A pesquisadora Jean Twenge (2017), em seu extenso estudo sobre os impactos dos smartphones e das redes sociais sobre a saúde mental de adolescentes nos Estados Unidos, identificou uma correlação significativa entre o aumento do tempo de tela que inclui, mas não se limita aos jogos e o aumento das taxas de ansiedade, depressão e pensamentos suicidas entre jovens. Embora seu estudo tenha sido objeto de debate metodológico, seus dados levantam questões que não podem ser ignoradas por pesquisadores e gestores de políticas de saúde mental.

É importante, entretanto, evitar simplificações causais. A relação entre jogos e saúde mental é bidirecional e mediada por múltiplos fatores. Crianças e adolescentes que utilizam os jogos como principal mecanismo de enfrentamento de ansiedade e de depressão uma prática que alguns pesquisadores denominam de automedicação digital, podem, a curto prazo, obter alívio de seus sintomas, mas, a longo prazo, tendem a reforçar os padrões de evitação que perpetuam o sofrimento. O problema não está nos jogos em si, mas no uso que deles se faz como substituto de estratégias mais adaptativas de regulação emocional.

4.3. Agressividade e Dessensibilização

A relação entre jogos violentos e comportamento agressivo em crianças e adolescentes é, provavelmente, o tema mais debatido e mais politicamente carregado no campo dos impactos psicológicos dos jogos virtuais. Desde os anos 1990, pesquisadores têm investigado se a exposição a conteúdos violentos em jogos eletrônicos contribui para o aumento da agressividade em seus jogadores.

A teoria da aprendizagem social de Albert Bandura (1977) oferece um dos principais quadros teóricos para essa discussão. De acordo com Bandura, comportamentos agressivos podem ser aprendidos por meio da observação e da imitação de modelos incluindo modelos virtuais. Se um jogador passa horas diárias controlando personagens que resolvem conflitos por meio da violência, e se o jogo recompensa esse comportamento com pontos, progressão de nível e outras gratificações, há razões teóricas para supor que esses padrões possam influenciar as disposições comportamentais do jogador na vida real.

Entretanto, a evidência empírica sobre essa relação é mais ambígua do que as afirmações mais categóricas em qualquer direção sugerem. Uma revisão de 2015 da American Psychological Association concluiu que há evidências de que a exposição a jogos violentos está associada a aumentos pequenos, mas consistentes, em medidas laboratoriais de pensamento e afeto agressivos. Ao mesmo tempo, a associação entre jogos violentos e comportamento violento na vida real crimes, delinquência é muito menos clara e não permite afirmações causais.

Um conceito importante nessa discussão é o de dessensibilização: a exposição repetida e prolongada a conteúdos violentos pode levar a uma redução gradual da resposta emocional à violência, produzindo uma espécie de embotamento afetivo diante do sofrimento alheio. Pesquisadores como Craig Anderson e Brad Bushman documentaram redução na ativação fisiológica e na empatia em jogadores expostos repetidamente a conteúdos violentos em jogos. Esse processo, embora não implique necessariamente comportamento violento, é preocupante do ponto de vista do desenvolvimento moral e da formação de competências socioemocionais.

É fundamental, nesse debate, considerar a mediação contextual. O impacto de conteúdos violentos em jogos não é idêntico para todos os jogadores: ele é modulado pela idade (crianças menores são mais vulneráveis), pelo contexto familiar (a presença de adultos que mediam e contextualizam a experiência é um fator protetor importante), pela presença de outros fatores de risco (como histórico de violência familiar ou escolar) e pela capacidade do jogador de distinguir o universo ficcional do jogo da realidade.

4.4. Isolamento Social e Impactos nas Relações Interpessoais

Um dos riscos mais frequentemente associados ao uso excessivo de jogos virtuais é o isolamento social e a substituição das relações interpessoais presenciais pelas interações mediadas pelo universo digital. Embora, como já observamos, muitos jogos online sejam espaços de sociabilidade intensa, há casos em que o engajamento excessivo com jogos contribui para o empobrecimento das relações face a face, com consequências significativas para o desenvolvimento social e emocional de crianças e adolescentes.

Sherry Turkle (2015), em sua obra *Alone Together*, analisa de forma penetrante o paradoxo da hiperconectividade digital: estamos, ao mesmo tempo, mais conectados e mais solitários do que em qualquer momento anterior da história humana. As relações mediadas por tecnologias digitais incluindo as que se desenvolvem no contexto dos jogos oferecem formas de conexão que podem ser gratificantes e importantes, mas que raramente desenvolvem as competências que as relações presenciais exigem: a capacidade de tolerar silêncios, de ler expressões faciais e linguagem corporal, de lidar com a imprevisibilidade do outro, de negociar conflitos em tempo real.

Para crianças e adolescentes que já apresentam dificuldades de socialização tímidos, com ansiedade social, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com histórico de bullying , os jogos podem funcionar, por um lado, como espaço de sociabilidade mais acessível e seguro, e, por outro, como refúgio que reforça a evitação das relações presenciais, tornando ainda mais difícil o desenvolvimento das competências sociais que essas relações requerem.

No contexto escolar, o isolamento associado ao uso excessivo de jogos pode se manifestar de formas diversas: na dificuldade de engajamento nas atividades coletivas propostas em sala de aula; na preferência por permanecer nos celulares durante os intervalos, em lugar de interagir com os colegas; na recusa a participar de atividades extracurriculares; e na deterioração das amizades presenciais, substituídas por relações exclusivamente digitais.

4.5. Distúrbios do Sono e Impactos no Desempenho Escolar

Entre os impactos físicos e psicológicos mais documentados do uso excessivo de jogos virtuais em crianças e adolescentes estão os distúrbios do sono. A relação entre uso de dispositivos digitais à noite e comprometimento da qualidade do sono é bem estabelecida na literatura científica e tem implicações diretas para o desempenho escolar, para o humor e para a saúde mental.

Os mecanismos pelos quais os jogos interferem no sono são múltiplos. Em primeiro lugar, a luz azul emitida pelas telas de smartphones, tablets e monitores inibe a produção de melatonina, o hormônio que regula o ciclo circadiano, atrasando o início do sono e reduzindo sua duração total. Em segundo lugar, o estado de ativação cognitiva e emocional produzido pelos jogos, especialmente jogos de ação, competitivos ou assustadores é incompatível com o relaxamento necessário para adormecer. Em terceiro lugar, o engajamento com jogos tende a suprimir o cansaço e a prolongar o tempo acordado muito além do que seria saudável, especialmente em adolescentes que já têm uma tendência biológica ao atraso de fase do sono.

A privação crônica de sono em crianças e adolescentes tem consequências bem documentadas: comprometimento da consolidação da memória e do aprendizado; redução da capacidade de atenção e de concentração; aumento da irritabilidade e da labilidade emocional; enfraquecimento do sistema imunológico; e maior vulnerabilidade a quadros de ansiedade e depressão. No contexto escolar, a privação de sono se traduz diretamente em dificuldades de atenção em sala de aula, queda no desempenho em avaliações, aumento das faltas e comportamento mais reativo e conflituoso nas relações com colegas e professores.

A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda que crianças em idade escolar (6 a 12 anos) durmam entre 9 e 12 horas por noite, e que adolescentes (13 a 18 anos) durmam entre 8 e 10 horas. Pesquisas realizadas no Brasil indicam que uma proporção significativa de crianças e adolescentes não cumpre esses parâmetros, e que o uso de dispositivos digitais incluindo jogos é um dos fatores mais frequentemente associados à privação de sono nessa faixa etária.

4.6. Cyberbullying, Grooming e Riscos Online

Os jogos online multiplayer especialmente aqueles que permitem comunicação por voz e texto entre jogadores de diferentes partes do mundo criam ambientes em que crianças e adolescentes estão expostos a riscos que vão além do uso excessivo: o cyberbullying, o assédio online e, em casos mais graves, o grooming (aliciamento de menores por adultos com intenções abusivas).

O cyberbullying nos contextos de jogo é um fenômeno bem documentado. Jogadores especialmente jogadores mais jovens, menos experientes, do gênero feminino ou identificados como pertencentes a minorias são frequentemente alvo de hostilidade, humilhação, exclusão e ameaças por parte de outros jogadores. Esse tipo de vitimização pode ter impactos significativos sobre a autoestima, a ansiedade social e a disposição para participar de atividades online e presenciais.

O grooming processo pelo qual adultos constroem, progressivamente, relações de confiança com crianças e adolescentes online com o objetivo de manipulá-los para fins de exploração sexual representa um risco grave em ambientes de jogo

que permitem comunicação privada entre jogadores desconhecidos. A pesquisadora Mary Aiken (2016), em sua análise dos riscos do mundo digital para crianças e adolescentes, documenta casos em que adultos utilizaram ambientes de jogo online para estabelecer contato inicial com potenciais vítimas, aproveitando-se da natureza informal e lúdica do contexto para baixar a guarda das crianças e de seus pais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei nº 8.069/1990) e o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) oferecem instrumentos jurídicos importantes para o enfrentamento desses riscos, mas sua eficácia depende, em grande medida, da capacidade de famílias e escolas de identificar situações de risco e de ativar os mecanismos de proteção disponíveis.

5. POTENCIALIDADES PROTETORAS E PEDAGÓGICAS DOS JOGOS VIRTUAIS

5.1. Desenvolvimento Cognitivo e Habilidades do Século XXI

O debate sobre os jogos virtuais frequentemente se concentra nos riscos, negligenciando as evidências igualmente substanciais sobre seus potenciais protetores e pedagógicos. Uma análise equilibrada exige que esses potenciais sejam examinados com o mesmo rigor analítico que se aplica aos riscos sem idealização, mas também sem desconsideração.

Pesquisas no campo da psicologia cognitiva demonstram que certos tipos de jogos digitais têm efeitos positivos sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes. Jogos de ação aqueles que exigem resposta rápida a estímulos visuais, monitoramento simultâneo de múltiplos elementos e tomada de

decisão em condições de pressão temporal têm sido associados a melhorias na atenção seletiva, no processamento visuoespacial e na velocidade de processamento da informação.

Jane McGonigal (2012), pesquisadora e designer de jogos, propõe que os jogos bem projetados desenvolvem quatro competências fundamentais: esperança urgente (a capacidade de acreditar que é possível resolver problemas difíceis); tecido social (o desenvolvimento de laços de confiança e de cooperação com outras pessoas); felicidade produtiva (a capacidade de se engajar intensamente em atividades desafiadoras); e significado épico (a sensação de que as próprias ações contribuem para algo maior do que o eu individual). Essas competências, argumenta McGonigal, são exatamente as que o século XXI exige e os jogos poderiam ser, se adequadamente mediados, espaços privilegiados de seu desenvolvimento.

Jogos como Minecraft, que exigem planejamento, resolução criativa de problemas, gestão de recursos e, em suas versões colaborativas, comunicação e cooperação, têm sido utilizados em contextos educacionais em todo o mundo como ferramentas pedagógicas. Howard Gardner (1983), com sua teoria das inteligências múltiplas, oferece uma perspectiva teórica que sustenta o uso de jogos em contextos educacionais: diferentes jogos mobilizam diferentes tipos de inteligência lógico-matemática, espacial, linguística, interpessoal, corporal-cinestésica, podendo oferecer oportunidades de aprendizagem e de expressão para estudantes com perfis cognitivos variados.

5.2. Desenvolvimento Socioemocional e Empatia

Além das competências cognitivas, os jogos virtuais especialmente os jogos de narrativa e de interpretação de personagens (RPGs) têm potencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes, incluindo a empatia, a capacidade de adotar perspectivas diferentes da própria e a compreensão das consequências das escolhas sobre si mesmo e sobre os outros.

Jogos com narrativas complexas e personagens multidimensionais como alguns jogos de aventura, RPGs e jogos de simulação colocam os jogadores em situações em que precisam compreender as motivações e as perspectivas de personagens com histórias e condições de vida muito diferentes das suas. Pesquisas têm investigado se essa capacidade de adotar a perspectiva de personagens virtuais se transfere para situações da vida real, com resultados que sugerem que jogadores que se identificam fortemente com personagens virtuais de grupos socialmente marginalizados podem desenvolver maior empatia em relação a esses grupos.

Daniel Goleman (1995), cujo conceito de inteligência emocional tem sido amplamente adotado no campo educacional, identifica a empatia como uma das competências centrais da inteligência emocional e como um fator determinante para o sucesso nas relações interpessoais e para o bem-estar psicológico. Se certos jogos virtuais contribuem para o desenvolvimento da empatia, eles podem ter um papel genuíno na formação de competências socioemocionais que a escola contemporânea cada vez mais valoriza.

Jogos cooperativos aqueles que exigem que os jogadores trabalhem juntos para alcançar objetivos comuns têm sido associados ao

desenvolvimento de habilidades de comunicação, de negociação de conflitos e de trabalho em equipe. Essas são competências que figuram no topo das demandas do mercado de trabalho do século XXI, e que a escola, com seus modelos predominantemente individuais e competitivos de avaliação, frequentemente não desenvolve de forma eficaz.

5.3. Jogos Como Espaço de Elaboração Psíquica

Em uma perspectiva mais próxima da psicanálise e da psicologia clínica, os jogos virtuais podem ser compreendidos como espaços de elaboração psíquica lugares em que crianças e adolescentes processam experiências, experimentam identidades, ensaiam comportamentos e elaboram conflitos que, na vida cotidiana, não encontram espaço de expressão.

Retomando a perspectiva de Winnicott (1975), o espaço potencial do jogo é o espaço por excelência da criatividade e da elaboração: é ali que o sujeito pode experimentar o que não é seguro experimentar na realidade. Um adolescente que vive em um ambiente familiar ou escolar marcado pela violência pode, no espaço de um jogo de aventura, elaborar fantasias de poder e de controle que lhe dão acesso simbólico à agência que a realidade lhe nega. Um jovem com dificuldades de relacionamento social pode, em um RPG online, experimentar identidades e formas de interação que lhe abrem novas possibilidades de ser.

Essa perspectiva não implica que os jogos sejam substitutos da psicoterapia, nem que qualquer uso de jogos seja terapeuticamente benéfico. Mas ela sugere que a relação de crianças e adolescentes com os jogos virtuais não pode ser compreendida apenas em

termos de risco e de disfunção: ela tem também uma dimensão de sentido, de busca de experiências que o mundo real não oferece, e que merece ser compreendida antes de ser simplesmente patologizada.

5.4. Gamificação e Educação Digital Crítica

O crescente interesse pelo potencial pedagógico dos jogos digitais tem impulsionado o desenvolvimento de práticas de gamificação no campo educacional a aplicação de elementos e mecânicas de jogos (desafios, pontuação, progressão de níveis, recompensas, cooperação) a contextos de aprendizagem. Embora a gamificação tenha se tornado, em alguns contextos, uma palavra da moda que encobre práticas superficiais e sem fundamentação teórica, ela representa, quando bem fundamentada, uma perspectiva pedagogicamente promissora.

A gamificação bem projetada não significa simplesmente acrescentar pontos e medalhas a tarefas escolares convencionais. Ela implica uma reconfiguração das condições de aprendizagem que incorpora elementos que tornam os jogos eficazes: objetivos claros e progressivos, retroalimentação imediata e informativa, possibilidade de tentativa e erro sem consequências punitivas permanentes, progressão visível, e um senso de agência e de controle sobre o próprio processo de aprendizagem.

Além da gamificação, a educação digital crítica representa uma perspectiva mais ampla e mais politicamente comprometida: trata-se de formar crianças e adolescentes que não apenas utilizam os jogos e as tecnologias digitais, mas que compreendem como eles funcionam, quem os produz e para quê, quais mecanismos

psicológicos eles mobilizam, e como fazer escolhas informadas e conscientes sobre seu uso. Essa perspectiva articula a psicologia, a pedagogia e a educação para a mídia em uma abordagem integrada que vai muito além das recomendações simplistas de limitação do tempo de tela.

6. IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO

6.1. O Papel da Escola na Mediação do Uso de Jogos

A escola ocupa uma posição privilegiada e também particularmente desafiadora em relação ao fenômeno dos jogos virtuais. Por um lado, ela é o espaço onde os impactos do uso excessivo de jogos se tornam mais visíveis: na atenção dispersa dos estudantes, no sono durante as aulas, no desempenho escolar comprometido, nos conflitos interpessoais relacionados a jogos, e na dificuldade de estabelecer relações presenciais. Por outro lado, ela é também um dos espaços institucionais mais adequados para promover uma mediação educativa qualificada do uso de jogos digitais se seus profissionais estiverem preparados para isso.

A primeira condição para essa mediação é o conhecimento. Professores, pedagogos e psicólogos escolares precisam compreender o universo dos jogos digitais não como especialistas em tecnologia, mas como educadores que conhecem os fenômenos culturais que moldam a experiência de seus estudantes. Isso implica superar a distância geracional e cultural que frequentemente separa os educadores adultos do universo digital das crianças e dos adolescentes, e adotar uma postura de curiosidade e de diálogo em lugar de julgamento e de proibição.

A segunda condição é a articulação com as famílias. Os estudantes não existem apenas dentro da escola: seus padrões de uso de jogos são fortemente influenciados pelas dinâmicas familiares, pela supervisão que os pais exercem, pelos modelos de uso de tecnologia que observam em casa, e pelas condições emocionais e relacionais que encontram em seus lares. Uma mediação eficaz requer que a escola e as famílias estejam alinhadas em torno de objetivos comuns e de estratégias consistentes.

A terceira condição é a incorporação da perspectiva dos próprios estudantes. Crianças e adolescentes não são receptores passivos de orientações sobre o uso de jogos: eles têm perspectivas, experiências e saberes sobre esse universo que precisam ser reconhecidos e incorporados nas estratégias de mediação. Abordagens que infantilizam ou desrespeitam a experiência dos jovens jogadores tendem a produzir reações de resistência que inviabilizam qualquer possibilidade de mediação eficaz.

6.2. O Psicólogo Escolar e a Saúde Mental na Era Digital

O psicólogo escolar quando presente nas instituições educacionais, o que ainda é uma realidade restrita no Brasil, tem um papel fundamental na mediação dos impactos dos jogos virtuais no contexto escolar. Esse papel se desdobra em múltiplas dimensões: a identificação precoce de estudantes que apresentam sinais de uso problemático; a oferta de espaços de escuta e de acompanhamento para esses estudantes; a orientação de professores e famílias; e a promoção de ações institucionais de educação digital crítica.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e o Conselho Regional de Psicologia têm avançado na elaboração de orientações para a

atuação de psicólogos no campo da saúde mental digital, reconhecendo que a psicologia escolar precisa incorporar, em sua formação e em suas práticas, a compreensão dos novos fenômenos associados à vida digital. A Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas redes públicas de educação básica, representa um avanço importante nessa direção, embora sua implementação ainda seja desigual no território nacional.

Na identificação de uso problemático de jogos, o psicólogo escolar pode utilizar instrumentos de avaliação psicológica validados para essa finalidade, articulados com a observação clínica e com a escuta qualificada das narrativas dos estudantes, de suas famílias e de seus professores. É fundamental, nesse processo, distinguir entre uso intenso mas controlado de jogos que não implica necessariamente disfunção e uso problemático, que se caracteriza pela perda de controle e pelas consequências negativas para o funcionamento do sujeito.

Intervenções psicológicas com estudantes que apresentam uso problemático de jogos devem ser compreendidas como parte de um trabalho mais amplo sobre as condições psicossociais que tornam o sujeito vulnerável à ansiedade, depressão, dificuldades relacionais, ambiente familiar disfuncional. A restrição do tempo de jogo, por si só, raramente é eficaz se não for acompanhada de uma compreensão das funções que o jogo cumpre na economia psíquica do sujeito e de estratégias alternativas de satisfação dessas necessidades.

6.3. Estratégias Pedagógicas para Uma Mediação Saudável

No plano pedagógico, uma mediação saudável do uso de jogos virtuais no contexto escolar passa por um conjunto de estratégias que podem ser organizadas em diferentes níveis de intervenção.

No nível do currículo, a incorporação de conteúdos de educação para a mídia e de letramento digital que incluam a discussão crítica sobre os mecanismos dos jogos, seus modelos de negócio, seus impactos psicológicos e suas possibilidades criativas representa uma estratégia fundamental. Esses conteúdos podem ser trabalhados de forma transversal em diferentes disciplinas, ou em espaços curriculares específicos, dependendo da organização de cada escola.

No nível das práticas pedagógicas cotidianas, professores podem explorar os conhecimentos e as competências que os estudantes desenvolvem nos jogos como pontos de partida para o trabalho escolar. Um professor de matemática que reconhece e valoriza as estratégias de resolução de problemas que um estudante desenvolveu em um jogo de estratégia; uma professora de língua portuguesa que utiliza a narrativa de um jogo como objeto de análise literária; um professor de história que discute as representações históricas presentes em jogos ambientados em diferentes períodos todas essas práticas reconhecem o universo digital dos estudantes como parte de sua experiência cultural legítima, e constroem pontes entre esse universo e o conhecimento escolar.

No nível institucional, a escola pode desenvolver políticas claras e construídas coletivamente sobre o uso de dispositivos digitais no espaço escolar políticas que não se limitem à proibição, mas que estabeleçam uma cultura de uso reflexivo e responsável. Espaços de discussão coletiva entre estudantes sobre suas experiências com

jogos, grupos de apoio para estudantes com dificuldades associadas ao uso excessivo, e ações de formação continuada para professores sobre educação digital são exemplos de iniciativas institucionais que podem contribuir para uma mediação mais eficaz.

6.4. Orientações para Famílias: Mediação Parental

A mediação parental é o conjunto de práticas por meio das quais os pais regulam e dialogam sobre o uso de tecnologias digitais com seus filhos é um dos fatores mais consistentemente associados a resultados positivos no campo da saúde digital de crianças e adolescentes. Pesquisas indicam que crianças cujos pais exercem uma mediação ativa e dialógica que não se limita à restrição, mas que inclui o diálogo sobre o conteúdo dos jogos, o compartilhamento de experiências e o estabelecimento de regras negociadas apresentam, em geral, padrões de uso mais saudáveis e menor prevalência de uso problemático.

A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda que crianças menores de dois anos não sejam expostas a telas; que crianças de dois a cinco anos tenham exposição limitada a uma hora por dia, com supervisão de adultos; e que crianças a partir de seis anos tenham limites de tempo estabelecidos, priorizando o sono adequado, a atividade física e as interações presenciais. Para adolescentes, as recomendações são menos rígidas em termos de tempo, mas enfatizam a importância do diálogo sobre o conteúdo consumido, da preservação do sono e das relações presenciais.

A escola tem um papel importante na orientação e no apoio às famílias nesse campo. Reuniões de pais, oficinas de educação digital, materiais informativos e canais de comunicação sobre saúde digital

são formas pelas quais a escola pode contribuir para que as famílias exerçam uma mediação mais informada e mais eficaz sem alarmar desnecessariamente, mas sem minimizar os riscos reais.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do corpus bibliográfico, organizada em torno das categorias analíticas construídas no curso desta investigação, permite formular um conjunto de achados que oferecem uma compreensão mais matizada e analiticamente robusta dos impactos psicológicos dos jogos virtuais em crianças e adolescentes no contexto escolar.

O primeiro achado central desta investigação é a necessidade de uma abordagem dialética que supere os dois extremos que predominam no debate público: a demonização e a naturalização acrítica dos jogos virtuais. A revisão da literatura demonstra que os jogos digitais são, a um só tempo, fontes de riscos reais e de potencialidades genuínas para o desenvolvimento infanto-juvenil. A natureza de seus impactos não é determinada apenas pelo conteúdo dos jogos ou pela quantidade de tempo dedicada a eles, mas por um conjunto complexo de fatores que inclui as características individuais do jogador, o contexto familiar e escolar, a presença ou ausência de mediação adulta qualificada e as condições psicossociais mais amplas em que o uso se insere.

O segundo achado refere-se ao papel central da mediação parental, escolar e psicológica na determinação dos impactos dos jogos sobre o desenvolvimento. A literatura é consistente em demonstrar que crianças e adolescentes que contam com adultos que mediam ativamente seu uso de tecnologias digitais dialogando sobre os

conteúdos, estabelecendo limites negociados, interessando-se pelo universo digital dos jovens e articulando esse universo com outras dimensões da vida apresentam menor vulnerabilidade aos riscos associados ao uso excessivo e maior capacidade de extrair benefícios das potencialidades dos jogos.

O terceiro achado diz respeito à especificidade do período do desenvolvimento. Crianças e adolescentes não são igualmente vulneráveis aos riscos dos jogos virtuais: as crianças mais jovens especialmente aquelas em fase de desenvolvimento das funções executivas, do controle de impulsos e da capacidade de distinguir ficção e realidade são mais vulneráveis aos efeitos imersivos dos jogos e à influência de conteúdos violentos ou sexualizados. Os adolescentes, por sua vez, enfrentam riscos específicos associados ao período de desenvolvimento que atravessam: a busca de identidade, a pressão de grupo, a vulnerabilidade às comparações sociais e a tendência ao comportamento de risco tornam-nos particularmente suscetíveis a determinadas formas de uso problemático.

O quarto achado refere-se à relação bidirecional entre saúde mental e uso problemático de jogos. A literatura não permite afirmar que os jogos causam ansiedade e depressão, mas demonstra que há relações complexas e bidirecionais entre uso problemático e sofrimento psíquico: crianças e adolescentes que já apresentam ansiedade, depressão, baixa autoestima ou dificuldades relacionais tendem a ser mais vulneráveis ao uso problemático, e o uso problemático, por sua vez, pode exacerbar esses quadros. Esse achado tem implicações importantes para as estratégias de intervenção: a restrição do uso de jogos, por si só, raramente é eficaz

se não for acompanhada de uma compreensão e de um tratamento das condições de vulnerabilidade subjacentes.

O quinto achado concerne à importância do letramento digital crítico como estratégia preventiva e promotora de saúde. A educação digital crítica que forma crianças e adolescentes para compreender os mecanismos dos jogos e das tecnologias digitais, para reconhecer suas próprias vulnerabilidades e para fazer escolhas informadas e conscientes representa uma abordagem mais eficaz e mais sustentável do que as estratégias de proibição e de restrição. Essa abordagem requer que a escola incorpore, em seu currículo e em suas práticas, o universo digital dos estudantes como objeto legítimo de reflexão crítica e de formação.

O sexto achado refere-se ao potencial inexplorado dos jogos digitais no campo pedagógico. A revisão da literatura revela que o potencial dos jogos digitais como ferramentas de aprendizagem e de desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e criativas está longe de ser plenamente explorado pelas escolas brasileiras. A gamificação bem fundamentada, o uso pedagógico de jogos educativos e o reconhecimento das aprendizagens que os estudantes desenvolvem nos jogos como conhecimentos válidos representam possibilidades que, se adequadamente mediadas, podem enriquecer significativamente os processos de ensino e aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo investigou os impactos psicológicos dos jogos virtuais em crianças e adolescentes no contexto escolar brasileiro, a partir de uma perspectiva dialética que recusa tanto a demonização quanto a

naturalização acrítica desse fenômeno cultural. O percurso teórico e analítico desenvolvido ao longo do trabalho permite formular um conjunto de conclusões que têm implicações para a pesquisa, para as práticas educativas e para as políticas públicas de saúde mental e de educação digital.

A primeira conclusão é de natureza epistemológica: o debate sobre os jogos virtuais e seus impactos sobre crianças e adolescentes exige rigor analítico e recusa das simplificações que dominam o debate público. Os jogos digitais não são, em si mesmos, nem vilões nem heróis: são tecnologias culturais cujos impactos são mediados por uma multiplicidade de fatores que precisam ser compreendidos em sua complexidade. A ciência psicologia, neurociência, educação, ciências da comunicação oferece ferramentas para essa compreensão, mas suas contribuições são frequentemente distorcidas por narrativas midiáticas que privilegiam o sensacionalismo em detrimento da nuance.

A segunda conclusão refere-se ao papel central da mediação. Os impactos dos jogos virtuais não são determinados apenas pelo que os jogos são, mas pelo contexto em que são utilizados e a presença de adultos que mediam ativamente esse uso é o fator mais poderoso na promoção de um uso saudável e no enfrentamento do uso problemático. Isso coloca uma responsabilidade importante sobre famílias, escolas e políticas públicas: a responsabilidade de criar as condições para que essa mediação seja possível, qualificada e acessível a todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem social e cultural.

A terceira conclusão diz respeito ao papel da escola. A escola brasileira do século XXI precisa incorporar, em suas práticas

pedagógicas, em seus currículos e em suas políticas institucionais, a realidade digital de seus estudantes e os jogos virtuais são uma dimensão central dessa realidade. Isso não significa que a escola deva se tornar um espaço de entretenimento digital, mas que ela precisa reconhecer o universo digital dos estudantes como parte de sua experiência cultural legítima, oferecer espaços de reflexão crítica sobre esse universo e desenvolver estratégias pedagógicas que articulem as competências desenvolvidas nos jogos com os objetivos de formação integral dos estudantes.

A quarta conclusão refere-se à saúde mental. O uso problemático de jogos virtuais em crianças e adolescentes é frequentemente um sintoma de condições psicossociais mais amplas: ansiedade, depressão, dificuldades relacionais, ambiente familiar disfuncional e não pode ser tratado de forma eficaz se essas condições não forem compreendidas e endereçadas. Isso requer que as escolas tenham acesso a profissionais de saúde mental psicólogos, assistentes sociais em condições de oferecer acompanhamento qualificado a estudantes vulneráveis, conforme previsto na Lei nº 13.935/2019.

A quinta conclusão é prospectiva: o campo de pesquisa sobre os impactos psicológicos dos jogos virtuais em crianças e adolescentes está em rápida expansão, mas ainda apresenta lacunas importantes especialmente no contexto brasileiro, onde estudos empíricos de base são ainda escassos. Pesquisas futuras que combinem métodos quantitativos e qualitativos, que abordem a diversidade de contextos socioeconômicos e culturais em que crianças e adolescentes brasileiros se relacionam com os jogos, e que examinem os impactos de longo prazo do uso de diferentes tipos de jogos sobre o desenvolvimento são necessidades urgentes para a produção de conhecimento qualificado nesse campo.

Concluímos afirmando que a questão dos jogos virtuais e seus impactos sobre crianças e adolescentes é, em última instância, uma questão sobre que tipo de infância e que tipo de adolescência queremos garantir para as novas gerações. Uma infância que inclua o brincar digital mas que não se reduza a ele; que use os jogos com prazer e criatividade mas que desenvolva também a capacidade de desligar a tela e de habitar plenamente o mundo; que explore as possibilidades dos jogos mas que compreenda criticamente seus mecanismos e seus limites. Essa é uma tarefa que exige o comprometimento conjunto de pesquisadores, educadores, profissionais de saúde, famílias e políticas públicas. E é uma tarefa que começa, como sempre, pela escuta atenta das crianças e dos adolescentes que estão no centro dessa história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIKEN, Mary. O efeito cibernético: como a era digital está mudando o comportamento humano. Tradução de Elisa Nazarian. São Paulo: Cultrix, 2016.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Technical report on the review of the violent video game literature. Washington, DC: APA, 2015.

ANDERSON, Craig A.; BUSHMAN, Brad J. Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review. *Psychological Science*, v. 12, n. 5, p. 353-359, 2001.

BANDURA, Albert. Social learning theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 12 dez. 2019.

CARR, Nicholas. A geração superficial: o que a Internet está fazendo com os nossos cérebros. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. São Paulo: Agir, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Psicologia e saúde mental no contexto digital: orientações para a prática profissional. Brasília: CFP, 2021.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row, 1990.

GARDNER, Howard. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GREENFIELD, David. The addictive properties of internet usage. In: YOUNG, Kimberly; ABREU, Cristiano Nabuco de (org.). Internet addiction: a handbook and guide to evaluation and treatment. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011. p. 135-153.

MCGONIGAL, Jane. A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MENDONÇA, Viviane Melo de. Jogos digitais e aprendizagem: contribuições da psicologia para o campo educacional. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 287-295, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11). Genebra: OMS, 2018.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANTOS, Manoel Antônio dos. Jogos eletrônicos e violência: desvendando o imaginário dos adolescentes. Fractal: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 133-148, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

TURKLE, Sherry. Alone together: why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2015.

TWENGE, Jean M. iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood. New York: Atria Books, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YOUNG, Kimberly. Caught in the net: how to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery. New York: John Wiley & Sons, 1998.

¹ Mestre em Comunicação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor da Educação Básica e do Ensino Superior. Luziânia, Goiás, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2372032441637444>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5314-576X>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestrando em Teologia pela Faculdade Teológica Sul Americana (FTSA), especialista em Direito Educacional pelo Centro Universitário Unina (CEunina), bacharel em Direito pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atua como assessor de comunicação do 4º

Colégio da Polícia Militar do Ceará - Ministro Jarbas Passarinho. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4692194064527573>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3625-8993>

³ Mestre em Educação pela UFRJ (Universidade Federal Rio de Janeiro). Pós-graduada - Gestão Escolar e Coordenação pedagógica e Supervisão Escolar - Professora de Língua Portuguesa e Orientadora Pedagógica - RJ, cidade: Itatiaia. Estado: Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1597302604142925>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7769-7351>

⁴ Pós-graduado - Especialista em Gestão Escolar e Coordenação pedagógica pela (Faculdade Intervale) e Graduado em Pedagogia pela (UNIBF Centro Universitário). Professor da Rede Estadual de Educação do Tocantins SEDUC-TO. Cidade: Porangatu. Estado: Goiás. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9497158584572842>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2548-3985>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Bacharela em Administração pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2011), Ciências Contábeis pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2015), Direito pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2018) e Tecnólogo em Gestão Pública (2018). Láurea Acadêmica em Direito e Gestão Pública. Coursou o módulo I e II da Escola Superior da Magistratura Catarinense - ESMESC (2019-2020). Pós Graduada em Direito Público - Convênio ESMESC - FURB (2019-2021) e Pós Graduada em Direito Aplicado Convênio ESMESC - FURB (2020-2021). Professora de graduação nas áreas de Direito Tributário, Administrativo, Processo Tributário/Administrativo e Processo Civil.

Coordenadora do Curso de Direito - Polo Palhoça (Faculdade Metropolitana de Palhoça mantida pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi). Advogada.

⁶ Psicóloga - Unibra. Lattes: <https://cnpq.br/9596396174676789>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Mestre em Educação, Culturas e Identidades-UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco, CIDADE/ESTADO, PAÍS: Recife, Pernambuco, Brasil, Atua como professor de Educação Socioemocional a cerca de 6 anos, Pesquisador, Professor de atendimento educacional Especializado no Município de Camaragibe em Pernambuco. Escrito do livro Nina e os guardiões do parque das Graças publicado pela editora AUTOGRAFIA.

@gilberto_rodrigues. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2418634542398654>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4864-7641>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)