



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA

PÂMELA DA SILVA ROCHA

**INFÂNCIAS EM JOGO: UMA ANÁLISE DOS RISCOS E DAS OPORTUNIDADES
PARA MENINAS NO JOGO *ROYALE HIGH* DA PLATAFORMA *ROBLOX***

FORTALEZA

2025

PÂMELA DA SILVA ROCHA

INFÂNCIAS EM JOGO: UMA ANÁLISE DOS RISCOS E DAS OPORTUNIDADES
PARA MENINAS NO JOGO *ROYALE HIGH* DA PLATAFORMA *ROBLOX*

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, do Instituto de Cultura e Arte, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda.

Orientadora: Prof.^a Inês Silvia Vitorino Sampaio

FORTALEZA

2025

Página reservada para ficha catalográfica.

Utilize a ferramenta *online* [Catalog!](#) para elaborar a ficha catalográfica de seu trabalho acadêmico, gerando-a em arquivo PDF, disponível para download e/ou impressão.

(<http://www.fichacatalografica.ufc.br/>)

PÂMELA DA SILVA ROCHA

INFÂNCIAS EM JOGO: UMA ANÁLISE DOS RISCOS E DAS OPORTUNIDADES
PARA MENINAS NO JOGO *ROYALE HIGH* DA PLATAFORMA *ROBLOX*

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, do Instituto de Cultura e Arte, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dra. Soraya Madeira da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dra. Brenda Lyra Guedes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Redigir esta pesquisa foi um processo bastante desafiador e nele me perguntei inúmeras vezes onde eu queria chegar – e como eu queria chegar lá. Mesmo sendo um momento de tantas incertezas e novidades, posso dizer que ele também foi cheio de acolhimento, carinho e compreensão das pessoas que estavam ao meu lado e que tentarei, brevemente, citar por aqui.

Primeiro, queria agradecer à minha orientadora Inês Vitorino. Talvez você não lembre disso, mas ainda na cadeira de Metodologia de Pesquisa, falamos sobre eu seguir um possível futuro como pesquisadora. Foi a partir deste momento que senti pulsar essa vontade de me fazer presente nas discussões, nos laboratórios e em todos os ambientes de pesquisa que a UFC conseguiu me proporcionar. A nossa experiência tem sido um grande *frisson* e espero continuar, por muito tempo, assim. Um dia quero ser metade da pesquisadora que a senhora é.

Às mulheres incríveis que integram a minha banca, Soraya Madeira e Brenda Guedes. As duas figuraram de forma muito especial durante toda a minha graduação, sendo solícitas, acolhedoras e entusiastas da minha caminhada. Agradeço o apoio e a disponibilidade para dividir esse momento comigo, mas principalmente pelas conversas de corredor, onde dividi medos, dúvidas e vitórias.

À todas professoras e pesquisadoras que encontrei nas disciplinas da graduação, aqui representadas nas mulheres citadas acima, mas especialmente nas figuras de Glícia Bezerra e Helena Martins. Conheci as duas no começo da graduação, ainda nas disciplinas mais introdutórias, e elas me abriram os olhos para o caminho acadêmico como sendo uma opção que poderia me receber de braços abertos. Se um dia me veio o pensamento de que eu poderia ser pesquisadora, foi por conta dos exemplos tão positivos que estiveram na minha caminhada.

Ao meu revisor, cozinheiro, co-autor, cônjuge, parceiro e melhor amigo Abner Oliveira. Eu teria traçado todo esse caminho sozinha, mas eu sei que ele foi muito mais bonito, doce e leve porque você estava ao meu lado. Obrigada pelas edições e formatações em texto, pelos lanchinhos e beijinhos quando parecia que o processo não ia ter fim. Com você, o amor é mesmo azulzinho.

À minha família, nas figuras de Cristina e Henrique Rocha, meus pais, e Iago Rocha, meu irmão. Se eu tracei todo esse caminho, foi porque vocês se fizeram chão e guia durante

todos os momentos. Obrigada por acreditar na Panzinha, na Pampam, na Pâmela, na Pams e em todas as versões que fui e sou. Amo vocês demais.

Aos meus queridos amigos que têm acompanhado e aceitado dividir comigo essa loucura que é a vida adulta, Nicolas, Clarice, Rochele, Hellora, Milena, Bruno, Caio, Girassol, Carol, Marine e Vitória. Obrigada pelas risadas, pelas discussões e pela parceria nos últimos anos. Eu só sou porque nós somos juntos.

Ao LabGRIM, que foi alicerce neste estudo. Seus pesquisadores e suas discussões, bem como nossos momentos de descontração, deram à essa pesquisa novos níveis de aprofundamento. Obrigada por me acolherem.

À Universidade Federal do Ceará, por permitir aos seus estudantes usufruir de uma educação pública e de qualidade.

“Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E
isso explica o resto.” (Manoel de Barros)

RESUMO

Na presente pesquisa, buscamos entender como o jogo *Royale High* representa corpos femininos e incentiva o consumo e o desejo de itens virtuais direcionados a esse público. Para tanto, partimos da análise do tutorial do jogo, verificando as mecânicas e itens apresentados na obra citada. Para o debate das temáticas da infância, utilizamos como autores-base Sarmiento (2004; 2007) e Brougère (1997; 2006), bem como Jenkins (2006; 2015), Buckingham (2007), Livingstone (2011; 2013; 2017) e Vitorino Sampaio (2016; 2017; 2021) para tratar da infância e sua relação com a internet. Para o debate de gênero, abordamos autores como Bourdieu (2012), Butler (2018; 2019), Lauretis (2019), Bento (2006) e Harris (2005), além das autoras Kafai et. al (2008) e Friman (2015) para o debate da relação de gênero e jogos digitais. Para a problematização, utilizamos os conceitos de riscos e oportunidades elencados por Hasebrink et. al (2009), bem como o enquadramento metodológico trabalhado por eles, além das metodologias de Schell (2008) e Petry et. al (2013) para a realização da análise do jogo. A partir da análise, verificamos que o jogo possui momentos desafiadores que incentivam a movimentação, o diálogo e o aprendizado, além de apresentar mecânicas pouco vistas em outros jogos para meninas. No entanto, *Royale High* também incentiva a mentalidade consumista e a compra contínua de itens de beleza e vestuário, bem como padroniza as possibilidades de expressão do jogador a corpos magros. Além disso, verificamos outros riscos, como o incentivo à inserção de dados sensíveis do jogador na plataforma.

Palavras-chave: Roblox; Jogos Digitais; Gênero; Infância; Consumo.

ABSTRACT

To support our discussion on childhood, we draw upon the foundational works of Sarmento (2004; 2007) and Brougère (1997; 2006), as well as Jenkins (2006; 2015), Buckingham (2007), Livingstone (2011; 2013; 2017), and Vitorino Sampaio (2016; 2017; 2021) to explore childhood and its relationship with the internet. Regarding gender studies, we engage with authors such as Bourdieu (2012), Butler (2018; 2019), Lauretis (2019), Bento (2006), and Harris (2005), in addition to Kafai et al. (2008) and Friman (2015), who specifically address the relationship between gender and digital games. For critical analysis, we employ the concepts of risks and opportunities outlined by Hasebrink et al. (2009), along with their methodological framework. Additionally, we incorporate the methodologies proposed by Schell (2008) and Petry et al. (2013) to conduct a thorough examination of the game. Our analysis reveals that the game includes challenging moments that promote movement, dialogue, and learning, as well as mechanics that are rarely found in other games designed for girls. However, *Royale High* also fosters a consumerist mentality and encourages the continuous acquisition of beauty and fashion items while restricting players' expressive possibilities to standardized, slender body types. Furthermore, we identify additional risks, such as the incentivization of inputting sensitive player data into the platform.

Keywords: Roblox; Digital Games; Gender; Childhood; Consumption.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Brinquedo “Fada de Fogo” do jogo Royale High..... | 27 |
| Figura 2: Imagem de divulgação da coleção de itens “Fluttering Butterfly”..... | 28 |
| Figura 3: Venda do produto “Pacote de adesivos Pass!”..... | 40 |
| Figura 4: “Barbie, desculpe por não tê-la encontrado”..... | 61 |
| Figura 5: 10 áreas de estudo para os estudos de gênero nos jogos..... | 66 |
| Figura 6: Jogos da página “Em destaque” no dia 26/12/2024..... | 69 |
| Figura 7: Mapa dos reinos de Royale High..... | 71 |
| Figura 8: Tétrade Elementar de Schell..... | 73 |
| Figura 9: Caminho de entrada para o tutorial, no Bosque Chuvoso..... | 75 |
| Figura 10: Caixa de diálogo da Diretora..... | 76 |
| Figuras 11 e 12: Caminho que leva a jogador até o portão do Enchantraverso..... | 76 |
| Figuras 13 e 14: Partes da avaliação presentes nos testes práticos..... | 77 |
| Figura 15: Poppy no Balcão de Inscrição..... | 78 |
| Figura 16: Poppy explicando a Royale High School Store..... | 79 |
| Figura 17 e 18: Diário do jogador..... | 80 |
| Figura 19: Mecânica de voo ensinada no tutorial..... | 81 |
| Figuras 20 e 21: Menu de personalização de cabelos de Royale High..... | 83 |
| Figura 22: Algumas das perguntas existentes no Write!Q&A..... | 85 |
| Figura 23: Página inicial do Journal..... | 86 |
| Figura 24: Seu Cartão de Estudante indicando a sua série e os diamantes..... | 88 |
| Figura 25: Cartão de Estudante sendo utilizado como cartão de crédito..... | 89 |
| Figura 26: Mochila do jogador..... | 93 |
| Figura 27: Saias da loja do jogo..... | 94 |
| Figura 28: Sapatos masculinos da loja do jogo..... | 94 |
| Figura 29: Conjunto Mon Chéri Tea Party..... | 95 |
| Figuras 30 e 31: Peças masculinas e femininas do conjunto Mon Chéri Tea Party..... | 96 |
| Figuras 32 e 33: Personagens apresentadas na página inicial de Royale High..... | 96 |
| Figuras 34 e 35: Diferença entre os corpos no jogo..... | 97 |

Figura 36: Página inicial da Royale High School Store.....98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| LABGRIM | Laboratório de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| ONU | Organização das Nações Unidas |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1.1 Eu fui e sou a menina que joga: um prelúdio..... | 14 |
| 1.1 Sobre os jogos digitais: Problematização, justificativa e objetivos..... | 15 |
| 1.2 “Bem-vinda ao mundo dos seus sonhos”: Escolha do jogo, objetivos e metodologia..... | 19 |
| 2 CRIANÇAS NA INTERNET..... | 23 |
| 2.1 A criança no ambiente digital: riscos, danos e oportunidades..... | 29 |
| 2.1.1 Oportunidades..... | 32 |
| 2.1.2 Riscos..... | 36 |
| 3 MENINAS NO ROBLOX: GÊNERO E CONSUMO EM JOGO..... | 48 |
| 3.1 As características de um jogo digital..... | 48 |
| 3.2 Performances de feminilidade e consumo na infância..... | 52 |
| 3.3 E a menina joga? Sobre os estudos de gênero e jogos online..... | 61 |
| 3.4 Conhecendo o Roblox e o jogo Royale High..... | 68 |
| 4 INFÂNCIAS EM JOGO: UMA ANÁLISE DE ROYALE HIGH..... | 72 |
| 4.1 Metodologia..... | 72 |
| 4.2 “Descobrimo que você tem poderes mágicos” no tutorial de Royale High..... | 74 |
| 4.3 Oportunidades e Riscos em jogo..... | 80 |
| 4.3.1 O Diário e o direito à privacidade..... | 83 |
| 4.3.2 O Cartão de Estudante: entre a identidade e o consumo..... | 87 |
| 4.3.3 Feminilidades em jogo e a personalização dos avatares..... | 91 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 100 |
| REFERÊNCIAS..... | 104 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Eu fui e sou a menina que joga: uma introdução

Os jogos digitais estão na minha vida¹ desde que consigo me lembrar e isso teve uma grande influência nas escolhas que fiz e que tornaram tais jogos o meu objeto de estudo nesta pesquisa. Puxando da memória, foi com meu pai, na década de 2000, que aprendi a vivenciar o deleite que alguns *pixels* numa tela podem trazer, já que ele me levava nas suas folgas até o lugar onde ele trabalhava – e que, na época, era muito difícil e custoso ter um computador em casa – e, com a autorização da minha madrinha, que era convenientemente sua supervisora, me apresentava aos jogos que ele e os colegas tinham conseguido emular. Seus favoritos ainda são os saudosos *Alex Kidd in Miracle World* (SEGA, 1986), *Sonic the Hedgehog* (SEGA, 1991) e todos os jogos da franquia de jogos Super Mario (Nintendo, 1985) que podíamos baixar na época.

Em todos esses jogos, sempre me encantavam as personagens femininas: a Princesa Lora e a Princesa Peach, que eram resgatadas por Alex Kidd e Mario respectivamente, que eram lindas, gentis e das quais a história eu não sabia nada porque acabavam sendo meras conquistas do fim do jogo. Sobretudo, eu adorava a ideia de jogar com Amy Rose nos jogos do Sonic, que se tornou uma das primeiras personagens jogáveis com a qual pude experimentar e me ver, como menina, em jogo.

Algum tempo depois, quando meu pai adquiriu seu primeiro computador pessoal e pudemos acessar a internet de casa, eu me vi explorando a internet, especificamente os famosos *sites* de jogos de meninas. Estes *sites*, com suas seções permeadas pelos tons de rosa, traziam personagens famosas no imaginário feminino, como a própria boneca Barbie, e traziam jogos de vestir, maquiar, fazer compras, cozinhar e todas estas atividades que veremos a seguir como sendo parte do imaginário lúdico de diversas meninas ao redor do mundo.

Foi durante a graduação que me vi questionando algumas dessas lógicas de jogo que me foram apresentadas durante toda a infância. Debater as questões de gênero no jornalismo, no cinema, na música e na arte me levaram a notar que alguns dos padrões de exclusão e/ou estereotipação de figuras femininas também ocorriam no espaço nos jogos digitais – e daí surge o meu interesse por estudar esse contexto.

Estudar a plataforma *Roblox*, no entanto, não teve muita relação com a minha experiência de vida: mesmo com a sua popularização nos últimos 5 anos, os jogos que são

¹ No texto, empregarei a primeira pessoa do singular ao abordar minha vivência pessoal. Nas demais discussões do trabalho, utilizarei a primeira pessoa do plural.

oferecidos por lá pouco me foram atrativos. Pelo contrário, por muito tempo cheguei até a achar os *designs* dos personagens e dos cenários dos principais jogos da plataforma, como *Piggy*, um pouco disformes e nada bonitos.

A plataforma, porém, se mostrou um espaço muito atrativo para o meu irmão mais novo, que se viu durante a pandemia de Covid-19 trancado em casa e sem muitos espaços em comum para encontrar os amigos. Jogar com eles proporcionou uma sensação de proximidade e de conforto mesmo com a distância e a incerteza do que ainda estava por vir – e isso acabou me aticando a curiosidade não como pesquisadora, mas na posição de irmã-observadora. Assim, *Roblox* passou a ser parte dos meus dias em casa durante a pandemia também e conforme mais jogos eram explorados pelo meu irmão, vieram cada vez mais comentários dele e dos seus amigos sobre jogos que eles consideravam “problemáticos” e pessoas “ruins” que eles encontravam nesses espaços.

Na tentativa de entender mais sobre o fenômeno dos jogos digitais, aqui sendo este estudo realizado sob a perspectiva de gênero que já me interessava na graduação, me debrucei sobre leituras de autores que exploram os jogos digitais e a ludicidade e que serão encontrados nas próximas páginas desta pesquisa, como Henry Jenkins (2006;2015), Gilles Brougère (1997;2006), e Yasmin Kafai *et al.* (2008). Para apoiar as discussões sobre gênero, foram considerados textos de autores como Pierre Bourdieu (2012), Judith Butler (2018;2019), com pontuações de Anita Harris (2005), Berenice Bento (2006) e outros teóricos relevantes. Além disso, os debates na reunião do LabGRIM, laboratório onde esta pesquisa ganhou robustez e repertório, trouxeram valiosas contribuições metodológicas e bibliográficas: foram nelas que abordamos autoras como Sonia Livingstone (2011;2013;2017) e Vitorino Sampaio (2016; 2017; 2021) que figuram tanto na construção teórica quanto na metodologia desta pesquisa.

1.1 Sobre os jogos digitais: Problematização, justificativa e objetivos

Segundo Buckingham (2007), a identidade e a expressão da infância sempre foi um tópico dominado e, em alguma medida, modelado pelos adultos. Para o autor, há um desafio na construção do entendimento do conceito de criança, uma vez que o público adulto, por muitas vezes, trata essa definição de forma imaculada ou trata dessa fase da vida sob uma perspectiva de exclusão da sociedade adulta. Isso advém do fato de que a infância é contada e representada por outros agentes históricos que não a criança ou, como colocou o autor, “a história da infância é em última análise uma história de representações.” (Buckingham, 2007, p.26). Como resultado, na maior parte da história, pouco tivemos legislações ou

recomendações direcionadas à infância nas quais houve a movimentação para ouvir as crianças e entender seus pontos de vista.

Muitos dos caminhos de investigação da relação da infância com as mídias digitais foram tomados por um tom determinista e alarmista (Willett, 2008; Alcântara, Osório, 2014), preconizado tanto por uma visão essencialista da infância quanto por uma visão essencialista das mídias (Buckingham, 2007). Quando observamos esta conjuntura na vida das crianças vemos que ela resulta numa relação prejudicada desse indivíduo com as mídias digitais, já que a falta de mediação e a relação acrítica com as mídias torna a criança ainda mais vulnerável a possíveis riscos que ela pode encontrar no espaço digital. No entanto, é importante salientar que privar a criança da interação com o ambiente digital não a protege completamente: sem o mínimo conhecimento de causa, esta criança não será preparada para o que pode encontrar neste espaço (Buckingham, 2007) e muito menos poderá usufruir das potencialidades que esse espaço tem a oferecer. Em concordância com Buckingham e seguindo o paradigma dos estudos do EU *Kids Online*, construiremos esta pesquisa na tentativa de balancear os riscos e as oportunidades encontrados no jogo digital estudado.

Para avaliar os jogos digitais que são explorados pelas crianças, no entanto, é fundamental entender que a brincadeira infantil que envolve jogos digitais sempre foi um campo de disputas (Grimes, 2021). Segundo a autora, já durante a década de 1970 nos Estados Unidos, grupos cristãos conservadores protestaram contra os jogos *online*: segundo a mídia da época, os protestantes afirmavam que tais mídias estavam causando uma “degeneração da infância”. Assim, essa investigação compreende o esforço de muitas famílias, até hoje, em não permitir o acesso da criança ao ambiente do jogo digital, dados os riscos que esse ambiente pode apresentar.

Tais riscos também serão abordados nesta pesquisa: a ausência de segurança, a facilidade de compartilhamento e de vazamento de dados sensíveis e a comunicação mercadológica voltada para a criança (Guedes, 2016), por exemplo, são ainda pontos centrais que precisam ser discutidos dentro do âmbito do jogo *online* para garantir uma experiência agradável e ainda segura para esse grupo.

Também nesta pesquisa discorreremos sobre as oportunidades que o ambiente *online* estudado traz para o público infantil, uma vez que ele permite a expressão, a diversão, o diálogo e encontro com pares, dentre outros benefícios pontuados por Hasebrink *et al* (2009). Tomaz (2019) postula que as plataformas digitais têm funcionado como esse ambiente que se opõe ao mundo real que silencia o público infantil, sendo nele onde as crianças conseguem serem enxergadas, são encorajadas a falar sobre si mesmas e a expor seus cotidianos. Desta

forma, acreditamos que um dos pontos mais atrativos da internet, especificamente do jogo *online*, é garantir um espaço público de comunicação e trocas das crianças, muitas vezes, negado para criança nos ambientes *offline*.

Porém, mesmo com a possibilidade positiva de construção identitária infantil que o ambiente virtual pode permitir, não podemos desassociar essa conjuntura dos esforços comerciais de lucrar em cima desses momentos de descoberta (Lopes, 2021). Reafirmando o que foi postulado por Buckingham e Tingstad (2010), Lopes (2021) discorre sobre a existência de um jogo de forças dentro do ecossistema *online*: existe uma construção identitária que se dá através da apropriação de bens de consumo onde, por um lado, existe uma clara agência das crianças, que delimitam suas necessidades e desejos e assim escolhem, dentre outras coisas, o que vão consumir nessa etapa da vida e, por outro lado, há um mercado que mira e usufrui desse processo flexível e vulnerável de construção de si para bombardear esse público com produtos, necessidades e estilos de vida. Deste modo, podemos inferir que atuam nesta estrutura

[...] forças comerciais simultaneamente criam oportunidades e estabelecem limites às ações dos jovens em meio digital, contribuindo para que tal mídia forneça recursos para que eles construam e expressem suas identidades e capitalizando em cima de tais atividades (p. 5). (Buckingham, 2008, p.5 *apud* Lopes, 2021, p. 89).

Para Lopes (2021), é importante salientar também que as mídias atuam de forma pedagógica sob uma perspectiva generificada na vida das crianças. Apoiando-se nas ideias propostas por Andrade (2013), o autor reitera o papel da mídia “como uma instância de produção corporal, educando homens e mulheres a respeito de maneiras mais “adequadas” com as quais eles podem viver suas vidas” (Lopes, 2021, p. 113). Desta forma, verificamos que a experiência dentro do ambiente virtual é diferente para os dois gêneros e, portanto, influencia meninos e meninas de forma distintas. Isso já tinha sido apontado, sob as nuances de qualidade do acesso e ao conteúdo, por Livingstone (2017), cujos estudos apontaram para uma experiência feminina *online* mais monitorada e restrita que a vivência masculina neste quesito.

Os pesquisadores Marja Leonhardt e Stian Overâ (2021) realizaram um estudo sobre as mídias digitais com crianças norueguesas e mostraram que, entre os jogos online e as redes sociais, as meninas tendem a preferir as últimas por uma série de fatores. Para as entrevistadas, para além do fato de as redes sociais promovem interações sociais mais diretas com outras pessoas, os jogos tendem a ser rejeitados por esse grupo tanto por conterem um direcionamento claro da maioria dos jogos para o público masculino – como a predominância

de protagonistas masculinos, a representação feminina de forma submissa e hiperssexualizada como pela possibilidade de enfrentar algum tipo de violência dentro do ambiente de jogo. Isso mostra, conforme foi pontuado por Lopes (2021) anteriormente, que há uma construção dentro dos espaços midiáticos marcada por nuances de gênero, que dizem quais experiências devem ou não ser vividas por meninos e meninas e como elas devem ser vivenciadas.

Isso, no entanto, não inibe o fato de que o público feminino está se tornando um grupo presente e participativo no ambiente dos jogos digitais. Mesmo tendo suas experiências digitais monitoradas (Livingstone, 2017) e muitas vezes cerceadas pela violência e não identificação com os espaços *online* (Leonhardt; Ovêra, 2021), segundo a pesquisa Global Gamer Study, 72% das mulheres ao redor do globo jogam *videogames*, ocupando hoje a porcentagem expressiva de 45% do público do mercado de jogos.

Ao analisar a experiência de um jogo cujo público-alvo são as meninas, como esta investigação almeja, queremos salientar que as vivências às quais esse grupo é submetido, sejam elas virtuais ou não, influenciam nas formas que ele joga e quais os conteúdos que permeiam as vidas destas crianças. Desta maneira, como postulado por Felipe (1999), se dentro da infância feminina há um incentivo apenas para o desenvolvimento de habilidades relativas à maternidade e ao cuidado da casa, representadas nas posições de mãe, esposa e dona de casa, podemos afirmar que há um “o tolhimento às suas liberdades de escolha” (Felipe, 1999 *apud* Lopes e Covaleski, 2020, p.4), inclusive dentro do ambiente lúdico. Além disso, como veremos nos próximos capítulos, os jogos de meninas costumemente se restringem a explorar temáticas que envolvem o consumo de itens de moda ou beleza, com mecânicas pouco frustrantes, cujo mote gira em torno do incentivo ao consumismo como performance de feminilidade.

Como resultado, não é difícil concluir que uma parcela significativa dos jogos digitais voltados para este público terão temáticas neste universo doméstico e de maternidade. Além disso, levando em conta o papel do mercado que “materializa elementos arraigados aos papéis de gênero estereotipados da sociedade” (Lopes; Covaleski, 2020, p. 14), inferimos também que há intencionalidade, dentro da indústria que desenvolve os produtos que permeiam o universo lúdico infantil, de reforçar a divisão por gêneros na brincadeira.

No entanto, podemos dizer que não somente as brincadeiras, mas a infância feminina em si, atendendo “aos apelos da beleza hegemônica” (Lopes, 2021, p. 128), se torna comodificada, tornando inseparáveis os corpos infantis femininos e os produtos a eles atrelados. Para Lopes (2021), a exigência de uma performance feminina hegemônica nos corpos infantis leva ao consumo exacerbado de itens de beleza nesta fase da vida, o que torna

o ato de comprar uma legitimação da menina não só do ponto de vista de uma performance de gênero, mas também num papel de exercício social perante o seu grupo. Nesta pesquisa, investigaremos se o mesmo ocorre dentro dos jogos *online*, fazendo com que as meninas invistam seu tempo de jogo para conseguir comprar itens de beleza e vestuário virtuais a fim de conseguirem se destacar e engajar com as outras jogadoras.

Por isso, com base nas breves discussões acerca dos fenômenos já aqui observados de expressão de identidade e de gênero dentro das brincadeiras infantis e nas experiências com redes sociais, buscaremos considerar, nesta pesquisa, como as plataformas digitais de jogo, especialmente a plataforma *Roblox* que, ao promover determinadas representações de gênero, contribuiu para a construção de identidades generificadas e marcadas pelo incentivo ao consumo nas meninas.

1.2 “Bem-vinda ao mundo dos seus sonhos”: Escolha do jogo, objetivos e metodologia

A escolha pela plataforma Roblox para esta investigação se dá majoritariamente pela relevância que a plataforma tem ganhado e pela sua popularidade entre as crianças e os adolescentes de todo o globo. Segundo dados da Roblox Corporation referentes a janeiro de 2024, o número de usuários ativos diariamente² (DAU) da plataforma ultrapassava os 79 milhões e esses jogadores acumulavam mais de 17 bilhões de horas de jogo. Além disso, a plataforma tem se mostrado um espaço de entretenimento comum para as crianças ao redor do globo: a Roblox Corporation afirmou para a revista Bloomberg³ que dois terços das crianças com menos de 16 anos dos Estados Unidos estavam conectadas em seus jogos – o que, segundo dados da UNICEF acerca do país, seriam mais de 49 milhões de crianças.

A plataforma Roblox é uma plataforma de criação de jogos MMO⁴ e *sandbox*⁵ que hospeda diversos mapas e jogos criados por jogadores, sendo uma delas o *Royale High*, objeto de estudo dessa pesquisa.

² Daily active user (DAU) é um termo usado para o número total de pessoas que abrem e interagem com um aplicativo móvel ou produto da Web num período de 24 horas.

³ Informação disponível em

<https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-04-15/kids-flock-to-roblox-for-parties-and-playdates-during-lockdown?leadSource=uverify%20wall>. Acesso em 17 set. 2024.

⁴ MMO (*Massively Multiplayer Online*) são jogos *online* com um grande número de jogadores simultâneos, geralmente conectados em um mesmo ambiente virtual.

⁵ Jogos *sandbox* permitem que os jogadores construam estruturas, criem aventuras personalizadas ou simplesmente explorem o mundo de acordo com sua própria imaginação, sem necessariamente terem objetivos pré-acordados.

“Bem-vinda ao mundo dos seus sonhos” é a frase que inicia a descrição de *Royale High* na plataforma *Roblox*. Marcado por longos vestidos, saltos altos, maquiagens e uma grande gama de itens virtuais a serem comprados utilizando a moeda do jogo ou através da compra de brinquedos, o jogo apresenta números expressivos de visitas – no mês de setembro de 2024, ele já possuía mais de 9 bilhões de visitas totais. Tendo seu público composto majoritariamente por meninas e mulheres – ele foi considerado o segundo mapa mais jogado nas categorias “feminino” e “gênero não especificado” da plataforma sendo o documento “A Year on Roblox: 2021 in Data”⁶ – *Royale High* é também um dos jogos mais lucrativos da plataforma: foi o quinto mais visitado e também o quinto mais lucrativo do referente ano. Assim sendo, acreditamos que este jogo, dentro da plataforma, se mostra muito relevante para o público feminino e se apresenta como um fenômeno midiático expressivo para a investigação da relação das crianças, especialmente das meninas, com os jogos *online*.

Academicamente, esta pesquisa é relevante por explorar um ambiente midiático virtual onde há uma notória participação das crianças, permitindo analisar como os jogos digitais constroem narrativas que podem influenciar as percepções de identidade e de consumo entre meninas. Assim, este estudo pode oferecer novas perspectivas acerca dos riscos e das oportunidades que este ambiente virtual pode oferecer para as crianças.

Já para a pesquisadora, como menina e mulher jogadora conforme descrito anteriormente, este estudo traz luz sobre as vivências dentro do espaço do jogo *online* e pode promover novos entendimentos acerca do funcionamento dos “jogos de menina”, possibilitando análises futuras sobre a agência das crianças dentro desses espaços e dos posicionamentos de plataformas como o *Roblox* acerca das múltiplas infâncias que estão presentes nesse espaço.

É com base nas considerações tecidas anteriormente e na relevância atual da plataforma para o público infanto-juvenil que definimos como pergunta central que norteia esta pesquisa: quais são os riscos e oportunidades que *Royale High* apresenta para as meninas através de mecânicas e narrativas trazidas no tutorial do jogo?

Para responder a esta pergunta, temos como objetivo geral verificar como o tutorial do jogo representa corpos femininos e como são trabalhadas as noções de consumo e feminilidade dentro desse espaço. Para isso, definimos como objetivos específicos (a) construir o panorama do que já foram os jogos para meninas e onde eles se encontram hoje (b) discutir, sob a ótica dos riscos e das oportunidades percorridos por Hasebrink et al. (2009), as

⁶ Disponível em: <https://corp.roblox.com/newsroom/2022/01/year-roblox-2021-data> Acesso em 15 de setembro de 2024.

potencialidades de *Royale High* para as crianças e (c) avaliar se existem riscos relativos ao incentivo ao consumo, dentro do jogo, de peças de vestuário e itens de beleza por parte das jogadoras.

Metodologicamente, esta pesquisa se ancora na Tétrade Elementar de Schell (2008), que define o jogo em quatro níveis de profundidade diferentes e que nos permitirá avaliar aspectos estéticos e narrativos de *Royale High*, que são aqueles que aparecem para os jogadores. Além disso, também nos inspiramos na metodologia de Araújo (2021) e Petry *et al.* (2013), que afirmam sobre a importância do pesquisador, para além de observar o jogo sobre o qual pesquisa, também se tornar jogador. Tomamos aqui esta decisão porque acreditamos que os riscos e as oportunidades que um espaço digital como o *Royale High* pode trazer para a vivência de uma criança, conforme categorizadas por Hasebrink *et al.* (2009), podem ser melhor desenvolvidas conforme os pesquisadores se apropriam do jogo.

Desta forma, esta introdução, que consiste também no primeiro capítulo, trata da problematização acerca da relação entre infâncias femininas e jogos digitais, relação que é historicamente marcada pelo consumo. Aqui também trouxemos a pergunta norteadora desta pesquisa e os objetivos que ela almejou alcançar.

O segundo capítulo tem como foco a discussão das culturas infantis e al sua relação com o ambiente digital. Esta parte traz como principais autores Corsaro (2011), Sarmiento (2004;2007), Buckingham (2007) e Jenkins (2006;2015), que trazem um panorama das temáticas da infância e da sua relação com o ambiente digital. Para explicitar as noções de riscos e oportunidades no ambiente digital, salientamos as classificações propostas por Hasebrink *et al.* (2009) e discorremos sobre elas a partir de autores como Louro (2000), Vitorino Sampaio (2016), Máximo (2017), Lima e Covaleski (2020), dentre outros.

O terceiro capítulo trata da discussão de gênero e jogos digitais. Para isso, conceituamos os jogos digitais através do resgate de autores como Huizinga (2000), Brougère (1997; 2006) e Araújo (2021). Com base nesta construção, trouxemos o conceito de gênero explorado por autores como Bourdieu (2012) e Butler (2010; 2018) para definirmos que há uma performance de gênero esperada das meninas e que esta performance é marcada pelo consumo de itens que remetem à aparência e ao corpo. Após isso, trouxemos com base em Friman (2015) a conceituação das pesquisas acerca dos jogos de meninas, mostrando que os jogos para o público feminino notoriamente exploram essas noções de performance feminina.

O quarto capítulo traz a análise do jogo digital escolhido para esta pesquisa, *Royale High*, e avalia os riscos e oportunidades que pudemos encontrar, tendo como ponto de partida o tutorial do jogo. Enquanto realizamos a avaliação, trazemos as nuances sobre a relação de

gênero ali proposta, mostrando como algumas mecânicas, estéticas e narrativas do jogo podem operar em prol de uma feminilidade tradicionalista, comum ao pós-feminismo (Lopes, 2021).

O quinto e último capítulo traz as considerações finais da pesquisa construída aqui. . Nele, apontamos outras possibilidades de investigação que a análise aqui realizada não explorou ou não conseguiu dar conta, apresentando assim motes para futuras pesquisas.

2 CRIANÇAS NA INTERNET

Segundo William Corsaro (2011), os estudos da infância, como são conhecidos hoje, foram por muito tempo marginalizados e esquecidos pelos pesquisadores das Ciências Humanas. A sociologia, antes de adotar modelos teóricos que buscavam compreender a socialização infantil, percebia a criança como alguém que estava à margem da sociedade, mas que deveria ser “moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (Corsaro, 2011, p. 19). Assim, até o fim da década de 1980, a maioria dos estudos sociológicos sobre a infância se concentrou em tratar a criança de forma reducionista, considerada como um ser passivo, mero apêndice da figura feminina (Sarmiento, 2004), cujo potencial para integração social estava subjugado à sua capacidade de seguir regras e contribuir com a ordem social.

Foi somente com a popularização das teorias construtivistas, que tinham como representantes os psicólogos Jean Piaget e Lev Vygotsky, que a figura da criança passou a assumir algum protagonismo sobre o seu processo de socialização e a ser entendida como ativa em sua própria formação. Corsaro (2011) explicita que teóricos das áreas de psicologia infantil como Jean Piaget e Lev Vygotsky, alicerçam o entendimento de que não só as crianças constroem e interpretam o mundo através da forma que elas organizam as informações ao seu redor, como também se utilizam de ferramentas da própria sociedade para tecer culturas próprias às infâncias.

Para Sarmiento (2004), as culturas da infância se caracterizam por terem uma gramática própria, cujo entendimento implica o estudo de alguns eixos : a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Todos esses elementos conferem a estas culturas um tom de universalidade, sem as tornar “redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (idem, p. 20).

Entendemos, por isso mesmo, ser fundamental, para este estudo, reconhecer tais aspectos do universo infantil, uma vez que temos o ensejo de alcançar uma maior compreensão sobre o contexto desse grupo na sua relação com a internet. Para tanto, aqui faremos um breve detalhamento desses aspectos, inspirados nas pontuações de Corsaro (2011), a fim de aproximá-las dos jogos digitais *online* e do ambiente virtual como um todo.

A interatividade é um componente da vida desde seu início: durante todo seu desenvolvimento, os indivíduos têm contato com diferentes realidades, que implicam a relação com outros indivíduos e grupos sociais. Viver em grupo demanda a gestação de consensos sobre normas e condutas é, inicialmente, na infância que se aprendem as regras, os

valores e as demais estratégias que vão ajudar a viver em sociedade. Para adquirir esses aprendizados, as crianças bebem de diversas fontes, como a família, a escola, a comunidade, e para exercitá-los são utilizados os “espaços de partilha comum”, onde elas podem interagir com outros que possuem o mesmo repertório e, nas sociedades modernas, comumente tendem a estar na mesma faixa etária. É nesse espaço compartilhado onde são desenvolvidas as culturas de pares que, para Sarmiento:

[...] permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de actividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (Sarmiento, 2004, p. 23-24).

A ludicidade é um aspecto fundamental da infância e está muito relacionado ao ato de brincar – atividade não restrita à infância, mas ubíqua nesta fase da vida (Huizinga, 2000). Para Sarmiento (2004), ela é o elemento fundador das habilidades de aprendizagem e de sociabilidade da criança. Nela predomina a cultura de pares por ser um processo profundamente interativo, as crianças aprendem com as outras crianças. Segundo Vitorino Sampaio (2016), a brincadeira age como uma ferramenta que horizontaliza as relações infantis, fazendo com que os pares que ali brincam se entendam como iguais, dando à brincadeira um carácter autónomo e compartilhado. Este aspecto interativo da brincadeira será resgatado mais adiante, quando abordarmos o papel ocupado por esses pares em relação aos riscos na internet.

A fantasia do real, por sua vez, alicerça a construção de significados e a compreensão de fenômenos pela mente infantil. Através dela, as condições para o existir da criança, por mais dolorosas e profundas que sejam, são processadas e perpassadas por elementos fantasiosos, narrativos, além de brincadeiras e personagens que tornam possível “[...] continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (Sarmiento, 2004, p. 27). Vale, ainda, salientar que o processo de formação desse imaginário não é apenas individual, mas é perpassado pelas noções coletivas que advém das relações sociais (Vitorino Sampaio, 2016).

A reiteração, por fim, trata da forma com a qual a criança vivencia a noção de tempo. Ao entendermos que a criança vivencia um tempo “infinito, não linear, indefinidamente repetido, reconstruído e reinventado” (Vitorino Sampaio, 2016, p. 219), podemos identificá-lo através do plano sincrónico, onde recriam-se situações e rotinas já comuns, e do plano diacrónico, onde há a transmissão de rituais, saberes e de brincadeiras das crianças mais

velhas para as mais jovens. Assim, vemos que a infância é um tempo propício para a reinvenção ao longo do tempo – inclusive, com a chegada dos dispositivos tecnológicos na vida das crianças.

Segundo a pesquisa TIC Kids *Online* 2024 (CGI.br), 93% das crianças e dos adolescentes com idade entre 9 a 17 anos no Brasil é usuária de internet. Esse dado, por si só, já demonstra a importância da sua presença no contexto digital brasileiro: as crianças estão *online* e elas, as TICs, vieram para ficar. Integram um cenário de convergência midiática que, por sua vez, também incide na (re)configuração das culturas infantis atuais, não só no Brasil, mas no mundo.

O cenário da convergência midiática, como descrito por Henry Jenkins (2015), se caracteriza por uma cultura na qual as velhas e as novas mídias se integram, onde os produtores de conteúdo e seus respectivos consumidores se conectam e, muitas vezes, até se confundem. Nesta configuração, diferente do que os ávidos consumidores de TV e rádio de outras décadas vivenciaram, a maior parte dos atuais consumidores destas mesmas mídias (e de outros, como a internet) são participantes ativos do processo comunicacional, uma vez que é exigido maior engajamento e participação para fazer parte deste complexo fluxo de informações, a fim de obter fragmentos de informações e, só assim, construir coletivamente os sentidos de nossas vidas cotidianas.

Jenkins explicava que esse novo formato traria uma grande mudança para os meios de comunicação. O autor elucida que, enquanto os estúdios hollywoodianos passaram muitas décadas focando apenas no cinema, os novos conglomerados midiáticos buscaram alçar voos maiores, detendo a propriedade de filmes, jogos, parques de diversão, livros etc. Assim, se utilizando da nova configuração, as empresas de mídia contribuíram para a aceleração do fluxo de conteúdos disseminados pelos mais diversos meios de comunicação, como forma de aumentar seus lucros e angariar ainda mais fãs e consumidores.

Porém, as mudanças no espaço midiático não são realizadas apenas pelo capital, já que o público não só coexiste com essas reconfigurações como também delas participa, assumindo uma condição mais ou menos ativa neste lugar. Como exemplo, Jenkins apresenta a participação duramente conquistada dos fãs da saga *Star Wars* na construção da história dos filmes e dos jogos da franquia: muitos consumidores estavam insatisfeitos com algumas das decisões tomadas com implicações nos rumos da narrativa e passavam a escrever *fanfics*⁷ com

⁷ *Fanfic*, abreviação do inglês para “ficção de fã”, trata de histórias escritas por fãs baseadas em livros, filmes e outras mídias já existentes. Nessas histórias, é possível, por exemplo, expandir o universo original, explorar personagens secundários, criar novos romances ou modificar eventos da trama.

os finais que desejavam. Para o autor, os fãs de universos ficcionais são o segmento mais ativo de público, uma vez que esse grupo busca se apropriar e até mesmo construir junto à obra em questão.

É importante explicar que o cenário de convergência em si não é de todo pacífico. Essa configuração se dá, como exposto aqui, com a mútua participação dos produtores de mídia e dos consumidores, ainda que sem equivalência de poderes. Uma das justificativas de existência desta não equivalência de forças se dá porque a coexistência entre a cultura participativa dos consumidores e a cultura comercial das empresas entrou em choque com as leis de propriedade intelectual que, até hoje, fazem seus esforços para barrar a produção dos fãs acerca de obras midiáticas (Jenkins, 2015; Stendell, 2005).

Essa ação se dá também como uma nova forma de lucrar a partir desse público: os conglomerados midiáticos donos de obras famosas passam a vender produtos licenciados e a integrá-las com os produtos de outras empresas, a exemplo do jogo inspirado na série CSI: NY dentro da plataforma Second Life. Esse esforço em tornar as narrativas transmídia, segundo Jenkins (2015), pouco agrega nas narrativas dos universos ficcionais, mas explora o potencial de apego e de engajamento do público com o produto midiático em questão.

A experiência de jogo a ser explorada nesta pesquisa, denominada *Royale High*, advém de uma produção de fãs da série *Winx Club*⁸ que teve que ser renomeada após uma extenuante batalha de *copyright* contra os donos do produto original audiovisual e, também, de outros materiais que eram propriedade intelectual de outras empresas, como o uso das trilhas sonoras dos jogos *Animal Crossing: New Leaf*, *Final Fantasy XIV* e *Super Mario Galaxy*⁹. Os desenvolvedores de *Royale High*, ao criarem uma experiência lúdica que bricolava materiais de diversos outros jogos, encontraram-se, após a popularização destes, sofrendo com processos jurídicos e promovendo concursos entre seus usuários para o desenvolvimento de novos materiais para o jogo – feitos de forma gratuita por seus fãs e sem a propriedade intelectual de terceiros envolvida.

Assim, o jogo *Royale High*, que será analisado nesta pesquisa, passou por um processo similar: de um produto de fã que buscava tornar interativos para os jogadores alguns dos momentos vivenciados pelas personagens da série, ele se tornou um dos jogos da plataforma *Roblox* mais jogados no mundo, somando mais de 10 bilhões de visitas – e que hoje, assim

⁸*Winx Club* (no Brasil, nomeado “Clube das Winx”) é uma série animada italiana criada por Iginio Straffi e produzida pela Rainbow SpA. Nela, uma menina humana chamada Bloom descobre ser uma fada e, após esta descoberta, é convidada a estudar em Alfea, uma escola para que fadas descubram e desenvolvam seus poderes mágicos.

⁹ Informações retiradas do site https://royale-high.fandom.com/wiki/List_of_songs_used_in_Royale_High

como aconteceu em sua própria história, também licencia seus produtos oficiais, a fim de vendê-los para seus consumidores (Figura 2).



Figura 1: Brinquedo “Fada de Fogo” do jogo Royale High (Fonte:

<https://www.amazon.com.br/Jazwares-Boneca-fashion-Royale-Fairy/dp/B0CNJ2GPQM>)

Com isso, essa nova forma de fazer a comunicação midiática, com um formato transmídia, e a presença predominante das noções de consumo mostra como a indústria do entretenimento se apropria do que é produzido pelos consumidores - que, por sua vez, se apropriaram primeiro da obra midiática - para perpetuar o ciclo de retroalimentação desses meios.

Buscamos evidenciar essa relação entre o consumo e as indústrias midiáticas porque grande parcela das culturas infantis da contemporaneidade se define na relação com a comunicação midiática (Vitorino Sampaio, 2016), que, por seu turno, está intrinsecamente ligada ao imperativo do consumo. Assim, podemos afirmar que os tópicos que são tratados pelos meios de comunicação, bem como a forma por meio da qual eles são disseminados, afetam a forma com que as crianças constroem seus repertórios e significados próprios (Corsaro, 2004). Estes repertórios estão embebidos por noções exacerbadas de consumo, e, como resultado disso, compõem uma parte das culturas das infâncias.

Para Osório (2014), as infâncias contemporâneas têm se construído em cima de uma dualidade de discursos. Por um lado, a infância é qualificada como um período de cuidados, que demanda uma maior proteção e, portanto, atenção, uma vez que a criança representa, nessa vertente de pensamento, uma promessa para o futuro, uma espécie de vir a ser. Por outro lado, em perspectivas mais contemporâneas da sociologia da infância, ela é compreendida como um ser em si, que vive um processo singular de desenvolvimento rumo ao entendimento do mundo e à sua autonomia. Nesse sentido, as crianças são vistas como cidadãs, tanto quanto

as pessoas de outras idades. Por isso mesmo, são detentoras de uma série de direitos, inclusive na condição de consumidoras.

Na atual conjuntura social, descrita por Bauman (2008) como a “sociedade dos consumidores”, incentiva-se a adoção de um estilo de vida consumista, no qual a estratégia mais plausível para a existência social é adotá-lo. Nesta sociedade, as mídias têm o importante papel de mediar não só as interações entre produtos e consumidores, mas também a de produzir e promover significados em larga escala. Ao fazê-lo, em sintonia com sua própria lógica comercial, difunde determinados estilos de vida, prometendo, entre outros, a realização de sonhos e desejos, via consumo de produtos. Desse modo, sendo a criança também um membro ativo da sociedade – ela também adere a esse modelo de vida.

Assim, no contexto da sociedade de consumo, a criança atinge um novo patamar social e econômico: o de segmento de mercado (Osório, 2014). Nela, a busca por visibilidade, a formação de identidade, a construção do seu repertório cultural, e o entendimento de pertencimento, inerentes à infância, são perpassados pela aquisição de bens e pela “vivência do simulacro da experiência, no qual a criança recebe representações prontas que não necessariamente proporcionam o diálogo com a sua realidade social.” (Osório, 2014, p. 101). Essa vivência do simulacro da experiência é bastante representativa no ambiente virtual: um bom exemplo disso é a apresentação de corpos femininos em jogos digitais, que expressam noções corpóreas distorcidas de magreza, inclusive em jogos populares entre o público infantil, como no jogo *Royale High* (Figura 2).



Figura 2: Imagem de divulgação da coleção de itens “Fluttering Butterfly”, que denota uma padronização de corpos e exaltação da figura magra. (Fonte: <https://www.roblox.com/pt/games/735030788/Royale-High>)

Essas experiências no ambiente virtual, como dito, destoam, muitas vezes, das experiências reais das crianças e ainda podem promover, durante esse importante período de desenvolvimento dos modos de ver o mundo, aprendizados pouco realistas, como distorções acerca do corpo humano e um incentivo hiperbólico ao consumo.

2.1 A criança no ambiente digital: riscos, danos e oportunidades

Cada meio tem seus riscos e suas possibilidades. A história nos mostra que não é possível gozar das oportunidades sem correr riscos, nem anular os riscos sem perder as oportunidades. Eles caminham juntos. Os livros já foram acusados de desencaminhar jovens e senhoras da sociedade; o cinema, de tornar as crianças violentas; os quadrinhos, de aliená-los; e as TVs e videogames, de afetá-los cognitivamente. (TOMAZ, 2019)¹⁰

Em sua tese de doutorado, Alessandra Alcântara (2013) se utilizou da expressão “infância **no** digital” (Alcântara, 2013, p. 91) para se afastar dos autores que consideravam as crianças como uma modalidade de nativos digitais – e, assim, tratar das infâncias como presentes no contexto das novas tecnologias e das crianças como co-criadoras de suas culturas digitais. Essa intencionalidade da autora é ratificada por outros pesquisadores (Buckingham, 2007; Grimes, 2021) que entendem que as mídias eletrônicas foram, por muito tempo, acusadas de provocar a morte da infância – e que tal afirmação dá à mídia um poder absoluto sobre a vida dos indivíduos, sem atrelar tais poderes aos contextos e aos diferentes grupos que o vivenciam. Grimes (2021), por exemplo, argumenta que o estigma sobre o fato de que as crianças jogavam jogos eletrônicos nos Estados Unidos foi muito incentivado por grupos neopentecostais estadunidenses, que entendiam essa atividade como potencializadora dos ataques em massa nas escolas.

Tal pessimismo generalizado sobre a relação das crianças com a mídia não é de fato novidade: a televisão e o cinema já sofreram ataques parecidos. Buckingham (2007) afirma que nas décadas de 1950 e 1960, a televisão era descrita por seus entusiastas não só como uma “máquina de ensinar” (idem, p. 31), que futuramente substituiria os professores das crianças, como também era dita como responsável por criar momentos familiares, uma vez que promoveria a reunião diária dos parentes na frente dela. Em contraponto, seus críticos a consideravam um empecilho, que afastava o indivíduo de atividades mais saudáveis, sendo também a culpada por tornar as interações familiares cada vez mais escassas.

Tais abordagens, ao reduzirem de forma simplista a infância e a tecnologia a esse tipo de dicotomia, atribuem muitos dos problemas sociais já existentes fora do mundo digital à relação das crianças com tais dispositivos, apostando na ideia de que, ao encerrar seu uso, encontrariam respostas. Isso ainda acontece quando tratamos do uso da internet por crianças. Com esta visão de mundo tão singularizada, Buckingham (2007) discorre que se a televisão

¹⁰ O trecho foi retirado da entrevista de Renata Tomaz para a IHU On-Line.

foi, nas décadas passadas, considerada a culpada por separar a família e minar a criatividade infantil, hoje tal atribuição é associada aos computadores, tablets e telefones. Ao mesmo tempo, para o autor, havia um entendimento problemático pertencente ao senso comum de que antes as crianças poderiam se educar sozinhas apenas assistindo a televisão, nos tempos atuais, elas são apontadas, muitas vezes, como “nativas digitais” (Buckingham, 2007), que podem desenvolver suas capacidades plenamente dentro do mundo digital sem a necessidade de mediação.

Pensar a criança como nativa digital, para Buckingham (2007), advém geralmente de uma geração anterior à das crianças – os pais e responsáveis – que considera a parcela infantojuvenil da sociedade como um grupo social que se relaciona melhor com as mídias. Algumas famílias acreditam que, ao oferecer as telas e permitir o acesso às novas tecnologias, as crianças estariam mais seguras do que ao brincar em espaços públicos, muitas vezes marcados pela insegurança ou até inexistentes (Alcântara e Guedes; 2014). Isso também traria uma maior segurança para esses familiares (Guedes, 2014), uma vez que a criança estaria, supostamente, consumindo conteúdos apropriados para a idade dela.

Tais situações apresentadas possuem materialidade e com base nelas, as crianças tiveram seu ambiente de lazer “[...] deslocado dos espaços públicos (como as ruas), para os espaços familiares (a sala de estar) e daí para os espaços privados (o quarto de dormir)” (Buckingham, 2007, p.105). Contudo, deixar a criança na internet sem mediação pode acarretar numa relação acrítica com as mídias, o que a torna menos suscetível a aproveitar as oportunidades que ela oferece e também mais vulnerável a possíveis riscos que ela potencialmente encontrará no espaço digital, como a exposição à violência (Buckingham, 2007; Sampaio, 2016).

Porém, para além de negarmos aqui tal premissa da naturalidade do uso das tecnologias pelas crianças, pensamos também em um fator fundamental para a ubiquidade das tecnologias digitais na vida delas – a reconfiguração dos formatos familiares e das rotinas infantis. Se esse grupo tem estado sozinho enquanto explora as novas mídias, isso vem por conta de fatores como o aumento da carga de trabalho parental, o acesso dificultoso ou até mesmo a ausência de locais públicos para lazer, dentre outros (Alcântara, Osório; 2014) – o que também se torna um fator para que a criança tenda a lidar sozinha as situações de risco que ela vivencia na internet. Segundo a pesquisa TIC Kids *Online* 2024 (NIC.br), 8% dos pais e responsáveis afirmaram “que a criança ou adolescente vivenciou situações incômodas na Internet”, o que contrasta com os 29% de respondentes que responderam ter vivido uma situação de risco no ambiente digital e com os 42% que afirmaram terem visto alguém ser

discriminado *online*. Podemos depreender desses dados então que muitas lidaram sozinhas com esse tipo de situação. Em outras palavras, muitas delas têm experimentado esse espaço de socialização sem a devida mediação. Nele, desenvolvem atividades lúdicas e criativas, exercem sua agência no ambiente digital, inclusive por meio dos jogos, mas também experimentam riscos. Os jogos digitais fazem parte da vida de 78% das crianças e adolescentes brasileiros entre 9 e 17 anos, de acordo com a última pesquisa TIC Kids *Online* realizada. Estes jogos têm despertado o interesse dos pesquisadores da infância e tem sido analisada sobre perspectivas educativas (Velázquez, 2014) e de socialização. Para Jenkins *et. al* (2006), existem uma série de competências que ajudam a entender e a encarar o novo cenário midiático que se dispõe para a criança. Tais competências são apontadas por Osório (2014) como habilidades que podem também ser desenvolvidas no espaço do jogo digital.

Essas habilidades, para Jenkins (2006), são as necessárias para garantir a participação igualitária dentro da internet e, entre elas, mas não exclusivamente, estão: o **jogo**, que traria a capacidade de explorar situações e resolver problemas; a **performance**, que permitiria experimentar personalidades e personagens virtuais e, assim, exercitar as habilidades de improviso; a **simulação**, que permitiria interpretar e construir, dentro do ambiente virtual, situações e contextos parecidos com as do mundo real; a **apropriação**, na qual a criança conseguiria se relacionar e dar sentido a conteúdos midiáticos; **multitarefa**s, habilidade na qual a criança consegue dar conta de diversas demandas ao seu redor; a **cognição distribuída**, que daria para o indivíduo a capacidade de interagir de forma significativa com ferramentas, neste caso, as digitais, para expandir os conhecimentos; a **inteligência coletiva**, que trata da competência de compartilhar informações e construir conhecimentos dentro de um grupo, buscando alcançar objetivos coletivos; o **juízo**, que diz sobre a criança poder avaliar a credibilidade e a integridade das informações que encontra no ambiente virtual; a **navegação transmídia**, que se manifesta através do poder de conseguir acompanhar informações e narrativas em diversas fontes midiáticas; o **networking**, que seria a capacidade de realizar pesquisas, sintetizar e disseminar informações adquiridas no ambiente virtual e, por fim, a competência de **negociação**, que traria para o indivíduo a habilidade de navegar entre diversas comunidades de forma respeitosa, sendo empático com as diversas perspectivas existentes e seguindo as normas socialmente estabelecidas naquele espaço.

Quando avaliamos as competências necessárias para se ter uma experiência positiva na internet elencadas por Jenkins (2006), e as características das culturas infantis explicitadas por Sarmiento (2004;2007), vemos que há muito em comum nos dois autores – principalmente no que tange o entendimento da importância do processo de aprendizagem e do

compartilhamento de informações entre pares para o desenvolvimento sócio-cultural de um indivíduo.

As similaridades crescem ainda mais quando observamos a capacidade dos jogos digitais de abraçarem e de introduzirem em si mesmos as características das culturas infantis, além da possibilidade de promoverem as competências citadas por Jenkins (2006). Segundo Gee (2004) e Velázquez (2014), os *videogames* podem proporcionar uma aprendizagem envolvente e participativa, mesmo quando a intenção de seus criadores não é puramente educativa: por possibilitarem uma experimentação tanto de habilidades mecânicas como a de competências sociais, os jogos podem tanto ser utilizados para propiciar aprendizados que são úteis para tal ambiente lúdico quanto para outros espaços digitais, como as redes sociais.

Os jogos digitais, como visto anteriormente, possuem características que permitem às crianças a vivência de uma série de oportunidades. Para que possamos abordar tais oportunidades na análise que ocorrerá nos próximos capítulos, aqui faremos um breve detalhamento do que, para a pesquisa que está sendo realizada aqui, foi considerado como uma parte das vivências positivas que o público infantojuvenil pode ter na internet.

2.1.1 Oportunidades

Para considerar as oportunidades *online* que serão abordadas nesta pesquisa, recorreremos à compreensão de oportunidades presente no enquadramento teórico-metodológico do *EU Kids Online*, conforme Hasebrink *et. al* (2009). Aqui, trataremos de 4 grandes dimensões que foram elencados como oportunidades: “Educação, aprendizagem e literacia”, “Participação e engajamento cívico”, “Criatividade” e “Identidade e conexão social”.

A primeira dimensão de oportunidade, denominada “Educação, aprendizagem e literacia”, está relacionada a atestar e promover a utilização da internet como ferramenta de ensino acerca de conteúdos diversos, aqui constaria a literacia, e acerca de si mesma, o que se caracterizaria como a literacia digital. Tal oportunidade já foi bastante investigada em relação aos países do Norte Global (Corrêa, 2010; Osório, 2014), tendo também encontrado no Brasil terreno frutífero para tais investigações (Sampaio; Máximo; Cavalcante, 2017). Sobre exemplos de oportunidades de literacia na e/ou para a internet, é possível citar, por exemplo, o uso de recursos educacionais, o contato com pessoas com as quais a criança divide interesses e a aprendizagem iniciada pela criança, instigada pela curiosidade de descobrir algo novo. A pesquisa TIC Kids *Online* 2024 (CGI.br, 2024) mostrou como o espaço virtual, no Brasil,

também tem se mostrado como um importante ambiente educativo: 86% das crianças brasileiras pesquisou na internet para fazer trabalhos escolares, 71% pesquisou na internet sobre temas que interessam a criança e 53% leu ou assistiu a notícias na internet.

No entanto, o uso da internet de forma didática tem sido tema de calorosos debates no Brasil e no mundo. Para Girardello *et. al* (2021), o ambiente escolar, que tem como função primária a educação e a experimentação, tem estado na vanguarda da recusa da utilização de celulares em seu espaço. A exemplo, temos a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), sancionada este ano na qual foi proibida a utilização de celulares, tablets, *smartwatches* e quaisquer dispositivos eletrônicos no espaço das escolas de todo o país – dentro ou fora de sala de aula. Se por um lado entendemos a preocupação de familiares e professores com a concentração em sala de aula, o foco no aprendizado e nos resultados, por outro lado também apontamos aqui para uma gama de conhecimentos que as crianças e os adolescentes deixam de acessar em um espaço seguro e educativo – como deve ser a escola.

David Buckingham (2015), ao definir literacia digital, explica que se deve ir além de tratar tal tema como um mero grupo de habilidades que garante a chegada da informação à criança. Para o autor, o público infantojuvenil deve ser capaz de fazer uso crítico da internet em outras instâncias culturais, incluindo durante o seu lazer. Se a escola é um espaço formativo, como excluir sua presença na escola, se fora dela a internet é acessada cotidianamente?

Ao explorar a literacia dentro dos diversos formatos digitais atuais, Buckingham (2007) assinala que o papel desse aprendizado não se reduz a simplesmente promover os ensinamentos técnicos nem apenas a assegurar que a criança se expresse por meio dessas mídias. Na verdade, o objetivo deve ser a garantia de que esse público tenha o repertório adequado para conseguir usufruir das mídias de forma reflexiva – sem condená-las *per si*, como feito pelo Governo Federal ao sancionar a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), mas também sem glorificá-las, como tende a fazer o mercado. Assim, ao entender como as mídias funcionam, quem as produz, quais são os significados de seus textos, quais são os seus vieses e atravessamentos, entre outras características, estimulamos as crianças a tomarem decisões mais embasadas e a agir de forma autônoma e consciente, dentro das limitações de sua faixa etária, nesse lugar.

A segunda oportunidade elencada aqui, integrando o eixo “Participação e engajamento cívico”, é de amplo conhecimento público. Tendo como um de seus principais episódios a

Primavera Árabe¹¹, a internet se mostrou como um importante instrumento para a disseminação de informações rápidas, organização de grupos de protesto e de engajamento dos cidadãos com causas políticas. Sobre as modalidades de participação das crianças elencadas pela pesquisa, aqui também consideramos como oportunidades o acesso a informações em âmbito global, o contato e o diálogo entre grupos de interesses comuns e formas mais concretas de engajamento cívico, como a organização de protestos, entre outros.

Santos e Chagas (2017) explicam que, nos últimos anos, muitas organizações políticas têm sido realizadas no ambiente digital e que plataformas como o *X* (antigo *Twitter*) se apresentaram como espaços profícuos para o debate político, especialmente aproximando usuários com crenças sociais e políticas similares. Mesmo que o perfilamento dos usuários possa apresentar uma série de vieses para que seus usuários engajem cada vez mais em conteúdos que reforcem posicionamentos e ideais que eles já têm, as mídias têm apresentado a função de promover debates e apresentar opiniões e fatos políticos para uma grande quantidade de pessoas simultaneamente. Com isso, as crianças estão sujeitas a depararem-se e engajarem-se com tais conteúdos em sua presença *online*.

Para Sarmiento (2007b), a participação cívica das crianças ainda é vista de forma paternalista pelos adultos: elas devem ter direitos, mas não participam dos processos de decisão que resultam neles. Com isso, mesmo que desejem engajar-se socialmente, as crianças ainda têm o seu direito político negado, o que é prejudicial para o seu entendimento e vivência do conceito de cidadania. Isso é um problema, haja visto que na legislação brasileira, por exemplo, é previsto que as crianças e os adolescentes participem nas decisões que lhes concernem – o que não é de todo cumprido, como pode ser observado nas manifestações desse público em relação à não participação das tomadas de decisão que acarretaram na promulgação da Lei nº 15.100/2025¹². Sobre isso, Tironi postula:

Nenhuma criança deve ser forçada a exercer uma responsabilidade para a qual não está preparada, mesmo frente a um direito de exercê-la. Contudo, seu desenvolvimento sadio também depende de ser permitido a ela interagir e engajar-se no mundo, tomando decisões progressivamente independentes e assumindo maiores responsabilidades conforme forem se tornando mais capazes para tanto, possibilidade

¹¹ A Primavera Árabe foi uma série de protestos de rua que aconteceram nos países árabes do norte da África e no Oriente Médio, desde 2010. O contexto político era caracterizado pela repressão, insatisfação popular, perda de direitos fundamentais, altos níveis de desemprego, corrupção e pobreza.

¹² Informação retirada de <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/02/peticao-contra-veto-a-celular-nas-escolas-atinge-15-milhao-de-assinaturas-em-uma-semana.shtml> Acesso em 08/02/2025.

que lhe é dada por meio da garantia de sua participação política. (TIRONI, 2017, p. 2165).

Na contramão disso, temos visto cada vez mais crianças que produzem conteúdo buscando exercer sua participação cívica (Serrão; Sarmiento e Santana, 2021; Vitorino Sampaio, 2024). Ao investigar o uso das redes sociais como espaço para o ativismo infanto-juvenil, Serrão, Sarmiento e Santana (2021) também chegaram a conclusão de que, em muitos casos, os conteúdos sobre justiça social são mais “palatáveis” na internet do que nos veículos de mídia tradicional, o que permite que esse público entenda e aproprie-se mais desses temas. Isso permite que as crianças adentrem nos debates relacionados aos direitos humanos e participem como sujeitos ativos politicamente – posição que, segundo Buckingham (2007), foi-lhes negada historicamente.

Além disso, por parte das crianças e dos adolescentes, as redes sociais e os jogos digitais têm cumprido a função de espaço de protesto. Como demonstrado em reportagem do Al Jazeera¹³, usuários da plataforma *Roblox* organizaram protestos pró-Palestina e a favor do movimento Black Lives Matter¹⁴ e conseguiram causar impacto na plataforma, tendo seus feitos veiculados em jornais e revistas, mostrando assim a potência desse uso político.

O terceiro eixo de oportunidades que o público infantil pode encontrar na internet diz respeito à expressão de criatividade no ambiente virtual. Ela pode figurar, segundo Hasebrink (2009), através do contato e da interação com a diversidade de recursos disponíveis, do convite para que a criança a experimente e crie por consequência do exercício de atividades nesse meio e, num sentido mais amplo, da criação de conteúdo por parte desses usuários.

Para Renata Tomaz (2017; 2019), as crianças produtoras de conteúdo na internet são um sintoma da cultura. Se plataformas como o *YouTube* permitem que as crianças vejam e experimentem um mundo que não necessariamente as rodeia, elas também incentivam que esse mundo – que pouco as ouviu durante o curso da história – escute o que as crianças têm a dizer, tornando esse ambiente digital muito atrativo para o público mais jovem. Araújo (2020) também afirma que, para muitas crianças, estar presente nesse ambiente digital não significa que elas buscam necessariamente a fama ou o retorno financeiro: para a pesquisadora, o

¹³ Informação retirada de

<https://www.aljazeera.com/program/the-stream/2024/3/22/why-have-people-taken-to-video-games-to-express-solidarity-with-palestine> Acesso em 12/12/2024

¹⁴O *Black Lives Matter* é um movimento ativista iniciado pela comunidade afro-americana dos Estados Unidos que denuncia a violência policial contra pessoas negras. Ele surgiu quando George Zimmerman, policial acusado de matar o adolescente negro Trayvon Martin, foi considerado inocente na Justiça, mas ganhou força globalmente em 2020 quando George Floyd foi assassinado numa abordagem policial e as imagens do ato truculento circularam o planeta.

desejo de ser *youtuber*, por exemplo, pode simplesmente significar que ela está explorando uma nova forma de brincar com a plataforma.

Assim sendo, vemos que a produção de conteúdo tem sido uma forma na qual a criança tem uma chance de ratificar seus valores, sua localização geográfica, sua nacionalidade e suas outras formas de pertencimento – o que, como dito anteriormente por Sarmiento (2004), é basilar na construção das culturas infantis. No entanto, como denotam Sampaio, Pereira e Cavalcante (2021), este direito à participação também é marcado por uma forte pressão para obter o reconhecimento do público, além de ser envolvido por fortes noções de incentivo ao consumismo.

Por fim, o quarto eixo de oportunidades trata da identidade e da conexão social. Dentro desta categoria, a pesquisa do EU *Kids Online* explicita alguns dos modos nos quais as crianças e os adolescentes utilizam o universo digital para encontrar conexões através das seguintes categorias: a busca de conselhos, a formação de círculos sociais, o compartilhamento de experiências e a expressão de suas respectivas identidades.

Se a identidade da criança foi, por muitas vezes, invisibilizada, hoje as crianças se utilizam dos meios digitais para propagarem suas opiniões e serem autoras e produtoras de si mesmas – fazendo isso em tom de brincadeira, uma vez que as principais movimentações acerca da identidade na infância advém do brincar (Kramer, 2004). Serrão, Sarmiento e Santana (2021) mostraram, por exemplo, como o movimento feito por crianças negras para produzirem conteúdo sobre justiça social e gerarem reflexões, ao unirem o tom lúdico que as plataformas traziam para suas vidas com a necessidade de expressarem quem eram, não deixou de fora sua faixa etária e sua raça.

Para Sampaio, Cavalcante e Máximo (2019), as redes sociais têm permitido a formação e a manutenção da cultura de pares entre crianças e adolescentes. As autoras afirmam isso levando em consideração, dentre outros, os estudos com adolescentes feitos por Danah Boyd, cujos resultados mostraram que esse público se utiliza das redes sociais para acompanhar amigos à distância, para compartilhar sentimentos e fortalecer laços.

Assim, entendemos aqui que as ferramentas digitais amplificam as vozes das crianças e permitem que elas se expressem de forma criativa e espontânea, encontrando pares para dividir assuntos e trocar confidências.

2.1.2 Riscos

Mesmo que muitos pesquisadores, principalmente os mais otimistas em relação às TICs, acreditem que tais aprendizados voltados para um uso proveitoso das mídias digitais possam acontecer sozinhos, esse não é o caso para a maioria das crianças e dos adolescentes. No mesmo trabalho em que explica essas novas habilidades citadas acima, Jenkins *et al.* (2006) afirma que problemas como a desigualdade de acesso, a ausência de transparência por parte dos conglomerados tecnológicos e midiáticos e a decadência das formas tradicionais de socialização e de passagem de conhecimentos – que agora se dão, em partes, por jovens criadores de conteúdo que não possuem treinamento social e profissional para atuarem nesse espaço de forma ética e construtiva – podem impactar neste aprendizado. Assim, a vivência *online* da criança pode ser perpassada por diversos riscos.

A literacia midiática, assim, se faz fundamental na infância não só por ajudar a entender os diferentes dispositivos midiáticos que nos cercam atualmente, mas também para que esses indivíduos possam lidar com eles com criticidade e, assim, possam manejar melhor os riscos e danos trazidos por essa experiência. Essa ausência de criticidade por parte desse público é bastante compreensível quando pensamos no que Sarmiento (2004) postulou acerca do exercício da fantasia do real na infância, onde elementos da realidade e do imaginário se misturam e se confundem.

No capítulo “*Why We Should Teach Media Literacy: Three Core Problems*”, Jenkins (2006) traz dois exemplos de professores, Karen Schrier e Kurt Squire, que tentaram introduzir jogos de forma pedagógica em sala de aula. Schrier, com um jogo infantojuvenil desenvolvido acerca do estopim da Revolução Americana e Squire, que utilizou o jogo *Civilization III*, verificaram que os estudantes se viram imersos numa experiência positivamente lúdica, mas acrítica, uma vez que os dois pesquisadores notaram que os grupos levaram a vivência do jogo como verdade absoluta.

Em ambos os casos, os alunos estavam aprendendo a ler as informações dos jogos e por meio deles, mas ainda não tinham aprendido a ler os jogos como textos construídos com suas próprias normas estéticas, convenções de gênero, preconceitos ideológicos e códigos de representação. (Jenkins, ano, p. 22, tradução nossa).

Este exemplo denota que a infância é uma fase de muita vulnerabilidade dentro do espaço *online*, uma vez que uma criança que enfrenta desafios no desenvolvimento da literacia midiática e/ou que não possui a mediação adequada para essa vivência digital pode estar ainda mais exposta a diferentes riscos.

Os riscos *online*, para a pesquisadora Sonia Livingstone (2013), se diferenciam dos riscos na vida real pelo fato de que os riscos no contexto material podem ser antecipados e/ou

despertarem uma reação em relação a eles, enquanto aqueles que ocorrem no contexto digital não necessariamente garantem que ocorrerá um dano ou que todos os usuários serão afetados de forma igual. Peguemos como exemplo a disseminação de notícias falsas. Para a autora, os riscos digitais não surgem de maneira inevitável, mas de uma agência humana – ou seja, alguém tem que produzir e colocar em circulação as notícias falsas – e eles podem ser remediados com base em reações proativas, onde se tomam medidas anteriores à exposição ao risco, como a promoção de debates acerca de medidas para verificar se uma notícia é falsa; reativas, como a criação de leis que punem quem dissemina notícias falsas; ou até mesmo podem não ser considerados riscos, o que ocorre geralmente quando existem impedimentos econômicos, sociais políticos para que uma certa temática seja ou não considerada um risco para as crianças.

Quando estamos no contexto digital, é difícil saber o quão alto é um risco – por ser difícil mensurar o tamanho dele na internet, quantos usuários experimentaram esse risco e quais foram as consequências disso. Seguindo o exemplo supracitado, é difícil saber quantas notícias falsas existem e quantas pessoas acreditaram nelas e as repassaram para outros indivíduos. Assim, a análise dos riscos *online* envolve, primariamente, prever algumas situações que possam ser nocivas à experiência infantil no ambiente digital. Nesta pesquisa, também iremos descrever brevemente alguns riscos digitais encontrados e que serão relevantes para a análise que será feita posteriormente.

Para elencar os riscos *online* enfatizando os que serão tratados nesta pesquisa, apoiamo-nos na compreensão de riscos também presente no enquadramento teórico-metodológico do *EU Kids Online* (Hasebrink *et. al*, 2009). Nesta obra, os autores partem da compreensão de que existem três modelos de comunicação na internet.. São eles: “um-para-muitos”, no qual a criança recebe um conteúdo distribuído de forma massiva; o modelo “adulto-para-criança”, no qual a criança participa de uma interação que é majoritariamente definida e mediada por adultos e, por fim, o modelo “entre pares”, no qual a criança é atuante na comunicação, podendo também ser quem a inicia.

Dados estes modelos, os pesquisadores elencam em quatro grandes temas os possíveis riscos que podem ser encontrados pela criança no ambiente digital: o risco comercial, a agressividade, os riscos sexuais e a aproximação de valores negativos. Abordaremos estes riscos neste momento, explicando-os em sua associação com os três modelos de comunicação propostos.

O risco comercial, no ecossistema virtual, é um dos mais debatidos atualmente no campo de estudo das infâncias. Contudo, ele ainda encontra muitos obstáculos para alcançar a

esfera da discussão pública. Para Lima e Covaleski (2023), os novos mercados já aderiram à ideia de que a criança é um público-alvo e que ela não só possui uma certa quantidade de poder econômico, mas também influencia no ato de comprar de seus familiares. Deste modo, podemos dizer que o incentivo ao consumo perpassa a experiência de vida das crianças, que agora participam da criação e redefinição de significados, se conectam e se envolvem no processo de circulação de mercadorias. Ademais, nesse mesmo processo, podemos dizer que surge uma nova forma de fazer comunicação mais persuasiva e predatória, denominada publicidade híbrida, onde há “uma nova maneira de se trabalhar a comunicação publicitária, baseada na aglutinação de três fatores: informar persuasivamente, interagir e entreter” (Covaleski, 2013, p. 23 *apud* Lima e Covaleski, 2023, p. 123).

Desta forma, considerando o modelo apresentado na pesquisa europeia de riscos e oportunidades, os riscos comerciais se apresentam através da publicidade, do *spam* e dos conteúdos patrocinados. Isso ocorre através do rastreamento e da coleta de informações pessoais, da utilização de algoritmos pouco transparentes, por exemplo, assim como através de apostas *online*, *hacking* e *downloads* ilegais. A seguir, exploraremos um pouco mais as duas primeiras dinâmicas citadas e como elas operam no ambiente virtual.

No atual cenário da publicidade, tentar vender um produto não se reduz apenas a enunciar seus benefícios, mas implica também gerar uma forma de entretenimento, na qual haja identificação e consequente consumo, ainda que a intencionalidade de venda não seja percebida. Nas infâncias, nas plataformas digitais, vemos esse fenômeno acontecer principalmente em relação aos conteúdos audiovisuais. Nos vídeos de plataformas como o *YouTube* e o *TikTok*, encontramos crianças influenciadoras que performam brincadeiras permeadas pelas noções de consumo de produtos e serviços, fama e celebração, demonstrando um espaço lúdico onde a felicidade está intrinsecamente ligada ao desejo de compra e o sucesso é representado pela possibilidade de consumir de forma variada e excessiva (Sampaio *et al.*, 2021). É importante salientar que muitas dessas crianças *influencers* possuem acordos com as empresas que ofertam produtos e serviços infantojuvenis que não são sinalizados para o público. Desse modo, esses indivíduos são pagos para realizar a divulgação de produtos e são assistidos, em sua maioria, por crianças cujas rendas familiares não permitem, muitas vezes, que seja exercida essa modalidade de consumo (Miranda, 2017).

Tais características já foram evidenciadas em 2016, quando a pesquisadora Luciana Corrêa (2016) monitorou sete categorias de conteúdo na plataforma *YouTube* e verificou que materiais audiovisuais que apresentavam brinquedos, vídeo-brincadeiras e a abertura de produtos novos, categoria denominada *unboxing*, havia galgado a impressionante marca de 6

bilhões de visualizações. Ainda dentro desta mesma investigação, Corrêa demonstrou que dos 100 canais de conteúdo mais vistos na plataforma, 48 deles tinham como foco temáticas infanto-juvenis.

No entanto, o incentivo ao consumo não se configura apenas com produtos materiais, mas também ocorre com produtos virtuais. No artigo “Pagando para vencer: Cultura, Agência e Bens Virtuais em Video Games”, Falcão e Marques (2017) analisam como existe uma lógica de venda de produtos em alguns jogos virtuais, já que a aquisição de determinados artefatos pode garantir melhor performance do jogador. Assim, ter certas cartas, *skins*¹⁵, armas e outros objetos de jogo pode permitir uma vivência mais exclusiva nesse espaço – que, em alguns casos, só poderia ser vivida depois de muitas horas de jogo. Assim, um jogador casual “[...] pode passar anos sem precisar utilizar dinheiro real, desde que invista tempo no jogo. [...] A contrapartida é simples: os que não têm tempo ou não querem passar horas em frente ao jogo podem comprar sua progressão” (Falcão, Marques; 2017, p. 143).

Tal forma de consumo garante a diferenciação do jogo entre seus pares em diversos âmbitos: em jogos competitivos, por exemplo, o indivíduo pode ganhar mais habilidades e subir de nível mais rápido. Já em jogos de *role play*, onde há uma dedicação, por parte do jogador, em melhorar os atributos estéticos do personagem e a representação que deseja passar, a compra de itens de vestuário e de decoração que diferenciam o jogador dos demais pode ser realizada, como acontece em *Royale High* (Figura 3).



Figura 3: Venda do produto “Pacote de adesivos Pass!”, comprado com *Robux*¹⁶ e voltado para a decoração do diário do jogador. (Retirado de: <https://www.roblox.com/pt/game-pass/10111433/Sticker-Packs-Pass>)

Uma outra categoria do risco comercial se encontra na coleta de informações pessoais das crianças. No ano de 2019, a empresa *Google* foi multada em 170 milhões de dólares por expor crianças a vídeos inapropriados e por coletar informações pessoais através da

¹⁵ *Skins* são itens estéticos em jogos que alteram a aparência de personagens ou objetos, sem impactar a jogabilidade, permitindo personalização e expressão do estilo do jogador.

¹⁶ Moeda da plataforma *Roblox*, comum a todas as experiências de jogo da plataforma e que pode ser adquirida com dinheiro real.

plataforma *YouTube* sem o consentimento das famílias¹⁷. Quatro anos depois, a *Human Rights Watch* denuncia que mais de 170 fotos de crianças de pelo menos 10 estados brasileiros estão sendo usadas sem o conhecimento das famílias para treinar algoritmos de inteligência artificial (IA): em alguns dos casos, as imagens continham muito mais do que dados pessoais, como nome e idade, mas informações ainda mais sensíveis, como a maternidade onde a criança nasceu¹⁸. Isso mostra que as infâncias do Brasil estão cada vez mais expostas, mesmo que não saibam disso.

A pesquisadora Thinayna Máximo (2017) explica que as leis brasileiras de privacidade na internet só iniciaram seu processo de formulação conforme surgiram fenômenos que expunham os cidadãos, como o vazamento de imagens íntimas e de dados sensíveis. Um caso singular para isso foi a lei Carolina Dieckmann (2012), que versava sobre os direitos de imagem pessoal. No entanto, para a autora, o espaço digital “promove e celebra uma confusão entre as fronteiras do espaço público e privado” (Máximo, 2017, p. 80), o que torna as redes sociais um espaço frutífero para expormos características de nossas vidas privadas, com o objetivo de gerar identificação e encontrarmos pares – o que também acontece na vida das crianças que povoam o ambiente virtual.

Ao conversar com crianças, participantes de sua pesquisa, sobre as noções de público e privado na internet, Máximo (2017) observou que as crianças que possuíam perfis na plataforma Instagram entendiam suas fotos como um objeto público, uma vez que os envolvidos “[...] não consideram as fotos como um conteúdo de natureza privada ou que contenha informações pessoais que deveriam ser preservadas dessa exposição na rede.” (Máximo, 2017, p. 91). Além disso, um outro achado de pesquisa foi o fato de que várias das crianças envolvidas na pesquisa não tinham conhecimentos técnicos suficientes para garantir a sua própria proteção *online* – o que foi uma das preocupações de Jenkins (2006) acerca da desigualdade na literacia midiática entre crianças, citada anteriormente.

Com isso, o público infanto-juvenil aparece como um grupo que está potencialmente exposto ao vazamento de informações. Para Henriques e Sampaio (2021), os dados infantis devem ser tratados de forma que levem em conta o melhor interesse da criança, visto que este princípio já está previsto nas legislações internacionais de proteção da infância, como a Convenção dos Direitos da Infância, da qual o Brasil é um dos signatários. No entanto, os

¹⁷ Retirado de

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/09/04/google-pagara-multa-de-us-170-milhoes-em-caso-de-protecao-de-dados-de-menores.ghtml> Acesso em 30/11/2024

¹⁸ Retirado de <https://www.hrw.org/pt/news/2024/06/10/brazil-childrens-personal-photos-misused-power-ai-tools> Acesso em 30/11/2024

conglomerados tecnológicos não têm sido transparentes sobre a coleta e o tratamento de dados com o fim de impulsionar conteúdos, uma vez que mesmo com a criação de diversos mecanismos jurídicos de proteção aos dados, como Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – Lei nº 13.709/2018 – (“LGPD”) , ainda se pode dizer que mecanismos como a IA ainda realizam “a criação de perfis, por meio de perfilamento das pessoas e criação de parâmetros de avaliação sobre aspectos da personalidade dos indivíduos” (Henriques e Sampaio, 2021, p. 261). Essa criação de perfis pode ser bastante prejudicial na infância, uma vez que há uma tendência dos algoritmos em segregar conteúdos com base em raça (Silva, 2021), gênero, classe e outros – o que não permitiria que fossem apresentados conteúdos diversos o que pode implicar a configuração de um ambiente virtual enviesado.

Sobre isso, as autoras ainda completam que a criação de perfis baseados em dados não autorizados do público infantil resulta no fato de que

[...] no lazer infantil, a criança recebe conteúdos que foram impulsionados por uma lógica mercadológica afeita a outros interesses que não o seu melhor interesse. Qualquer criança que acesse as redes sociais no país não conseguirá fazê-lo de forma absolutamente livre do assédio comercial. É estimulada a permanecer conectada, curtir e compartilhar conteúdos, sendo monitorada em suas pegadas digitais, passando a receber recomendações que, muitas vezes, contribuem – de modo intencional ou não – para polarizações, discriminações e exclusão (Henriques e Sampaio, 2021, p. 262).

Acerca dessa perfilação das crianças, o Comentário Geral nº 25 da ONU (2021) postula algumas regras sobre a realização de qualquer forma de vigilância digital desse público e/ou tratamento de dados obtidos a partir dele. Alguns deles são que deve ser respeitado o direito à privacidade, devem ser fornecidas informações em linguagem simples acerca da finalidade de uso dos resultados de qualquer coleta de dados e, fundamentalmente, deve ser dada à criança o direito de objeção a essas formas de vigilância, inclusive quando elas estão imbricadas no *design* das plataformas. Com isso, podemos ver que os riscos comerciais dentro do ambiente virtual são permeados pelo incentivo ao consumo, mas que são tangidos por uma coleta de dados de um público vulnerável realizada de forma pouco transparente.

Uma outra modalidade de risco *online* é a agressividade presente nesse espaço. Segundo a classificação dada por Hasebrink *et al.* (2009), essa modalidade se manifesta através da exposição da criança a conteúdo violento e de incentivo ao ódio, através da vitimização da criança em ações de assédio, de perseguição ou de *bullying*, e por meio da realização do assédio, da perseguição e/ou do *bullying* por parte da criança.

De acordo com Costa *et. al* (2021), o discurso de ódio é bastante comum nas comunidades presentes em redes sociais e em jogos virtuais. Geralmente seus perpetradores se utilizam da anonimidade e de um público conivente com a violência para promover atos de xenofobia, misoginia e racismo. Além disso, muitas comunidades *online* tratam a violência nesses espaços como um ato banal, que teria supostamente pouca ou nenhuma consequência na vida real. Além disso, por comporem estas comunidades e estarem presentes nesses espaços, sabemos que o público infantojuvenil participa tanto no papel de vítima quanto no de agente desses atos de violência (Livingstone *et al.*, 2009; Silva e Miranda, 2024).

Costa *et al.* (2021) atribuem esses feitos nos jogos *online*, à baixa representatividade de raça e de gênero nos personagens neles presentes. Além disso, o fato dos personagens que representam esses grupos minoritários geralmente se apresentarem em papéis secundários também reforça um estereótipo de pouca agência e maior subserviência desses grupos.. Já nas redes sociais, como vimos anteriormente, essa ausência de diversidade pode ser atribuída aos algoritmos que impulsionam conteúdos de pessoas que apresentam certos atributos físicos em detrimento de outros. Assim, para os autores, quanto menos representatividade houver em um ambiente, maiores são as chances de assédio e violência contra pessoas que não estão dentro do padrão hegemônico de raça, gênero e classe.

Silva e Miranda (2024) também argumentam que há uma questão de pertencimento e uma certa “hierarquização de corpos e gêneros” (Silva e Miranda, 2024, p. 122): o ambiente virtual, principalmente no âmbito dos jogos digitais, é construído por imperativos de gêneros que frequentemente permitem uma diversidade de representações de masculinidade enquanto dificultam a expressão quaisquer outras representações de gênero.

Falcão *et. al* (2021) também corroboram com esta ideia ao se utilizarem do conceito de *boyhood* de Derek Burrill para ilustrar como esses jogos permitem que os homens manifestem uma masculinidade tóxica, distante de questões políticas e de classe e que tem como foco a competição e a preservação desse espaço digital como um lugar masculino, uma vez que tais lugares permitem “[...] a fuga, a fantasia, um ambiente longe do feminismo – e do feminino não idealizado –, da luta de classes e das responsabilidades familiares e políticas (Falcão *et. al*, 2021, p. 259). No entanto, para que haja a manutenção desses espaços nesse formato, há uma grande pressão para que ele seja ocupado apenas com os pares masculinos, de forma a preservar os jogos digitais nesse estado hegemônico sem questioná-lo.

Uma outra nuance dessa agressividade é a exposição ao conteúdo violento. Para pesquisadores como Buckingham (2007) e Ponte (2016), o contato das crianças com notícias violentas e cenas de barbárie do cotidiano têm se apresentado como um gatilho muito maior a

reações negativas do que a experimentação de jogos que envolvem a utilização de armas. Na pesquisa de Ponte com crianças para a *EU Kids Online*, a autora argumenta sobre essa separação do conteúdo violento real e fictício feito pela criança.

Quando nós fizemos o questionário, tínhamos uma pergunta aberta, na internet: ‘o que é que incomoda as crianças da tua idade?’. Nas respostas, vimos que uma coisa que as incomoda muito são os conteúdos violentos baseados em fatos reais. As notícias incomodam mais do que haver um monstro que mata outro, pois isso eles sabem que é ficção. (Ponte, 2016 apud Loureiro e Marchi, 2021, p.6).

Mesmo quando falamos que a experiência infantil é permeada pela fantasia do real e uma não separação da ficção e da realidade, aqui concordamos com o argumento de David Buckingham (2007) de que as crianças apresentam um repertório de estratégias para lidar com o conteúdo violento ficcional presente em conteúdos audiovisuais, como filmes e jogos – mas que isso não ocorre quando elas encontram um conteúdo real, uma vez que elas se veem dotadas de pouca ou nenhuma agência sobre aquela situação. Pensando na quantidade de conteúdos reais noticiosos que apresentam imagens fortes (CITAÇÃO) aos quais as crianças são expostas diariamente, é relevante pensar também nos riscos que o contexto de bombardeio incessante de informações que vivemos traz para a saúde psíquica infantil.

O *cyberbullying* é também uma das modalidades de agressividade citadas – e figura entre a que mais preocupa familiares, educadores e o poder público. Para Slonje *et al.* (2013), o *cyberbullying* se diferencia do *bullying* primariamente pela flexibilidade, rapidez de disseminação de informações e pela anonimidade que a internet permite ao usuário: para os pesquisadores, geralmente as ações violentas dependem de um certo conhecimento acerca do uso das tecnologias, não são atos diretos e são anônimos, o que não só permite que o agressor não seja reconhecido – e assim, apontado como causador da violência – como também facilita que a reação ao ato violento não seja observada por esse perpetrador. Além disso, os papéis de agressor, vítima e observador, que são pontuados como consolidados no *bullying*, se misturam e se confundem dentro do ambiente virtual, uma vez que “o espectador pode estar com o agressor quando um ato é enviado ou publicado; com a vítima quando é recebido; ou com nenhum dos dois, quando recebe a mensagem ou visita o site relevante da internet” (Slonje *et al.*, 2013, p. 4, tradução).

Ainda no mesmo estudo, os pesquisadores pontuam que as crianças e os adolescentes tendem a considerar que os atos de difamação que alcançam seus ciclos sociais, como amigos e familiares, são mais dolorosos que as formas de assédio que existem nesse espaço – o que

reforça a importância da cultura de pares tal como salientado por Corsaro (2004), ao afirmar que modalidades como a popularidade, a aceitação e a solidariedade do grupo são essenciais para a manutenção das relações durante a infância e a adolescência. Por isso o *cyberbullying* aparece como um mal tão grande e tão poderoso para as crianças entrevistadas no estudo de Slonje (2013), a capacidade de disseminação da difamação é bem alta e pode levar a ondas de comentários e interações negativas, o que é extremamente nocivo para a manutenção de seus grupos.

A terceira modalidade de risco citada por Hasebrink *et al.* (2009) é o risco sexual, que também se faz presente no universo das redes sociais e dos jogos digitais. Para os pesquisadores, esse risco pode se manifestar por meio do acesso da criança à conteúdos maliciosos e/ou pornográficos, do assédio sexual dentro do ambiente virtual e da criação e/ou inserção de conteúdo pornográfico na internet.

Segundo os dados¹⁹ da Central Nacional de Denúncias (CND) da Safernet, o número de crimes relacionados à abuso e exploração sexual infantil no Brasil tem alcançado marcas históricas: em 2023, a instituição recebeu 71.867 novas denúncias relacionadas a essa modalidade de transgressão. Para Maíra Mano e Fabrício Souza (2020), que investigaram, entre os anos de 2016 e 2018, algumas das denúncias recebidas pela *Safernet*, atos como o *sexting*²⁰ têm se popularizado entre o público infantojuvenil. Se o telefone é permeado por noções de público e privado e nele podem ser exploradas nuances dessas duas categorias, é natural que ele seja utilizado para a expressão de intimidade e para a troca de afetos.

No entanto, quando os atos dentro da esfera privada são publicizados – no caso de fotos e conversas íntimas, que são vazadas com o objetivo de se tornarem “pornografia de vingança”²¹, por exemplo. Os prejuízos desse tipo de material divulgado na internet são majoritariamente sofridos pelo público jovem feminino e podem perdurar por muito tempo, dada a capacidade de disseminação de informação das mídias, o que leva não apenas à

¹⁹ Retirado de

<https://new.safernet.org.br/content/safernet-recebe-recorde-historico-de-novas-denuncias-de-imagens-de-abuso-e-exploracao-sexual> Acesso em 10/12/2024

²⁰ Segundo a Safernet, sexting advém da junção das palavras inglesas sex (sexo) e texting (verbo referente ao envio de mensagens) e trata de “um fenômeno no qual os adolescentes e jovens usam redes sociais, aplicativos e dispositivos móveis para produzir e compartilhar imagens de nudez e sexo. Envolve também mensagens de texto eróticas com convites e insinuações sexuais para namorado(a), pretendentes e/ou amigos(as).” Retirado de <https://new.safernet.org.br/content/sexting-%C3%A9-uma-express%C3%A3o-da-sexualidade-na-adolesc%C3%Aancia> Acesso em 09/02/2025

²¹ Segundo a Safernet, a pornografia de vingança “acontece quando um conteúdo sexualmente explícito é compartilhado publicamente online sem o consentimento do parceiro por uma pessoa de sua intimidade e confiança, tendo como objetivo principal causar vergonha e constrangimento à vítima. Muitas vezes, são conteúdos íntimos registrados pelas pessoas ou por seus (suas) parceiros (as).” Retirado de <https://new.safernet.org.br/content/pornografia-de-revanche> Acesso em 09/02/2025

revitimização do indivíduo, como também a sequelas psicossociais relevantes. Assim, vemos que, em faixas etárias tão marcadas por experimentações como a infância e a adolescência, as interações sociais no ambiente virtual, quanto ao corpo e à sexualidade, podem tomar dimensões públicas que, a depender das informações divulgadas e da forma como elas são tratadas e interpretadas pelos usuários, podem ser extremamente prejudiciais.

A quarta e última modalidade de risco inclui os “Valores negativos” e abrange uma série de vivências: desde a visita a sites extremistas até o incentivo ao suicídio. Foram considerados por Hasebrink *et al.* (2009) diversos tipos de conteúdos tendenciosos que podem levar a criança tanto a ser cooptada por uma série de estereótipos, a exemplo do consumo de “memes” racistas e homofóbicos, quanto a colocar a própria vida em risco, com base no acesso a conteúdos que incentivam a automutilação e a anorexia. Por sua relevância para a análise a ser realizada posteriormente, nos deteremos apenas na discussão da dinâmica de produção e de consumo de conteúdos estereotipados.

O sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall, em sua obra “Cultura e Representação” (2016), explicou que o estereótipo se torna vigente quando tomamos poucas características, geralmente memoráveis e reconhecíveis, de uma pessoa e reduzimos esse indivíduo a esses atributos, simplificando e/ou exagerando tais traços. Ele é usado para fixar limites, separar o “Nós” e o “Outro” e fazer a manutenção de “comunidades imaginárias”²², que existem em espaços de grande desigualdade de poder – o que também se aplica ao ambiente virtual.

Na pesquisa realizada por Nascimento e Silva (2021), com crianças de 10 e 11 anos e envolvendo memes sexistas, foi verificado que o consumo de mídia das crianças brasileiras é permeado por questões de gênero. Nos conteúdos por elas acessados perdura a máxima da suposta fragilidade e necessária subserviência do gênero feminino. Essa estrutura de domínio não advém do ambiente virtual, uma vez que ele já era descrito anteriormente como sendo visto nas instituições sociais educativas e religiosas (Louro, 2000; Bourdieu, 2012), por exemplo, mas aqui queremos dar ênfase na perpetuação do estereótipo na internet.

Sendo a internet um espaço de experiências bastante diversificado para grupos localizados em diferentes países e que possuem atributos de gênero, raça, etnia, sexualidade, dentre outros, há uma grande variedade de opiniões e posições a serem manifestadas. No entanto, para autores como Salter (2018), há o entendimento de que tal espaço foi primeiramente estruturado e perpetua-se como um lugar masculino. Assim, conforme explica

²² Hall explica que o uso do estereótipo denota uma busca de uma “pureza” cultural (p.192) e de um poder hegemônico de uma comunidade. Assim, para o autor, estereótipos são utilizados para construir a imagem de um grupo que o reduza a subserviência a outro, como é o caso da visão orientalista do Oriente Médio criada pelos países europeus e explicitada na obra de Edward Said.

Silva (2016), parcela do público masculino tende a utilizar o ambiente virtual como exclusivamente seu – o que se evidencia nas diversas manifestações que reivindicam essa posse de forma violenta.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012) analisou que as crianças, especialmente as meninas, são socialmente excluídas dos lugares públicos de lazer. Para ele, a dicotomia entre os gêneros domina as diversas dinâmicas sociais e torna as meninas e as mulheres indivíduos passivos da sociedade, tendo seus direitos e deveres atribuídos, como os direitos à participação e ao voto, sem a sua participação ou o seu devido consentimento. Essa característica também se dissemina na internet, através de episódios como o do *Gamergate*²³, onde o público masculino se vê na posição de ditar quem deve ou não fazer parte das comunidades presentes ali, agindo de forma extremista e minando a participação de grupos que fogem da hegemonia estabelecida.

Essa estereotipação é danosa para as crianças não só porque constrói imaginários limitados – onde imperam limitações de agência e de participação social – mas também porque muitas meninas acabam não vivenciando diversas experiências *online*, sendo ainda menos agraciadas com as oportunidades que esse ambiente pode prover (Livingstone e Helsper, 2007; Livingstone, 2013).

Nos próximos capítulos, focaremos na desigualdade de oportunidades dentro do ambiente *online* vivenciado pelas meninas, bem como abordaremos a discussão dos riscos e das oportunidades encontrados por esse público, no jogo *Royale High* da plataforma *Roblox*.

²³ O Gamergate foi um fenômeno online iniciado em 2014, marcado por uma campanha sistemática de assédio contra mulheres que atuavam na indústria dos *videogames*, como desenvolvedores e jornalistas do ramo de jogos digitais. Apesar de ter surgido sob a alegação de debater a ética no jornalismo de games, o movimento rapidamente escalou para a exposição não autorizada de dados pessoais e ameaças de violência, incluindo estupro e morte, contra desenvolvedoras, jornalistas e pesquisadoras ligadas à temática.

3 MENINAS NO ROBLOX: GÊNERO E CONSUMO EM JOGO

Como visto no capítulo anterior, a internet é um espaço no qual as crianças brasileiras têm se mostrado presentes, além de ser bastante propício para que elas explorem diversas oportunidades, que vão desde o aprendizado até a participação cívica. No entanto, como vimos, há uma grande chance de que estas pessoas se deparem com variados riscos, principalmente quando não possuem as competências midiáticas necessárias para lidar com o conjunto de informações que se apresentam nesse lugar.

Neste espaço, é possível verificar que as crianças, além de outras atividades, destacam-se entre aquelas que estão jogando online (NIC.br, 2024). A prática de jogo, como outras que já citadas, é permeada por discursos, narrativas e visões de mundo, que passam a compor o seu repertório cultural, sem que, muitas vezes, a criança esteja atenta. Isso pode ocorrer tanto pela normalização desses conteúdos, quanto pela ausência de uma literacia midiática que permita avaliar as informações que são a elas apresentadas.

Por isso, antes de explorarmos a prática infantil nesse espaço, optamos por caracterizar, inicialmente, os jogos digitais. Iniciamos este percurso considerando as contribuições de autores como Huizinga (2000) e Brougère (1997; 2006), com o objetivo de melhor compreender a natureza do jogo analisado nesta monografia. Em seguida, abordamos a discussão de gênero, pautada em autores como Judith Butler (2010; 2018), Pierre Bourdieu (2012) e Berenice Bento (2006). Esperamos, desse modo, eleger algumas chaves teóricas para melhor compreender como as questões de gênero perpassam os jogos *online* e conduzir a análise a ser feita no próximo capítulo.

Para tanto, ainda neste capítulo, faremos um breve histórico da produção dos jogos voltados para meninas, considerando os estudos de gênero em jogos online, feitos por Friman (2015). Assim, podemos observar como as noções de gênero postuladas pelos estudiosos da área estiveram e continuam presentes nos produtos eletrônicos que chegaram e ainda chegam nas vidas das meninas de todo o mundo. Por fim, faremos a apresentação e delimitação do *corpus* deste estudo, que será o tutorial presente no jogo *Royale High* da plataforma *Roblox*, com o objetivo de nos ambientarmos sobre esse mapa do jogo antes da realização da análise.

3.1 As características de um jogo digital

Antes de iniciarmos a análise do jogo digital *Royale High* e de sua atuação na formação e no entendimento de conteúdos por parte de uma criança, é necessário, em um

primeiro momento, caracterizar o que é o conceito de jogo e qual tem sido o papel ocupado por ele na sociedade. Para isso, partiremos inicialmente de Huizinga (2000), que considera o jogo como uma função social que antecede até mesmo a cultura, estando presente em diversos pilares do desenvolvimento da humanidade, como a linguagem.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (Huizinga, 2000, p. 14-15).

Como visto aqui, o jogo caracteriza-se por ser uma função da vida, uma vez que ele se manifesta em diversas ações dos indivíduos, de forma consciente ou não. Trata-se, nesse caso, de uma ação livre e desinteressada, uma atividade autônoma e temporária que permite a evasão do mundo real, sendo “como um intervalo em nossa vida cotidiana” (Huizinga, 2000, p. 10). Para além disso, a natureza do jogo reside no fato de que ele possui características como ordem, repetição, temporalidade e espacialidade. São essas as características que permitem a integração de vários participantes ao mesmo tempo e a sua inserção nas tradições, sendo objeto dentro das diversas culturas que existem, inclusive das culturas das crianças.

Outra questão importante abordada pelo autor é a função do jogo, que costumeiramente se resume a duas: “uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa.” (*idem*, p. 14). Tal objetivo é importante porque, para McLuhan (2007), o jogo é uma atividade na qual o jogador abre mão de quem é para abraçar a sua representação dentro do espaço lúdico que ali se apresenta – característica muito presente nos jogos digitais, principalmente nos que se enquadram na categoria RPG²⁴, como o jogo que aqui será analisado.

Brougère (1998) em sintonia com Huizinga (2020) afirma que o brincar é uma atividade arquetípica cultural e que seus objetivos e suas regras são estipuladas antes da ação do jogador, diferente do brinquedo, cujo significados e motivos para existir são definidos conforme são usados, podendo ser modificados pelo contexto ou pelo jogador que se utiliza dele. Para Araújo (2021), uma contribuição essencial que resulta dos esforços de Brougère

²⁴ RPG se refere ao “Role-Playing Game”, que seria o jogo de interpretação de papéis. Nele, a história é construída de forma colaborativa por seus jogadores e, conforme as decisões são tomadas, o desenrolar da narrativa pode ir se modificando.

para separar o brinquedo do ato de brincar é o fato de o jogo ter características pré-existentes que transportam seus jogadores para um lugar de “suspensão do real” (p. 36), onde o caráter imagético dos objetos estão profundamente atrelados às suas respectivas funções.

Em suas obras, Gilles Brougère (2006) nos explica um pouco mais sobre as suas considerações sobre o conceito de jogo, principalmente no que tange ao papel do brincar no processo de enriquecimento da cultura lúdica infantil. Para ele, o brincar não é uma prática que surge de forma espontânea, devendo ser aprendida e estimulada desde o início da vida, na relação dos pais com o bebê:

A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria. É o adulto que, como destaca Wallon, por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. [...] A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. (Brougère, 2006, p. 98)

Apoiando-se em autores de renome na área da psicanálise, como Sigmund Freud e Melanie Klein, Brougère também descreve a ampla utilização dos jogos na prática psicológica – onde se iniciam os estudos acerca do uso do jogo – uma vez que tal atividade lúdica pode apresentar para o analista o conteúdo simbólico que se manifesta no inconsciente da criança, facilitando sua compreensão e seu atendimento terapêutico. Assim, Brougère defende que o brincar, de acordo com a função aqui descrita, é uma prática aliada das ciências. Ressalta, contudo, que essa leitura é deixada em segundo plano mediante as movimentações sociais e culturais que circundam essa ação (Leal, 2014).

Longe de negar as contribuições dos pesquisadores citados para a compreensão dos simbolismos presentes na infância, Brougère considera apenas que o jogo, para a psicologia, é utilizado segundo o senso comum do significado desse conceito, ou seja, o jogo é visto como uma ferramenta que ainda não possui significado próprio.

Em contraposição a esta leitura, o autor considera o jogo como uma atividade de segundo grau, ou seja, como sendo uma ação que não é inata ao ser humano e que depende da atribuição de sentidos para que funcione. Esses sentidos, dados ao brincar, advém do conjunto de referências da vida cotidiana adquiridos pela criança, os quais compõem uma complexa organização de informações, compreendidas através da “[...] observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis.” (Brougère, 1997, p. 109). A outra característica basilar do jogo é que ele é marcado pela decisão, que é o acordo entre os jogadores acerca dos momentos em que a ação é iniciada e finalizada.

Ainda nesta caracterização, Brougère (2009) adiciona três elementos ao seu conceito de jogo. São eles: a necessidade das regras; o caráter frívolo do brincar, que traz pouca ou nenhuma consequência para a vida real do jogador; e a incerteza, que dá ao jogo as múltiplas possibilidades de desenvolvimento. Quando passarmos a discutir jogos digitais, veremos que várias dessas características referentes ao jogo se perpetuam, mas que elas ganharão novas nuances quando alcançarem os *consoles*.

Segundo Araújo (2021), a conceituação de jogo digital apresenta características muito similares ao que foi apresentado por Huizinga (2000) em sua definição de jogos, como as regras, a espacialidade, a voluntariedade dos jogadores, entre outros. Contudo, agora muitos dos cenários e das ações dadas pelo jogo digital são resultado do sistema computacional que está por trás dele.

O pesquisador também revisitou a noção de suspensão temporária da vida social, uma das características centrais do jogo no pensamento de Huizinga (2000), para explicitar que no jogo digital essa noção de jogar com *um outro*, portanto, definir com o outro seu início e fim também se faz presente. Dando o exemplo do jogo de tênis lançado em 1972 nomeado *Pong*, Araújo (2021) explica que jogar no espaço digital sempre subentende a presença de um outro jogador – que, mesmo não existindo, será emulado pela máquina. Assim, ainda utilizando o exemplo do jogo *Pong*, o pesquisador mostra como a experiência lúdica tanto pode ser jogada com outra pessoa, que seria seu adversário na partida, quanto com a própria máquina, que imitaria as ações de um jogador humano, ratificando o que foi dito por Huizinga (2000).

Ademais, ao recordar diversos pesquisadores que tentaram conceituar os jogos digitais, Araújo (2021) identifica que, dado o seu formato audiovisual, tal modalidade de jogo apresenta uma série de similaridades com o cinema. Ela pode apresentar uma grande variedade de enredos, personagens, valores e situações sociais que advém do contexto no qual essa mídia foi produzida (Williams *et al.*, 2009) – o que é reiterado por Levis (1997), que trata o jogo eletrônico como uma espécie de “filho” da união entre o computador e a televisão. Assim, essa modalidade midiática não só teria a capacidade de reproduzir e disseminar conceitos e opiniões dos responsáveis por sua produção, mas também teria a capacidade de “[...] ajudar na dissolução de preconceitos e mudar a mentalidade dos jogadores sobre os assuntos abordados ao longo do jogo”. (Araújo, 2021, p. 41).

Desse modo, o jogo digital se apresenta como um objeto que também constitui a cultura e é capaz de influenciá-la, aproximando o sujeito de experiências diversas que ele talvez não encontrasse no seu contexto imediato. Não podemos desconsiderar, contudo, como será analisado posteriormente, que a experiência nos jogos digitais é segmentada e os corpos

dissidentes do padrão hegemônico de jogador também podem ser alvos de violência e exclusão sistemática desses espaços, o que implicaria um cenário menos diverso

3.2 Performances de feminilidade e consumo na infância

Em “A Dominação Masculina”, o teórico francês Pierre Bourdieu (2012) tece considerações sobre a existência de uma forma de violência simbólica, que é sutil e invisível e cujo objetivo final seria uma submissão dos corpos femininos. Para o autor, isso ocorre por conta de uma sociedade que se moldou historicamente sob a égide de uma justificativa biológica onde o masculino está atrelado ao indivíduo ativo, poderoso, social e destinado ao espaço público e à governança, enquanto o feminino é referente ao seu oposto, sendo atrelado ao indivíduo passivo, fraco, antissocial e destinado ao espaço privado. Sobre essa noção, Bourdieu (2012), ao investigar a sociedade Cabila nesta obra, compara os mitos da criação deste e de outros povos e chega a conclusão de que, em vários deles, incluindo na tradição cristã, a figura feminina é considerada aquela que peca e traz para a humanidade a desgraça, a sujeira e o pecado.

Com essa noção de que o entendimento da superioridade masculina está imbricado na sociedade e na cultura ocidental, inclusive na sua religião, Bourdieu demonstra que o contexto no qual vivemos é marcado por uma dissimulação androcêntrica, onde a sociedade machista justifica sua dominação ao se utilizar de artefatos culturais para reiterar essa retórica exclusivista. Segundo ele, esse movimento é realizado de forma articulada, pois “legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada.” Bourdieu, 2012, p. 33) e estruturante, sendo capaz de transformar os indivíduos e os respectivos entendimentos de seus corpos.

Tratando desta transformação, Bourdieu apresenta uma abordagem histórica, que ainda repercute nos dias de hoje, de como a mulher se entende e é entendida como uma “entidade negativa” (Bourdieu, 2012, p. 37), resultado de suas ausências: seja a falta do falo, seja a falta de força ou até mesmo a falta de discernimento, manifestada, por exemplo, na histórica interdição ao voto feminino. Com isso, o corpo feminino é marcado por uma obediência incessante e por uma identidade permeada pela valorização do privado. A essa valorização do privado o autor vai nomear de “agorafobia socialmente imposta” (*idem*, p. 52), na qual as mulheres, mesmo conquistando historicamente direitos e lugares para exercerem sua cidadania, encontram-se, ao mesmo tempo, tendo o seu acesso interditado e rejeitando

ocupar os lugares e os cargos públicos, evidenciando uma manipulação retórica sobre os corpos dominados feita por essa sociedade androcêntrica.

Assim, a fim de serem aceitas e participarem, em algum nível, da vida social das comunidades, as mulheres têm sido ensinadas a serem submissas, recebiam “cursos de preparação e de boas maneiras” (Bourdieu, 2012, p.40), entre outras orientações de contenção. Além disso, ao lutar pela liberdade e igualdade em relação a trabalho, a renda e a participação na vida pública, buscando as instituições de ensino e cargos de trabalho formais, as jovens eram constantemente aconselhadas por suas famílias a respeitarem a divisão tradicional por gênero e a não explorarem suas habilidades e expertises. Sobre isso, Bourdieu avalia que as meninas eram menos estimuladas por seus professores de disciplinas científicas e que também eram orientadas a procurar carreiras “menos masculinas”, que não se relacionassem com ramos científicos e tecnológicos, por exemplo.

Para Teresa de Lauretis (2019), a noção de gênero historicamente também trata, como a noção explicitada por Pierre Bourdieu, de uma divisão que sempre colocará a existência do sujeito feminino como algo em função do sujeito masculino – e a recíproca, para ela, também é verdadeira. No entanto, para a pesquisadora, é importante considerar que o gênero é uma construção na qual, assim como ocorre na discussão foucaultiana sobre a sexualidade, há um interesse social e burguês pela manutenção e maximização da vida.

Segundo a autora, a construção de gênero ocorre, nos tempos atuais, por meio das várias tecnologias de gênero – conceito utilizado por de Lauretis (2019) para explicitar o papel que as mídias, como o cinema, e outros aparatos sociais de formação de repertório têm na reiteração das noções de gênero como as conhecemos – e dos discursos institucionais, inclusive aqueles que partem da própria teoria feminista. De Lauretis afirma ainda que a “construção do gênero é o produto e o processo tanto da representação quanto da auto-representação” (idem, p. 217). Como resultado, a feminilidade que é dada como “natural” do indivíduo feminino é, na verdade, fruto tanto da sua vivência quanto dos discursos das instituições – e não podemos esquecer de que todos esses fatores são fortemente influenciados pelas classes dominantes.

Isso pode ser observado historicamente, uma vez que a mulher sempre estará na situação inconciliável de se ver dentro e fora do gênero, já que a ideia de gênero atua a partir da contradição fundamental de que existe a representação da Mulher²⁵ – uma dimensão

²⁵ Aqui escrito com letra maiúscula conforme já foi feito pela autora, por tratar da “[...] representação de uma essência inerente a todas as mulheres (que já foi vista como natureza, mãe, mistério, encarnação do mal, objetivo do desejo e do conhecimento [masculinos], “o verdadeiro ser-mulher”, feminilidade etc.)” (de Lauretis, 2019, p. 136).

arquetípica e inerente a todas as mulheres – e a mulher real – o sujeito social e histórico que é perpassado pelas relações sociais e definido pelas tecnologias de gênero – sendo assim inválido o pressuposto biológico que diferencia os gêneros e coloca o corpo feminino em posição de submissão.

Ao propor uma superação desse formato de gênero, de Lauretis expressa que é fundamental notar que toda desconstrução leva a uma nova reconstrução. Assim, é primordial se discutir sob que termos e interesses se está fazendo o debate de gênero – porque se a nova reconstrução de gênero tem sido feita com base numa sociedade consumista, na qual impera o empreendimento de si, entendemos que as noções de gênero também se pautarão por estes termos, como ocorre hoje na construção de feminilidade que as meninas têm encontrado nos discursos midiáticos (Freitas, 2012; Lopes, 2021).

A pesquisadora Judith Butler (2018) corrobora na discussão do gênero como construção ao afirmar que a constituição dos sujeitos, sexos, gêneros e corpos é artificialmente imposta pelos meios discursivos que reiteram o imperativo binário e heterossexual. É esse imperativo que permite algumas identidades em detrimento de outras, cristalizando os ideais sobre o que é “ser homem” e o que é “ser mulher”.

Deste modo, para Butler (2018), não adotamos plenamente a identidade binária, mas existimos como sujeitos porque ela nos foi imposta. Sobre isso, Bento (2006) reitera a teoria de Butler e explica que, desde o momento em que é descoberto o gênero do bebê, ainda no ventre materno, são feitas diversas suposições, como as cores que irá vestir e as atividades que irá realizar.

É importante salientar aqui que esta diferenciação corporal tratada por Bento, que Butler descreve como “sexo”, é o que reforça a intelegibilidade dos corpos com nase nesta perspectiva binária. Ora, não podemos negar que existem as diferenças entre os corpos que possuem vagina e aqueles que apresentam pênis, mas é fundamental o entendimento que a diferenciação entre eles não é fundada somente na materialidade, residindo também nas práticas discursivas.

Sem o discurso, Butler (2018) argumenta que seria improvável que tivéssemos adotado tais noções compulsórias do gênero binário e, por isso, a prática discursiva é retomada com frequência a fim de reiterar para os sujeitos a existência e dominância da binaridade de gênero. Para que isso ocorra é importante que os corpos assumam práticas que reiterem suas respectivas representações.

Nesse sentido, um gênero não é de forma alguma uma identidade estável do qual diferentes ações acontecem, nem seu lugar de agência; mas uma identidade tenuamente constituída no tempo – identidade instituída por

meio de uma repetição estilizada de certos atos. Os gêneros são instituídos pela estilização do corpo e, por isso, precisam ser entendidos como o processo ordinário pelo qual gestos corporais, movimentos e ações de vários tipos formam a ilusão de um Eu atribuído de gênero imemorial. (Butler, 2018, p. 222-223).

No texto “Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista”, Butler (2019) se utiliza de termos teatrais para explicar como as performances de gênero exigem uma dramatização e possuem um roteiro próprio existente antes mesmo do indivíduo que o performa percebê-lo. Além disso, a autora entende que a vida em sociedade obriga os atores sociais – isto é, quem performa o gênero – a estarem sempre no palco, mesmo que improvisando e repetindo suas representações em uma performance explícita das leis culturais.

Desta maneira, performar o gênero atribuído a si permite que o sujeito seja lido como socialmente integrado – o que já reafirma a performance de gênero por si só – e negar essa performance ou tentar atuar sob um gênero outro que não o atribuído a si coloca o indivíduo na posição de marginalização.

Ainda sobre isso, Butler (2019) também trás, explorando sua base foucaultiana, que os sujeitos precedem a sua própria representação. Com base nos sistemas de poder de Foucault, a autora enuncia que primeiro são postulados os modelos de indivíduo ideais e, após isso, é que as pessoas passam a seguir tais normativas de gênero. Para Butler, isso acontece “por meio da limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo ‘proteção’ dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha.” (Butler, 2019, p.18). Assim, levando em conta as identidades de gênero, se algum indivíduo foge à norma, o resultado será a tentativa de modificação e/ou exclusão do corpo dissidente.

Tendo em vista essa reflexão, é importante reconhecer que a performance de gênero é incentivada e ensaiada desde a infância. Felipe (2007), ao visitar diversos estudos da área da Pedagogia, identificou que existem *scripts* de gênero sendo reproduzidos nas salas de aula da educação infantil tanto por educadores quanto por estudantes.

Moraes e Felipe (2024) notaram que as crianças também agem em função desses *scripts*, vigiando a si mesmas para se manterem dentro do que é esperado para os seus corpos – na pesquisa de campo realizada pelas pesquisadoras, por exemplo, foi observado que os meninos, quando não se sentiam observados, tendiam a explorar alguns dos brinquedos considerados “femininos”, como as bonecas e os itens relacionados à cozinha, que eles rechaçavam nas brincadeiras em grupo entre seus pares masculinos.

Sobre essa autovigilância das crianças, Bello (2016) afirma que o público infantil aprende rapidamente o que dizer ou como agir de forma a agradar os adultos. Para o autor, existem fortes redes de controle, compostas também pelos adultos que a circundam, sobre a performance de gênero das crianças, incentivando-as a praticarem formas de autorregulação que as mantenham num padrão binário de existência.

Dentro desse padrão de performance de gênero, Lopes (2024) apresenta a perspectiva de que as feminilidades expressadas pelas meninas, na atualidade, são pautadas por hábitos de consumo, principalmente de produtos voltados para a beleza e a aparência, dando evidência à atuação social das mulheres descritas como *tweens*.

Segundo Lopes (2024), termo *tween*, que deriva da palavra inglesa *between* – entre – advém das áreas do marketing e da publicidade e em seu contexto inicial buscava traçar um perfil de consumidor entre mulheres que estavam na fase de transição entre a infância e a adolescência, portanto, vivenciando uma série de mudanças no corpo, no comportamento e nas relações consigo e com o mundo. Porém, com o passar do tempo, o termo *tween* conseguiu extrapolar o espaço puramente mercadológico e integrar o cotidiano das crianças como um modelo desejável de subjetividade.

Deste modo, indo além da abordagem mercadológica, mas ainda sem se desvencilhar completamente dela, a *tween* realiza um movimento de saída da infância em busca da adolescência – exercendo não só a sua feminilidade, como também o seu direito ao consumo. Para Lopes (2024), o mercado da beleza, após exaustivamente assediar a juventude com produtos que prometiam a manutenção da jovialidade, concentrou seus esforços nas crianças e nos adolescentes incentivando um acesso mais rápido à próxima fase da vida.

Isso também é reiterado por Maria Rita Kehl (2007), que traz um outro ponto sobre isso que é o de que em sociedades sem ritos de passagem tão explícitos, como ocorre nas sociedades laicas, é necessária a adesão à hábitos de consumo para demarcar a passagem de uma fase para outra, como a da infância para a adolescência. Assim, o público infanto-juvenil, principalmente o feminino, se vê reivindicando objetos que representam esse momento de transição (Kehl, 2007), o que reitera o “dicotômico vínculo entre feminilidade e consumo” (Lopes, 2024, p. 54).

No entanto, não podemos considerar que o movimento de subordinar as meninas à essa identidade consumista é apenas uma ação do mercado, pois é também um recurso pedagógico de gênero, que encaminha as meninas da contemporaneidade para a feminilidade tradicional, citada acima pelos estudos de Bourdieu (2012). Para Lopes (2024), o consumo se torna intrínseco à vida das meninas das mulheres, apresentando-se como uma ferramenta que

promove a sonhada libertação dos padrões de gênero, apelando para um encontro da menina com a sua verdadeira autenticidade.

O consumo acaba por cumprir uma função reforçadora do binarismo de gênero e dos estereótipos associados a ele, uma vez que os produtos promovidos se propõem a ensinar “garotas a olhar, agir e até mesmo pensar de forma alinhada a uma performance de feminilidade” (Lopes, 2024, p. 55), caminhando lado a lado com a autovigilância sobre os corpos infantis já explicitada aqui por Bello (2016).

Além disso, para Tárzia Freitas (2012) há também um certo modo de se enxergar a mulher na sociedade. Para a autora, historicamente, foi garantido à mulher um modo de expressão quase em forma de espetáculo, “como uma exibição para os olhos masculinos” (Freitas, 2012, p. 70). Assim, a principal forma de obter poder para a mulher seria através da contínua reiteração estética e do acompanhamento dos padrões de feminilidade exigidos socialmente.

Então, afinal, poderíamos afirmar que existe uma performance de gênero feminina atual que repete os padrões já estabelecidos e se engendra nas infâncias e nas adolescências, mesmo que haja esse movimento de busca pela própria “autenticidade”? Podemos dizer, em primeiro lugar, que o contexto visualizado é paradoxal para pesquisadores e para as crianças: a *tween* ocupa esse entrelugar da infância e da adolescência e é marcada por discursos que evocam o despertar da sexualidade – uma temática bastante rejeitada e tratada como um tabu na infância – ao escolher novas roupas que sejam apropriadas à sua nova fase (Tomaz, 2019).

Esse movimento de transição, que parece incompatível de ser realizado, torna-se bastante evidente nesta fase de transição da vida, uma vez que as *tweens* se enxergam simultaneamente tanto como crianças – permanecendo engajadas com os brinquedos e as discussões comuns nessa fase da vida – quanto como adolescentes – explorando as nuances da performance de gênero feminina marcadas pelo uso de maquiagem, produtos de beleza e de moda (Lopes, 2024).

Segundo Tárzia Freitas (2012), noções como a de higiene e beleza são providas de caráter simbólico e esse caráter diz, principalmente, sobre os aspectos culturais que, mesmo de forma inconsciente, permeiam a cultura. Ela explica, utilizando os estudos da antropóloga Mary Douglas (1976) que a noção de higiene, por exemplo, foi imposta a muitos povos através da força, como uma forma de exercer controle e ditar quais comportamentos eram adequados.

A partir disso, a pesquisadora analisa revistas voltadas para o público feminino e adolescente do Brasil e mostra como a aderência a hábitos de beleza e higiene têm sido historicamente atribuídos ao sucesso social ou não das meninas e das mulheres.

Há outra estratégia persuasiva que vem se tornando cada vez mais comum nos anúncios de produtos de higiene e beleza: apresentá-los como uma ferramenta para cuidar de si. Um consumo centrado no próprio consumidor, individualmente, coloca a higiene como um presente que o usuário dá a si mesmo. O “cuidar-se” emerge como uma demanda tão importante quanto a de agradar os outros para ser aceito socialmente. A limpeza corporal passa a ser não só um dever de civilidade para com os outros, mas sim uma necessidade íntima, que possibilita ainda outros benefícios psicológicos [...]”. (Freitas, 2012, p. 58)

Assim, para a autora, há hoje tanto uma ode à juventude como o que ela vai chamar de “beleza do consumo” (idem, p. 62), em que a mídia define o que seria o padrão de beleza hegemônico. Desta forma, a beleza se torna algo que pode ser comprado e a ausência dela seria resultado da negligência consigo mesmo, o que traduz o cuidado com o corpo e com a aparência em um movimento de se vigiar e se corrigir constantemente.

Tendo isso como ponto de partida, Tárzia Freitas (2012) nos mostra que ocorre no mercado de produtos de higiene o mesmo que aconteceu em outros diversos mercados: a partir da inserção da mulher como público consumidor é que surgem os produtos para ela, que começam a fazer sucesso progressivamente e desembocam numa quantidade ainda maior de produtos destinados a este público.

Assim, para a autora, o cuidado com a aparência, principalmente para o público feminino, se torna um ato exaustivo, uma vez que possui múltiplas etapas, uma grande gama de produtos e deve ser realizado de forma contínua, desde a juventude, para se evitar o envelhecimento. Salientamos que essa sucessão de ações em prol de uma beleza quase idealizada está profundamente engendrada nos produtos que são voltados para crianças e adolescentes, especialmente para as meninas, e os jogos digitais não estão fora desta gama de itens que reforça este modelo de feminilidade.

Para Anita Harris (2005), há uma profunda comodificação das expressões de feminilidade das meninas (*apud* Lopes, 2024, p. 57) que pode ser observada com base nessa estetização da vida feminina. Nela, podemos observar que os corpos das meninas se tornam um investimento estético e simbólico à longo prazo num mundo no qual para além da autodisciplina e das regras de conduta, já existentes devido às performances de gênero dos tempos anteriores à elas, também é preconizado o consumo como sinal de ascensão social e popularidade entre seus pares (Osório, 2014; Sampaio *et al.*, 2021).

Sobre isso, Freitas (2012) também expressa que a opinião masculina sobre as mulheres ainda possui um grande poder no discurso midiático, especialmente no discurso da

publicidade voltada para o público infanto-juvenil, o que reitera a importância desse cuidado com a aparência como sinônimo de sucesso social, principalmente com os indivíduos homens. Em jogos digitais para meninas, por exemplo, verificamos uma lógica similar na qual o sucesso feminino é necessariamente atrelado ao aprimoramento da aparência, uma vez que, segundo a autora, “não só a publicidade, mas os conteúdos midiáticos como um todo continuam estimulando intensamente o culto ao corpo, a ideia de que o indivíduo deve manter diversos hábitos com o objetivo de aprimorar (quase sem limites) o físico [...]” (idem, p.90).

Apoiando-se nas pesquisas de Sandra Andrade (2003), a autora reitera que vivemos hoje uma nova era da representação do corpo, onde este se coloca como um projeto em construção que deve acompanhar os itens de consumo e as tecnologias digitais para que ele não se torne obsoleto. Como resultado, podemos afirmar que mesmo o corpo não tendo significado por si só, sendo uma construção sociocultural, este também se tornou um artefato de mercado e a relação da menina com o seu corpo aparece como sendo mediada pelos objetos consumidos em prol da melhora do primeiro.

Há ainda alguns demarcadores dessa feminilidade do consumo que é ensinada para as meninas. De acordo com Harris (2005), as representações femininas presentes na cultura estão frequentemente circundadas pela recorrência de elementos felpudos e brilhantes, bem como a presença massiva da cor rosa e do *glitter*. Ao focarmos nas referências infantis femininas, há uma predominância da cultura de princesas e fadas, o que revisita a feminilidade tradicional das mães e avós dessas crianças, cujo repertório já era marcado por essas personagens.

Essas referências não são de forma alguma recentes, como já afirmado, e se fazem presentes na televisão, no cinema, na escola, na família e, por vezes, até nos brinquedos das crianças. São as instituições sociais que circundam a criança, em especial a escola e a família, que atuam na seleção de brincadeiras e de brinquedos para o indivíduo que ainda está em formação, deixando marcas de seus próprios preconceitos e estereótipos nesse espaço lúdico em construção (Brougère, 1997).

Tanto a brincadeira quanto o brinquedo, para Brougère (1997), exploram as diferenças entre os meninos e meninas, já que elas sempre se manifestam dentro de uma sociedade marcada pelo binarismo – porém a perspectiva de Brougère não é fatalista sobre esse tópico, pois, segundo ele, a brincadeira também funciona como um lugar de experimentação de identidade, inclusive de gênero. Dessa forma, a questão surge por meio da interação com os adultos, que valorizam ou desvalorizam traços de acordo com o gênero, resultando na transmissão de noções sexistas para as crianças.

Essa escolha por parte dos adultos também faz parte de uma lógica binarista de gênero e é perpassada pelas noções dos papéis de gênero imputados àquela criança, repelindo quaisquer “desvios” de conduta na performance, o que leva as próprias crianças a apontarem entre elas quando a performance de gênero de pares se dá fora do esperado, como quando as meninas são mais “bagunceiras” e menos caprichosas ou quando os meninos desejam participar de brincadeiras onde exercem papéis de cuidado (Brabo e Silva, 2016).

Ainda no caso das meninas, segundo as autoras, o universo lúdico que os adultos incentivam que elas explorem geralmente as garante apenas a “[...] liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc.” (Moreno, 2003, p. 32 *apud* Brabo e Silva, 2016, p. 133).

Desta forma, quando pensamos nos jogos digitais que foram criados para o público feminino, que é o objeto de pesquisa deste estudo, é comum verificar que esses lugares aos quais a menina é levada a ocupar são reproduzidos também no formato eletrônico em um mundo virtual.

Um exemplo disso são os primeiros jogos digitais da boneca Barbie, em “Barbie” (Epyx, 1984), que retrata a boneca sendo convidada para um encontro pelo personagem Ken. Nele, a jogadora deve escolher uma combinação de roupas que se enquadre no tipo de encontro ao qual foi convidada, como um piquenique ou uma festa na piscina. Durante o jogo, Ken pode mudar de ideia e fazer com que o tipo de encontro mude, o que é aceito plenamente por Barbie, que deverá refazer seu caminho pela cidade para comprar novas roupas.

No fim de cada fase, caso a jogadora erre a combinação de roupas que devem ser utilizadas no encontro com o rapaz, ela falha na missão e o encontro não acontece e, caso ela se atrase, a jogadora se depara com a tela onde Ken dispensa Barbie por seu atraso (Figura 4).



Figura 4: “Barbie, desculpe por não tê-la encontrado” é o que está escrito no bilhete deixado por Ken no jogo “Barbie” quando a jogadora se atrasa para o encontro (Tradução nossa). Fonte: Youtube

Para além de incentivar o exercício de uma vida estetizada e de uma feminilidade marcada pelo consumo de itens de beleza e de moda, jogos como “Barbie” reafirmam a noção de duplo negativo relacionada ao feminino explicitada por Butler (2018; 2019), na qual a mulher só tem seu valor reconhecido dentro de uma sociedade patriarcal quando comparada a um homem – e esse valor só virá com a submissão e o reconhecimento pelos pares masculinos.

No próximo subtópico, discutiremos de forma mais detida o movimento feito pelas indústrias de jogos para incluir o público feminino em seu grupo de consumidoras. Neste momento, enfatizaremos como a construção histórica dos jogos digitais criados para meninas cumpriu um importante papel em reforçar práticas como a hiperfeminilização, consumismo e as noções de feminilidade tradicional, como a submissão.

3.3 E a menina joga? Sobre os estudos de gênero e jogos *online*

Como evidenciado no subtópico anterior, o repertório social das crianças é construído seguindo a forma como, na percepção a partir da binaridade de gênero, de que há uma visualização do gênero feminino como algo negativo. Com isso, a construção dos jogos digitais voltados para esse público também será marcado por um reforço das performances hegemônicas de masculinidade e de feminilidade. No entanto, para analisarmos a presença feminina nos jogos digitais, consideramos necessário nos referirmos ao contexto em que as meninas e as mulheres começaram a ser pensadas como um público alvo das empresas de jogos digitais.

Segundo Dill e Thill (2007), podemos começar a observar este movimento com o surgimento de *Ms. Pac-Man* (Atari, 1984), o jogo que representava a esposa do *Pac-Man*. Na propaganda de divulgação do novo produto da Atari, a personagem canta “Querido, você não sabia? Eu sou mais do que o *Pac-Man* de laço!”²⁶ – o que poderia indicar uma mudança na abordagem que essa indústria teria para com as meninas. Porém, para Jenkins e Cassell (1998) não foi possível verificar essa mudança, uma vez que os primeiros jogos digitais para meninas, segundo eles, não passavam de jogos feitos por desenvolvedores homens para o

²⁶ Texto original: *Honey, don't ya know, I'm more than Pac-Man with a bow!*

público masculino, mas com uma roupagem do que eles acreditavam que atrairia o público feminino.

Ao falarmos da intercessão entre jogos e gênero, é relevante explicitar que diversos autores já avaliaram essa perspectiva (Cassel e Jenkins, 2000; Kafai *et. al*, 2008) e trouxeram contribuições valiosas para entendermos o processo de ocupação das meninas e das mulheres em tais espaços de entretenimento. Aqui, com base no trabalho de delimitação e temporalização das fases dos estudos de gênero em jogos *online* feito por Usva Friman (2015), trataremos dessas “ondas” de estudos, para entender quais discussões já foram historicamente feitas com esse enfoque e como o debate atual está sendo feito. .

Segundo Friman (2015), diversos episódios envolvendo a violência contra a mulher jogadora dentro do espaço digital suscitaram um grande debate sobre a presença de figuras femininas, como atores sociais, em tais espaços e a rejeição que muitas vezes sofrem por parte de suas contrapartes masculinas. Tais debates, para a autora, são bastante citados principalmente nos discursos jornalístico e publicitário presentes na mídia focada em jogos, uma vez que estas são algumas das principais vias de comunicação e de atualização dos jogadores e dos entusiastas desses formatos.

No entanto, essa discussão sobre gênero é vista como restrita ao ambiente acadêmico e é justificada, para a pesquisadora, através de uma carência de discussão conceitual sobre ela. Citando Adrienne Shaw (2010), a autora salienta que há uma grande ausência de termos e classificações que permitam, por exemplo, realizar a catalogação de características indicativas de um possível desbalanceamento de representações de gênero dentro de um jogo.

Para a autora, isso se manifesta na ausência de conceituação do termo “*game culture*” e de suas diversas nuances, como seus jogadores, suas narrativas, seus personagens, seus produtos licenciados, etc. (Shaw, 2010; Friman, 2015), o que para Shaw (2010) permite que não sejam notadas as disputas de poder ao redor desses formatos midiáticos. Assim, para entender como as noções de gênero têm afetado as discussões dentro e fora dos jogos, Friman (2015) propõe uma revisitação histórica ao que ela considera serem as três grandes ondas de estudos de gênero nos jogos digitais – a primeira ocorrendo na década de 1990, a segunda se dando na década de 2000 e a terceira acontecendo na década de 2010.

Concordamos com a autora que resumir os estudos de três décadas em algumas características é um esforço que pode ser reducionista frente aos trabalhos de diversos pesquisadores da área ao longo desses períodos. No entanto, entendemos que essa retomada é importante porque, através dela, é possível verificar algumas tendências nos estudos que foram realizados em cada época, o que também reflete, parcialmente, os posicionamentos da

indústria de jogos em cada período. Por isso, faremos um breve resumo de cada uma das ondas de estudos de gêneros e jogos digitais a seguir.

Datada da década de 1990, mais especificamente nos últimos anos do período, a primeira onda de estudos de gênero no âmbito dos jogos foi marcada pela obra "*From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games*" (2019), dos editores Justine Cassell e Henry Jenkins. Na coletânea de artigos mencionada, foi ratificado por diversos autores que a disparidade de gênero que justificava o fato dos jogos serem um ambiente predominantemente masculino se dava principalmente pela crença popular de que eles eram artefatos lúdicos comuns, apenas, ao lazer dos meninos.

Fatores como a ausência de personagens femininas ou a hiperssexualização das poucas mulheres que apareciam, nesses jogos, foram apontados como razões para o desinteresse das meninas em relação a esses jogos – o que, para Cassell e Jenkins (2019), era extremamente prejudicial para essas crianças, pois os jogos eram ferramentas poderosas para estimular o aprendizado acerca das tecnologias. Desta forma, por não jogarem, as meninas ficariam para trás numa sociedade em que os avanços tecnológicos norteavam a educação, a sociedade e o trabalho (Friman, 2015).

Em resposta a essa possível lacuna de um mercado não explorado, houve um esforço de uma parte da indústria para aproximar as meninas dos jogos digitais e desenvolver produtos que fossem atrativos a elas. Esses jogos foram chamados de "*pink games*" e tinham como características "[...] cores vivas, temáticas sociais próximas às da vida real das meninas e ausência de mecânicas desafiadoras para evitar a frustração" (Friman, 2015, p. 3, tradução nossa). Entretanto, podemos dizer que o movimento que incentivou o desenvolvimento desses jogos não só fracassou – haja vista que poucos jogos da categoria realmente obtiveram sucesso e reconhecimento – como também foi apontado como essencialista e reducionista, uma vez que criava jogos para um tipo estereotipado de menina e ignorava, por exemplo, as meninas que figuravam entre os jogadores dos demais jogos digitais da época. Assim, para Friman (2015), os "*pink games*" ajudaram a reforçar a posição hegemônica do público masculino neste espaço lúdico. Essa primeira onda de jogos também reafirma a noção de Teresa de Lauretis (2019) de que alguns dos conceitos relacionados a gênero, como aqueles que reafirmam uma "cultura da mulher", podem acabar sendo limitantes, mantendo a discussão sobre a posição da menina e da mulher sempre nos termos da sociedade patriarcal que nos circunda.

Já a segunda onda de estudos de gênero nos jogos surgiu no começo da década de 2000, tendo como contexto a ascensão de estudos socioculturais sobre os jogos e seus

jogadores (Friman, 2015). Baseada no livro *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New Perspectives on Gender and Gaming* (Kafai et al. 2008), a pesquisadora afirma que os novos estudos sobre a perspectiva de gênero nos jogos demonstraram que era um erro avaliar se um jogo teria potencial para ser jogado pelas meninas apenas avaliando suas mecânicas: era importante também considerar o contexto social do jogador. Neste período, segundo a autora, pesquisas de mercado realizadas nos Estados Unidos justificadas pela saturação que o mercado de jogos encontrou perante o público masculino, já denotavam que o público feminino representava cerca de 40% dos jogadores no país, que os jogos já não atraíam apenas ao público infantil e que a idade média dos jogadores continuava a subir – e mesmo assim, tanto o número representativo de jogos para meninas não chegava perto da quantidade de jogos desenvolvida para meninos como também eram poucas meninas que apareciam nos discursos midiáticos como jogadoras.

Deste modo, estudos como o de Yee (2008) mostraram que muitas crianças e adolescentes passaram a jogar e a fazer parte dos grupos de indivíduos que jogam após serem introduzidos por amigos ou familiares, geralmente homens, a esse universo – o que significou uma mudança de paradigma nos estudos que buscavam entender porque as meninas não participavam das comunidades que jogavam juntas ou se identificavam como jogadoras, já que se observou que muitas delas se sentiam constrangidas ao estarem em lugares em que essa jogatina ocorrida, como nos *cybercafés*.

Neste mesmo período, ocorre um movimento da indústria voltado a produzir jogos que estimulem a criação de comunidades femininas, rompendo com a lógica de introdução mediada pelo gênero masculino – e deste modo surgem os “*purple games*” (Kafai et. al, 2008b). Laurel (2008), fundadora da empresa de jogos para meninas Purple Moon, explicou que tais jogos têm como foco a formação de amizades e focam sua jogabilidade na tomada de decisão e na presença de assuntos comuns à vida cotidiana no espaço virtual, o que tornou esses jogos bastante populares e proveitosos para as meninas²⁷.

A empresária também notou que o público feminino era muito atento a possíveis mudanças sociais e levava em conta suas reputações nos jogos, que ocorre de forma similar ao que é vivenciado nas infâncias no mundo offline, enquanto os meninos tendiam a dar importância para resultados e *rankings*. Todo esse cenário demonstrou que não se podia

²⁷ Segundo matéria do jornal Los Angeles Times, o jogo da franquia teve suas vendas gerais em torno das 130 mil cópias até o ano de 1999. No entanto, esses números eram bem abaixo das vendas da concorrente, Mattel, que vendia mais de 1 milhão de cópias de seus jogos pelo mundo. Purple Moon foi comprada pela Mattel em 1999. Fonte: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1999-mar-19-fi-18744-story.html> (Acesso em 08/02/2025).

argumentar, simplesmente, que as meninas não estavam interessadas nos jogos. Ao contrário, na verdade, o acesso a eles não tende a ocorrer espontaneamente, ou seja, esta ação de começar a participar de jogos é permeada pelos discursos e pelos contextos sociais nos quais essas crianças se encontram, os quais, muitas vezes, não estimulam esse envolvimento. Nesse contexto, é também perceptível a existência de uma tendência hegemônica da indústria de jogos a conversar sobretudo com seus consumidores do gênero masculino (Friman, 2015).

Já a última onda dos estudos de jogo e gênero, para Friman (2015), é marcada por uma nova interpretação cultural sobre o consumo das mídias e pela interseccionalidade. A pesquisadora afirma que, conjuntamente à virada da década, outros fatores culturais que poderiam impactar no acesso aos jogos passaram a ser investigados, tendo alguns deles vistos como responsáveis por torná-lo restrito ao público masculino. Assim, podemos afirmar que pesquisas contemporâneas à de Friman (2015) mudaram o foco analítico da busca por entender e mitigar as diferenças entre os gêneros para a tentativa de compreender a relação destes com outras nuances do indivíduo, como sexualidade, raça e classe, evidenciando a conexão de tais estudos com uma perspectiva interseccional.

No entanto, em todas as “ondas” de estudo citadas, a autora demonstra incômodo com a ausência de uma classificação temática acerca do que está sendo estudado dentro do espaço de intersecção entre jogos digitais e gênero. Um estudo que abrange a forma que os jogadores se comportam e agem de forma a reforçar noções estereotipadas de gênero, por exemplo, trará uma visão diferente de um estudo que busca explicitar as representações de mulheres e de homens nos personagens de um jogo. Com isso, a pesquisadora propõe uma reclassificação dos estudos de gênero e jogos digitais, categorizando dez possíveis áreas de pesquisa (Figura 5), a fim de tornar possível diferenciar diversas nuances históricas, sociais e culturais que permeiam o ato de jogar e a sua relação com as noções de gênero.



Figura 5: As 10 áreas de estudo propostas por Friman para os estudos de gênero nos jogos. Fonte: Friman (2015)

Conforme descrito anteriormente por Bourdieu (2012) e reforçado aqui pela linha histórica de Friman (2015), o modo como a mulher e seu lugar na sociedade foram definidos no âmbito da sociedade patriarcal, implicou um seu distanciamento das ciências e da tecnologia. Por conta desse entendimento, a indústria de jogos digitais demorou muito tempo para criar produtos que tivessem como foco as vivências e os interesses do público feminino. Um dos resultados dessa visão hegemônica de mundo é a baixa presença histórica das meninas em ambientes relacionados à tecnologia – a exemplo da própria internet, em seus primórdios. Vale ressaltar, ainda, que as mulheres também não tiveram posições previstas para elas, por muito tempo, em áreas criativas e de desenvolvimento no mundo dos jogos – o que se reflete até hoje na quantidade de jogos digitais que reverberam estereótipos sobre a feminilidade ou até mesmo representam mulheres de forma hiperssexualizada (Dill e Thill, 2007).

Mesmo que o ambiente virtual tenha se mostrado muito favorável para a construção e para a expressão das mais diversas identidades, principalmente para as crianças e para os adolescentes (Buckingham, 2008; Tomaz, 2008; Gallelli e Domenica Fanelli, 2010), esse aspecto positivo não tem sido explorado de forma igualitária. Essa conjuntura foi demonstrada no estudo de Livingstone *et al.* (2017), conduzido em 8 países europeus por meio de 6400 entrevistas com crianças e suas famílias, onde foi observado que pais e responsáveis tendem a ser mais restritivos e menos responsivos acerca das experiências das meninas e das crianças mais novas, sendo estes públicos os que geralmente menos se

beneficiam das oportunidades *online*. Segundo a pesquisadora, assim como ocorreu com a televisão, as meninas tendem a ter uma experiência de exploração em relação às mídias mais monitorada e controlada do que os meninos (Livingstone, 2013).

Na pesquisa brasileira TIC *Kids Online 2024*, isso também foi ratificado. Quando as crianças entrevistadas foram perguntadas se seus pais ou responsáveis as incentivaram a aprender coisas na internet sozinhas, apenas 23% das meninas responderam que recebem esse incentivo – em contraste com os 37% dos meninos que apontaram receber esse apoio. Já quando perguntadas se receberam algum tipo de instrução sobre como se comportar na internet, 58% das meninas afirmaram sempre receber, enquanto o número de meninos era de 44%. Tal informação denota que as meninas são ensinadas, como pontuado por Bourdieu (2012), a agirem de uma forma mais compassiva na internet, ao mesmo tempo que são menos estimuladas a explorarem seus interesses dentro deste espaço. Esses dados também denotam que há um tratamento diferente acerca da função das tecnologias midiáticas e sociais na vida das crianças e que isso influencia na literacia midiática que esses grupos conseguem desenvolver com o passar do tempo.

Assim, buscando não deixar de lado a importância desses jogos para as meninas mas ainda trazendo pontuações importantes que já foram feitas por outros pesquisadores da área, seguiremos este estudo conforme a proposta de Friman (2015). A pesquisa aqui realizada trabalhará com a análise dos Produtos e Conteúdos de/em Jogos, onde buscaremos nos aprofundar em noções como a de representação de gênero dos personagens e conteúdo do jogo – conforme os objetivos da pesquisa já pontuados aqui.

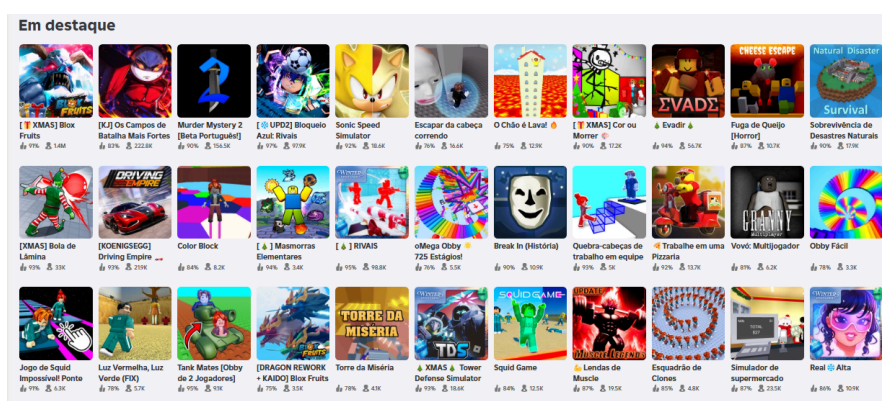
Isso será feito, primariamente, porque temos o propósito de compreender se existe em nosso objeto empírico de estudo, o *Royale High*, representações de gênero prevalentes em relação ao feminino que se expressam na composição de personagens e narrativas, dinâmicas, entre outros. Nessa linha, avaliamos como importante identificar a possível existência de estereótipos de gênero, como os previamente mencionados expressos em personagens frágeis, por exemplo, e/ou associadas ao universo do consumo de itens de beleza e moda que remontam a uma performance de hiper feminilidade.

Antes, contudo, de seguir com essa análise, apresentaremos, brevemente, plataforma *Roblox*, popular entre o público infantojuvenil, e teceremos algumas explicações iniciais sobre o jogo *Royale High*, com o objetivo de situar o leitor no contexto do jogo e do tipo de brincadeira que é promovida dentro dele.

3.4 Conhecendo o Roblox e o jogo Royale High

Com a expansão da sociabilidade e da interação na internet, muitas plataformas de jogos se tornaram pontos de referência para encontros, formação de laços e aprendizado. Começando com a plataforma *Second Life*, que permitia o desenvolvimento de avatares e interações como nenhuma outra plataforma tinha oferecido até então, os ambientes virtuais permeados por noções de Realidade Virtual (VR) e pelo formato *sandbox* – no qual seus jogadores podem fugir de espaços “*ready-made*” e construir os próprios mapas e jogos como desejarem – têm se popularizado cada vez mais (Rospigliosi, 2021). Um dos expoentes desse movimento é a plataforma de jogos *online Roblox*, pertencente à *Roblox Corporation*, fundada pelos norte-americanos David Baszucki e Erik Cassel em 2004²⁸.

Com um público, majoritariamente menor de 16 anos²⁹ – e sendo esse grupo predominantemente feminino, uma vez que o público da plataforma conta com mais de 70% de mulheres³⁰ – a plataforma *Roblox* tem se popularizado em todo o mundo pela grande variedade de jogos (Figura 6), chamados de “experiências”, que vão desde jogos de terror, como o *Murder Mystery 2* e *Piggy*, até jogos de RPG, como *Brookhaven RP* e *Royale High*. Sob a proposta de atender vários públicos e de tornar a experiência dentro da plataforma personalizada para cada jogador, *Roblox* permite que o jogador explore diversos gêneros de conteúdo e até crie seus próprios jogos, que podem ser visitadas e jogadas por outras pessoas.



²⁸Informação retirada de:

<https://en.help.roblox.com/hc/pt-br/articles/203313370-Inforna%C3%A7%C3%B5es-Sobre-a-Empresa-Roblox#:~:text=A%20Roblox%20foi%20fundada%20em,David%20Baszucki%20e%20Erik%20Cassel>. Acesso em: 08/02/2025

²⁹ Informação retirada de

<https://reporterbrasil.org.br/2024/10/roblox-fronteira-game-trabalho-infantil-investigacao/>. Acesso em: 26/12/2024

³⁰ Informação retirada de

<https://www.forbes.com/sites/ianshepherd/2024/04/29/ai-powered-teens-are-building-the-future-in-this-virtual-world/>. Acesso em: 26/12/2024

Figura 6: Jogos da página “Em destaque” no dia 26/12/2024 (Fonte: Elaborado pela autora)

Um dos jogos mais visitados e conhecidos da plataforma *Roblox* é denominado *Royale High*. Desenvolvida por *Callmehbob* e publicada em 10 de abril de 2017 com o nome “*Fairies and Mermaids Winx High School*”, ele já alcançou mais de 10 bilhões de visitas totais³¹. *Royale High* é um jogo com a temática principal de “Interpretação de papéis e simulador de avatar”, segundo a plataforma Roblox, e se passa em uma escola onde príncipes, princesas e criaturas místicas, como sereias e fadas, dividem salas de aula e corredores.

Na história do jogo, o jogador é um novo aluno de *Royale High* e, para que ele consiga se destacar nos *rankings* da escola, é importante frequentar as aulas – que atualmente são a melhor forma de ganhar experiência e aumentar sua posição no *ranking*, o que resulta na subida de nível do jogador – e também realizar atividades extracurriculares. Para além dessas atividades, o jogador também pode participar dos concursos de beleza e dos bailes, que acontecem durante as épocas festivas, como o Dia dos Namorados e o Natal, onde podem ser votados como os mais bem vestidos e ganhar pontos de experiência e diamantes. Os diamantes podem ser utilizados para comprar peças de vestuário, itens de decoração para o seu dormitório e para o armário do jogador. Além disso, a moeda do jogo pode comprar itens que colaboram com a dinâmica de *roleplay*, como comidas e bebidas para que sejam encenadas refeições, por exemplo.

Ao iniciar o jogo, o jogador recebe um caderno que funciona como agenda e diário, onde estão as conquistas que são obtidas durante a jogatina e as missões que podem ser realizadas – que recompensam o jogador com diamantes. Além disso, no próprio caderno, o indivíduo ainda pode verificar como estão seus níveis de fome, higiene e energia – que podem ser restaurados por meio do uso de itens existentes no jogo, como comidas e bebidas.

É no diário, também, onde o jogador pode inserir informações como disciplinas favoritas, *hobbies* realizados, mídias favoritas, carreira dos sonhos, altura, data de aniversário, dentre outras informações pessoais, que podem ser sensíveis ou não. Colocar informações no diário não é algo obrigatório para a dinâmica do jogo, mas é uma prática comum observada entre os jogadores de *Royale High*, pois gera alguma forma de identificação e pode fomentar uma amizade.

Neste momento inicial, o jogador também recebe um cartão de identificação estudantil. Ele é utilizado como uma forma de apresentar um jogador ao outro, uma vez que ele é exibido quando se clica no personagem de outro jogador, e apresenta informações como

³¹ Informação retirada de <https://www.roblox.com/pt/games/735030788/Royale-High> Acesso em: 08/02/2025

o nome de usuário, seu nível, que tipo de fada ele é existem 6 tipos de poder que o jogador pode experimentar, sendo o primeiro deles escolhido através do tutorial e também dá acesso ao diário do outro jogador.

É durante o tutorial também que o jogador aprende que é possível utilizar a função de teletransporte e, assim, visitar os diversos reinos que existem no jogo apresentado. Dentro do mundo de *Royale High* existem diversos reinos – que é a forma com a qual são chamados os mapas do jogo. No momento em que esta pesquisa estava sendo realizada, em dezembro de 2024, o jogo contava com 11 mapas. Representando a escola, existem 3 *campi* jogáveis, nomeados de *Royale High Campus* 1, 2 e 3 – que apresentam arquiteturas distintas e atividades variadas a serem realizadas – e 1 *campus* ainda em fase de testes, que pode ser brevemente visitado mas ainda se encontra sem funcionalidades.

Todos esses *campi* reproduzem o ambiente escolar no modelo *high school*, comum aos países do Norte Global e que figura nos filmes norte-americanos, onde os estudantes têm uma quantidade significativa de aulas no mesmo dia, que se misturam entre disciplinas básicas, como matemática, química e literatura, e com disciplinas optativas, como aulas de esporte, dança e artes, com uma pausa para almoço no meio do dia. Ao participar das aulas dentro dos *campi* de *Royale High*, é preciso levar os livros certos para aquela disciplina e entregar as tarefas de casa passadas naquela aula, já que essa é uma das maneiras de ganhar pontos de experiência. Ademais, os jogadores que assistem a uma aula recebem uma nota ao final que vai da letra A a letra F e, quanto maior a nota, maior a quantidade de pontos conquistados.

Além destes espaços escolares, existem outros 8 mapas (Figura 7), como a Terra, os Apartamentos, o Parque Divínia, a Ilha do Pôr do Sol, a Casa de Praia, a Praia de Diamante, o *Hub* de Negociação e o Tiro com Arco Royale, onde este último oferece um jogo em equipe no formato *PvP*.³² Estes mapas existem com o objetivo de dar ao jogador a experiência completa de um *roleplay* para além da escola e apresentam suas próprias atividades, como concursos de beleza, visitas a *spas*, dentre outros, que podem dar ao jogador diamantes e pontos de experiência. Todos os espaços aqui citados também apresentam lojas e produtos próprios e, conforme a descrição de vários desses espaços, apresentam itens da última moda, vendidos em luxuosas boutiques³³.

³² Sigla para a expressão inglesa “*Player versus Player*” cujo significado pode ser traduzido diretamente como jogador contra jogador. Dessa forma, jogos em formato *PvP* contam com algum tipo de competição ou embate entre os jogadores onde existem perdedores e vencedores ao final de uma partida.

³³ Na descrição do mapa Terra, há o apontamento de que existem “[...] high-end designers showcase dream-worthy outfits in their luxurious boutiques.” Na descrição do mapa Praia dos Diamantes, também são



Figura 7: Mapa dos reinos de *Royale High* (Fonte: Elaborado pela autora)

Cheio de brilho, itens de luxo e incentivo ao consumo de produtos de moda e beleza, *Royale High* conquistou fãs e jogadores fieis, que dedicam suas jogatinas a acumular diamantes e convertê-los em itens para vestir e para decorar os espaços que são destinados ao jogador, como seu dormitório e seu armário. Dado o exposto aqui, partiremos para a análise do tutorial de *Royale High*, a fim de avaliar como o jogo representa corpos femininos e como são trabalhadas as noções de consumo e feminilidade dentro desse espaço.

citadas as “high-fashion boutiques”. Para além disso, na loja que aparece no menu do jogador também são descritas roupas com atributos como luxo e elegância.

4 INFÂNCIAS EM JOGO: UMA ANÁLISE DE *ROYALE HIGH*

Como explicitado no capítulo anterior, a plataforma *Roblox* reúne, em sua base de jogadores, uma maioria de crianças e adolescentes de diversos países, que buscam vivenciar experiências lúdicas nos diversos jogos oferecidos neste ambiente virtual. Um desses jogos que podemos apontar é *Royale High*, que conquistou fãs dentro e fora da plataforma, angariando mais de 10 bilhões de visitas em seus mapas. Além disso, é considerado um dos jogos favoritos da plataforma, com mais de 13 milhões de votos na aba de “favoritos” em sua página³⁴, o que o coloca entre os 10 jogos mais visitados do mundo³⁵.

Sendo um jogo com mais de uma dezena de mapas, que por si só demandariam a análise de centenas de elementos, personagens e narrativas, optamos por delimitar o *corpus* desta investigação ao tutorial do jogo – que é ambientado perante os portões do *campus Royale High 3*. Essa escolha se deu, primariamente, porque entendemos que o tutorial é uma passagem obrigatória para todos os seus jogadores, já que é nele onde são feitas as primeiras apresentações sobre o universo e também onde é possível realizar os testes de admissão para a escola *Royale High* – sendo este um dos momentos iniciais mais importantes da *gameplay*³⁶.

Assim, neste capítulo, partiremos do tutorial de *Royale High*, presente no modo História (*Story Mode*) do jogo. Para tanto, abordaremos, brevemente, as teorias de Schell (2008) e de Petry *et. al* (2013), que trarão a inspiração metodológica desta pesquisa. Por fim, explicitaremos os pormenores do tutorial, relacionando-o com possíveis riscos e oportunidades para a experiência infantil feminina neste espaço virtual.

4.1 Metodologia

Para a teoria da Tétrade Elementar de Schell (2008), o jogo digital é formado por quatro dimensões que podem ser observadas considerando três níveis de visibilidade diferentes. Sobre os últimos, Schell postula que o nível de visibilidade que é acessado pelo jogador e que está à primeira vista de quem abre o jogo é considerado o nível externo. Para alcançar o próximo nível de profundidade, denominado intermediário, é preciso ter mais do que algumas horas de jogatina casual, pois alcançar esse nível demanda envolvimento com o objeto de estudo. Por fim, o nível interno requer do indivíduo um conhecimento dos

³⁴ Informação retirada da página do jogo e presente em <https://www.roblox.com/pt/games/735030788/Royale-High>. Acesso em 08/02/2025

³⁵ Informação retirada de <https://www.rolimons.com/gametable> Acesso em 08/02/2025

³⁶ *Gameplay* trata da experiência interativa de um jogo e abrange mecânicas, desafios e a forma como o jogador interage com ele.

mecanismos que constituem o jogo, incluindo a linguagem de programação que foi utilizada em seu desenvolvimento. É com base nesses três níveis que Schell (2008) vai postular quais as quatro dimensões que constituem o jogo (Figura 8).

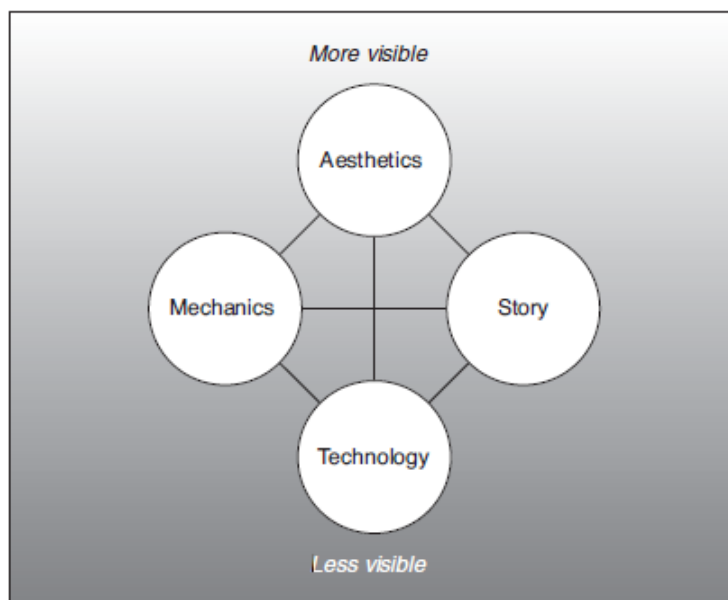


Figura 8: Tétrade Elementar de Schell (Fonte: Schell, 2008)

A primeira delas é a estética, que se encontra no nível mais visível e pode ser compreendida por meio dos aspectos que podem ser vivenciados pelo jogador em um primeiro momento: a trilha sonora, os elementos visuais, entre outros. Já a segunda dimensão é a narrativa, localizada no nível intermediário de profundidade, que é composta pela sequência de acontecimentos da história do jogo e que traz sentido para as mecânicas de jogo. A terceira dimensão, também presente no nível intermediário, é a das mecânicas de jogo, que podem ser compreendidas por meio das regras e dos objetivos, dentre outros, que objetivam circunscrever as ações possíveis de um jogador dentro do espaço de jogo. Por fim, na última dimensão de um jogo digital, que estaria, na visão do autor, compreendida dentro do nível avançado de profundidade e de conhecimento, estão as tecnologias que envolvem a jogatina – que vão desde a linguagem, o entendimento da programação utilizada até o domínio dos elementos necessários do *console*, como o teclado ou a tela, para jogá-lo.

Para Schell (2008), todos os níveis e dimensões aqui citados são importantes e influenciam na construção dos outros elementos do jogo – ou seja, uma boa jogabilidade não ocorre em um jogo com uma boa tecnologia, mas que apresenta elementos estéticos inferiores. Ele também salienta que não existe uma hierarquização dentre as características e que a forma de organização dada por ele serve ao propósito de denotar quais são vistas em primeiro

momento pelo jogador e quais necessitam de um tempo de jogo maior para serem notadas. Na pesquisa que está em curso aqui, optamos por focar nos aspectos narrativos e estéticos de *Royale High*, uma vez que são essas características as que se apresentam à primeira vista para o jogador, sendo mais visíveis e, portanto, as que são vivenciados tanto pelos jogadores mais engajados quanto pelos jogadores casuais. Porém, quando se fizer necessário, também exploraremos algumas mecânicas que se apresentem durante a análise.

Esta pesquisa também se aproxima metodologicamente das investigações realizadas por Petry *et. al* (2013), que propõem que a coleta de dados sobre um jogo digital seja realizada de forma multifacetada, verificando por diversas óticas o objeto de estudo. Com inspiração em Aarseth (2003), Petry e colaboradores vão sugerir que o jogo é “objeto e processo” (p. 146), o que torna ineficaz uma análise apenas visual, como seria possível fazer ao analisar uma obra de arte ou um filme. Em outras palavras, para estudar um jogo, é preciso jogá-lo.

Desta maneira, para se analisar o jogo e o jogar de forma panorâmica, devem ser considerados três aspectos: (a) o estudo do jogo em si, onde se obtém informações com base em documentos e nos depoimentos de jogadores e desenvolvedores, por exemplo; (b) a observação de alguém jogando o jogo, que também pode ser feita com base na análise de comentários e relatos dos jogadores; (c) a ação do pesquisador de jogar o jogo (Petry *et. al*, 2013).

Neste estudo, optamos por não analisar *Royale High* com base no aspecto (b), uma vez que voltaremos o olhar apenas para o jogo e não para informações externas que possam complementá-lo, dando foco para as características (a) e (c), onde analisaremos o jogo e a pesquisadora jogará o tutorial aqui analisado. Neste caso, a pesquisa está centrada na observação do jogo em si – e não nas relações e nos significados construídos pelos jogadores na sua relação com o jogo *Royale High* ou a plataforma *Roblox*. Além disso, nessa análise, dado os objetivos dessa pesquisa, abordaremos os riscos e as oportunidades da intrínseca relação de gênero que permeia as vivências de meninas dentro do espaço virtual de *Royale High* e, por isso, ambas temáticas serão relacionadas ao longo dos tópicos seguintes.

4.2 “Descobrimo que você tem poderes mágicos” no tutorial de Royale High

Ao adentrar o jogo *Royale High*, o jogador³⁷ inicia o jogo na frente da Fonte dos Desejos. Para acessar o tutorial, é preciso estar na Entrada do Castelo do campus *Royale High 3* – sendo o uso do teletransporte o modo mais fácil de chegar até lá através do Mapa. Ao chegar na Entrada do Castelo, o jogador deve cruzar os portões em direção ao Bosque Chuvoso³⁸, como se estivesse caminhando para fora da escola. Lá se encontra um portal rosa com asas de cristal azuis e, ao longe, seis portais luminosos coloridos, que representam os seis poderes mágicos que podem ser obtidos no jogo (Figura 9).



Figura 9: Caminho de entrada para o tutorial, no Bosque Chuvoso. (Fonte: Produzido pela autora).

Ao atravessar os portões, o jogador se depara com uma tela do Modo História, que informa quais testes são necessários para conseguir a Carta de Admissão para *Royale High*. As atividades a serem realizadas no portal são 1) encontrar o portal para o *Enchantraverso*³⁹; 2) fazer o teste para escolher o seu elemento mágico; 3) receber o Cartão de Estudante e os demais materiais na Secretaria da escola.

Ao dar início ao Modo História, a jogadora aparece nos portões da escola e inicia um diálogo com a diretora de *Royale High*. Ela informa que hoje é o Dia de Orientação⁴⁰ de novos estudantes e que eles devem se encaminhar para o Bosque Chuvoso para realizarem os Testes Mágicos de Admissão⁴¹ – onde, caso o jogador seja aprovado, ele poderá se tornar um estudante de *Royale High* (Figura 10).

³⁷ Este é o percurso a ser seguido por qualquer pessoa que deseje acessar o tutorial. Conforme dito anteriormente, mesmo que buscar o tutorial não seja o primeiro passo dado pelo jogador em *Royale High*, em algum momento isso deverá ser feito para a obtenção dos poderes mágicos.

³⁸ Rainy Woods, tradução nossa.

³⁹ *Enchantraverse* na versão original, é um tipo de caverna secreta no Bosque Chuvoso todo o tutorial acontece.

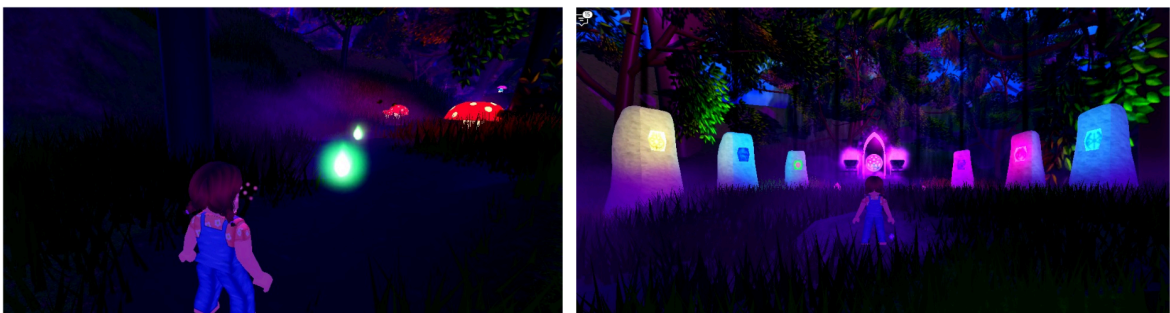
⁴⁰ Corientation Day, tradução nossa.

⁴¹ Magical Entrance Exams, tradução nossa.



Figura 10: Caixa de diálogo da Diretora explicando sobre o teste que ocorrerá no tutorial para que o jogador receba sua carta de admissão. (Fonte: Produzido pela autora)

Depois desta introdução, a docente passa a explicar mais sobre os poderes mágicos que existem dentro do universo de *Royale High*. Os seis poderes – Fogo, Água, Gelo, Luz, Sombras e Natureza – trazem consigo uma série de características que podem ou não se adequar à personalidade do jogador. Segundo o que é dito pela Diretora, um desses seis elementos ressoa mais com a personalidade do jogador, sendo o poder que seu coração escolheu. Assim, para continuar no tutorial, o jogador deve optar por uma das seis opções apresentadas – que o ajudarão a encontrar o portal para o *Enchantraverso*. Após escolher qual elemento ressoa mais consigo, o jogador aparece no Bosque Chuvoso, onde deve seguir um caminho formado por luzes flutuantes (Figura 11) até encontrar o portão para *Enchantraverso* (Figura 12), onde poderá encontrar os testes de admissão para *Royale High*.



Figuras 11 e 12: Caminho que leva a jogador até o portão do *Enchantraverso* (Fonte: Produzido pela autora)

Ao adentrar o portal, a Diretora avisa que o jogador passou pelo seu primeiro teste, que era encontrar o *Enchantraverso*. Em seguida, ela informa que a próxima parte da avaliação envolve escolher um elemento mágico para realizar seu teste prático, onde o jogador pode se tornar uma fada do elemento que desejar, ou realizar o teste escrito, que

corresponde a um quiz de dez questões, nas quais são dadas situações fictícias e o jogador deve se posicionar sobre elas. O teste prático envolve uma série de habilidades motoras (Figura 13), como escalada e corrida, e de habilidades cognitivas, como a resolução de perguntas sobre o elemento escolhido (Figura 14). Ao final, o jogador se torna uma fada do elemento correspondente ao teste realizado.



Figuras 13 e 14: Partes da avaliação presentes nos testes práticos. A figura W trata das perguntas do teste do elemento Gelo e aqui está escrito “Teste do elemento de Gelo. Atravesse a ponte com a resposta correta Pergunta 1: Como os flocos de neve são formados?”. Já a figura E representa a escalada do teste do elemento Natureza (Fonte: Produzido pela autora.)

Caso o jogador não deseje realizar o teste prático, é disponibilizada a opção de fazer a prova escrita. Essa avaliação se dá na forma de um *quiz* com 10 perguntas, onde são colocadas diversas situações relacionados ao mundo escolar de Royale High – objetivando definir qual elemento mágico mais combina com o jogador a partir das respostas dadas. Nesta opção, o jogador não pode mudar a resposta do teste ou optar por refazê-lo, sendo inalterável o elemento escolhido.

Feita a escolha do elemento mágico, o jogador ganha um par de asas cujas cores correspondem ao poder elemental que recebeu e é levado novamente para os portões da escola. Lá, a Diretora diz ao jogador que este momento é uma boa oportunidade para treinar suas habilidades de voo e aprender a usar suas asas. Ela ensina para o jogador que ao apertar duas vezes na barra de espaço, as asas se tornam utilizáveis e é possível voar pelo mapa – e mostra um caminho de anéis cor-de-rosa por onde o jogador pode voar, no qual é indicado o caminho até a Secretaria da escola, onde se encontra a última parte do tutorial.

Chegando na Secretaria, o jogador é atendida por Poppy – uma NPC⁴² estudante do último ano do ensino médio (Figura 15). É ela quem entrega para o jogador o *kit* de

⁴² NPC, sigla inglesa para *Non-Player Character*, trata de personagens de um jogo que são controlado pelo sistema. Esses personagens podem desempenhar vários papéis dentro do jogo, como vendedores, guias, inimigos ou figuras que ajudam a contar a história.

boas-vindas, que consiste em cinco itens: o Cartão de Estudante, o Diário, a Chave do Dormitório, o Telefone e a Mochila. Sobre os três primeiros, Poppy dá explicações individuais acerca da sua utilidade dentro do universo de *Royale High*.



Figura 15: Poppy no Balcão de Inscrição. (Fonte: Produzida pelo autor)

O primeiro item que o jogador recebe de Poppy é o Cartão do Estudante. A personagem explica que o item “[...] mantém o acompanhamento da sua classe e dos Diamantes, um tipo especial de moeda que aceitamos na *Royale High School Store*! Tente não perdê-lo!”⁴³ (CITAÇÃO, tradução nossa). Assim, o Cartão é apresentado tanto como uma forma de identificação entre os jogadores como também funciona quase a partir da lógica do cartão de débito, podendo ser utilizado para comprar itens com a moeda do jogo.

Em *Royale High*, existem diversas formas de ganhar diamantes, que vão desde a realização de missões até a compra dessas moedas com dinheiro real. Para explicitá-las, decidimos dividir esses meios de obtenção em 6 categorias: (a) sorte, que envolve rodar roletas ou fazer pedidos na Fonte dos Desejos, por exemplo; (b) desempenho escolar, que diz acerca da participação e do engajamento do jogador em sala de aula; (c) coleta, na qual o jogador deve procurar por baús de diamantes espalhados pelos mapas; (d) concursos de beleza, como dançar no baile e ganhar o prêmio de rei e rainha dos bailes; (e) trabalho, onde o jogador pode trabalhar no café presente em um dos mapas em troca de diamantes e (f) minijogos, que (e) eventos, que são momentos do jogo em que são disponibilizados temporariamente itens e festas inéditas. Os métodos mais lucrativos observados nesta pesquisa, respectivamente, são o de coleta de baús, que são escassos e não aparecem com tanta frequência mas garantem uma grande quantidade de diamantes, e os de desempenho escolar, que podem ser repetidos a quase todo momento do jogo.

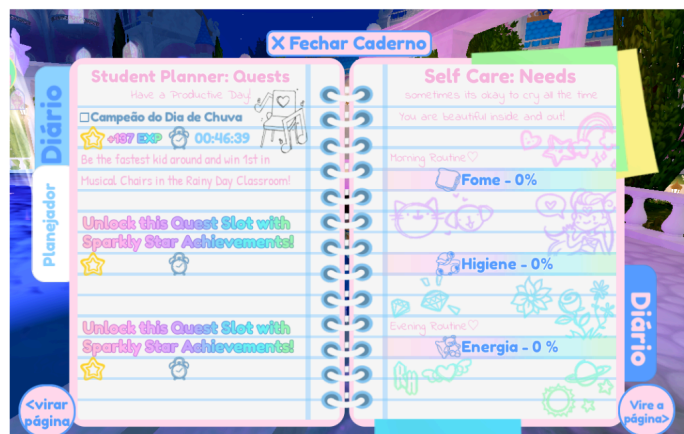
⁴³ *Your Student ID keeps track of your grade level and Diamonds, a special kind of currency that we accept in the Royale High School Store! Try not to lose it!*

Sobre a loja citada, Poppy explica que é um lugar onde o jogador pode comprar materiais de papelaria, móveis para o dormitório, roupas e decorações para o seu armário – bastando alcançar seus objetivos acadêmicos para isso (Figura 16).



Figura 16: Poppy explicando a *Royale High School Store*. Aqui podemos ler “A loja escolar de Royale High é onde você pode comprar materiais escolares divertidos, como borrachas perfumadas, móveis para o dormitório, decorações para o armário e até roupas fofas, só atingindo seus objetivos acadêmicos!” (Fonte: Produzida pela autora).

O segundo item dado por Poppy é o Diário. Segundo a personagem, ele serve para manter a organização da jogador com as suas aulas e outras atividades dentro do mundo de *Royale High*. Como explicitado no capítulo anterior, o Diário também serve para verificar as missões a serem feitas e as conquistas alcançadas, além de possuir um espaço de escrita onde o jogador pode se apresentar e até o utilizar como espaço para registro de informações. É através do cuidado com as necessidades de Higiene, Fome e Energia e realização das missões escritas no diário que o jogador pode coletar estrelas douradas e subir de nível⁴⁴ (Figuras 17 E 18).



⁴⁴ Todas as vezes que o jogador sobe de nível ele recebe a quantidade de 300 diamantes.

Figura 17 e 18: Diário do jogador. Na imagem da direita, podem ser vistas as missões a serem realizadas e as necessidades de Higiene, Fome e Energia. (Fonte: Produzida pela autora).

O terceiro item que Poppy cita é a Chave do Dormitório. Sobre ela, Poppy apenas explica que ela permite ao jogador escolher o melhor dormitório da escola e que, caso deseje, é possível dividir esse espaço com outro estudante que seja seu amigo. No tutorial não é explicada a utilidade do telefone – cujo uso permite enviar mensagens para outros jogadores que você tenha solicitado amizade – nem da mochila, que armazena itens que podem ser usados durante o *roleplay*, como secador de cabelo, toalha, esponja, dentre outros. Após isso, o tutorial se encerra e Poppy deseja ao jogador um bom primeiro dia de aula.

4.3 Oportunidades e Riscos em jogo

O tutorial de *Royale High*, como vimos anteriormente, introduz o jogador ao funcionamento do mundo do referido jogo no *Roblox*. Por meio dele, o jogador ganha noções do funcionamento da economia do jogo, além das mecânicas de movimentação, de voo e de objetivos, como o de receber um poder mágico. Como pontuamos, o jogo oferece uma nova gama de aprendizados e até uma visão diferente dos jogos de meninas, com mecânicas desafiadoras e temáticas sociais atuais, dos que foram observados por Kafai *et. al* (2008) e Friman (2015). Porém, ainda podemos observar que existem uma série de riscos para as crianças, especialmente as meninas, dentro deste espaço virtual. A seguir, faremos um esforço analítico de trazer alguns dos riscos, mas também buscaremos identificar algumas oportunidades observadas em *Royale High* considerando seu tutorial.

A primeira oportunidade que pudemos observar é a maior presença de momentos de movimentação e uso de habilidades motoras em *Royale High*, comparativamente ao que foi reportado nos estudos de jogos para meninas citados nos capítulos anteriores. Momentos como o teste prático em *Enchantraverso* ou até mesmo o diálogo com a diretora no qual o jogador aprende a voar (Figura 19) e o faz até o próximo momento do tutorial, onde encontrará Poppy, nos mostram que estão sendo pensados jogos para o público feminino com mecânicas mais desafiadoras. Eventualmente, a depender da habilidade já desenvolvida pela jogadora, podem inclusive suscitar situações frustrantes – o que podemos dizer que é uma novidade nesse gênero de jogo, já que os *pink games*, por muito tempo, não exploraram mecânicas que desafiavam seus jogadores (Friman, 2012).

Com isso, há uma grande evolução se observamos que este jogo, cujo público-alvo é majoritariamente feminino, está oferecendo mecânicas de jogabilidade diferentes das

costumeiramente utilizadas em jogos para meninas – o que oferece ao público a oportunidade de trabalhar uma série de habilidades motoras neste jogo.



Figura 19: Mecânica de voo ensinada no tutorial. (Fonte: Produzido pela autora)

Uma outra oportunidade que podemos observar é a possibilidade do ganho de conhecimentos interdisciplinares, em temáticas que envolvem as ciências naturais, como Biologia, Química e Física. Durante o teste prático, independente do elemento mágico escolhido pelo jogador, é necessário responder, corretamente, algumas perguntas relacionadas ao elemento escolhido. No caso do elemento Gelo, por exemplo, observamos perguntas que envolviam a formação do floco de neve, a composição das geleiras e os impactos do aquecimento global nos biomas onde elas se localizam, dentre outros. Outros exemplos dessa oportunidade podem ser vistos nos outros elementos, como durante a prova prática para conseguir o elemento Água, onde há uma pergunta relacionada à proteção da fauna marinha, sendo a resposta correta relacionada à importância da participação da jogador em atividades de limpeza das praias, bem como trata também da importância da diminuição do consumo de plástico.

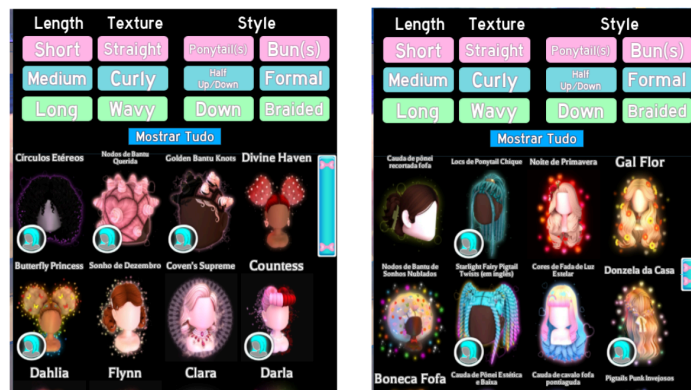
Nestes dois exemplos, podemos ver, majoritariamente, a presença de uma dimensão de oportunidade elencadas por Hasebrink *et. al* (2009): a de aprendizagem – onde o espaço digital se mostra um ambiente muito frutífero para o aprendizado, estimulando o entendimento de diferentes curiosidades científicas como parte da sua narrativa de jogo – e a de participação social e cívica – na qual vemos que a narrativa do jogo incentiva o engajamento com as questões ambientais e climáticas por parte do jogador, ainda que não de forma enérgica .

Royale High também apresenta a oportunidade inegável de gerar diálogos e construir conexões entre os jogadores. Como dito por Poppy no tutorial, estar em *Royale High* não é somente sobre ir para as aulas e tirar boas notas – mesmo que isso seja o que move boa parte da economia do jogo. O *roleplay* que fundamenta o jogo depende do engajamento de outros jogadores e da comunicação entre elas. Por isso, elencamos esta característica como parte de um dos eixos de oportunidade: o de conexão social e identidade.

Assim, para jogar este jogo, é necessário ter um grupo de jogadores e interagir com elas: seja para simular algumas aulas em grupo, seja para competir nos concursos de beleza e bailes que acontecem nos eventos especiais do jogo. Além disso, como pudemos observar no tutorial, existem elementos como o telefone que incentivam o movimento do jogador de convidar seus amigos e outros jogadores a estarem nessa experiência com você no *Roblox*. Por isso, conforme a oportunidade de conexão social descrita por Hasebrink *et. al* (2009), acreditamos que o jogo possibilita uma vivência de encontrar pessoas, fazer amigos e desenvolver habilidades sociais.

Uma outra parte do jogo que se encaixa no eixo de oportunidades, ao tratar de temáticas sociais e identitárias, é a possibilidade de expressão de identidade por meio dos avatares. Durante o tutorial, Poppy ensina o jogador a fazer compras na loja – onde é possível encontrar itens como asas, vestidos festivos, dentre outros. Para além desta opção de compras estéticas, ainda no menu, há a opção de personalizar o seu personagem – onde podemos encontrar categorias como cabelos, cores de pele e maquiagens.

Nesta sessão, pudemos observar mais de 30 tons de pele diferentes, além de cabelos com variados tamanhos e curvaturas, como cabelos cacheados, crespos e trançados (Figuras 20 E 21). Além disso, é possível incluir na personagem sinais de pele, marcas de nascença, cicatrizes, marcas de vitiligo e outras possibilidades que permitem uma diversidade e uma representatividade maior nos personagens de *Royale High*. Vemos como algo bastante positivo esta pluralidade de itens no catálogo do jogo, que são gratuitos, uma vez que ele possibilita que as crianças expressem quem são e construam personagens que as representem.



Figuras 20 e 21: Menu de personalização de cabelos de *Royale High*, onde podemos ver diversos tipos de penteado e curvaturas distintas. (Fonte: Produzida pela autora).

Dadas as oportunidades citadas aqui anteriormente, podemos pontuar o grande avanço que o jogo *Royale High* trouxe para os jogos de menina – trazendo características como um catálogo de personalização de personagem mais diverso, mecânicas mais desafiadoras, incentivo ao aprendizado de conteúdos interdisciplinares, entre outras coisas. Entretanto, é oportuno mencionar que esse jogo também oferece uma série de riscos para as crianças.

Como mencionado por Livingstone (2017), não são todas as situações de risco na internet que irão se concretizar e nem são todas as crianças que serão lesadas por eles – mas o presente estudo busca mapear alguns dos possíveis riscos existentes em *Royale High*, uma vez que estes, junto das oportunidades, compõe parte da nossa análise sobre a feminilidade incentivada e expressa neste jogo digital. Assim, observamos três principais riscos possíveis no tutorial do jogo em questão: (a) o risco à privacidade que se apresenta no uso do item Diário; (b) o risco do incentivo ao consumismo e em especial, da supervalorização de itens de luxo.; (c) o risco da hipervalorização de padrões corporais femininos irreais. A seguir, trataremos destes riscos, observando como eles são apresentados pelo jogo e destacando suas conexões com as questões de gênero.

4.3.1 O Diário e o direito à privacidade

O item Diário, como explicamos anteriormente, é dado ao jogador por Poppy após o recebimento da carta de aceite em *Royale High*. A personagem explica ao jogador que este item pode ser utilizado para ajudar na sua organização escolar, uma vez que ele mostra as missões a serem feitas, o que ajuda a conquistar diamantes e subir de nível.

No entanto, essa não é a única função do objeto citado no jogo. O Diário, no total, apresenta três formas de uso⁴⁵. O primeiro uso é chamado de *Diary* e abrange as seis primeiras páginas do ítem. Nelas, é dada ao jogador a oportunidade de responder algumas perguntas sobre a sua personalidade e elencar uma série de características sobre si, além de mostrar aos outros jogadores as conquistas que ele já obteve em *Royale High*.

O segundo uso seria o de *Planner*, no qual, como explicado no tutorial, o jogador pode verificar quais missões podem ser feitas, se existem tarefas diárias a serem cumpridas, assim como as necessidades do seu personagem dentro do jogo e os seus dados acadêmicos – consistindo estas informações sobre o dia em que a jogador entrou no jogo, a quantidade horas de jogo acumuladas etc. Dentro da função *Planner*, o jogador pode comprar uma expansão do Diário que a fornece páginas extras de listas de tarefas, de planejamentos semanais e mensais, além de uma lista de metas – todos ítems que serviriam para uma suposta organização do jogador, que assim poderia performar melhor na escola e ter resultados acadêmicos mais satisfatórios.

Enquanto as outras duas partes são públicas e podem ser vistas pelos outros jogadores, a terceira e última função do Diário, chamada de *Journal*, é uma parte restrita deste ítem apenas ao jogador. Esta funcionalidade, segundo o próprio jogo, funciona como um diário da vida real, sendo um espaço para que o jogador escreva sobre sua rotina, seus sentimentos e outras informações que normalmente estariam em um caderno como esse.

Como descrito nos capítulos anteriores, acreditamos que os dados sensíveis das crianças são um grande alvo das corporações tecnológicas, uma vez que eles servem para perfilar esse público e impulsionar conteúdos para ele (Henriques; Sampaio, 2021). Quando ferramentas não só facilitam a disseminação de informações de uma criança, como também incentivam que dados sensíveis estejam à mostra para os outros jogadores, se cria um potencial risco não só quanto a captação de dados, mas também de colocar a criança em situação de vulnerabilidade – uma vez que há a chance de ocorrerem situações como assédio virtual, *cyberbullying*, exploração e abuso sexual, entre outras. Nesse sentido, expressa, por um lado, uma mecânica cujo desenvolvimento não levou devidamente em conta a proteção desse indivíduo em suas interações via jogo, mas, por outro lado, considerou deliberadamente nessa mecânica a possibilidade de coletar dados dos seus jogadores

Observamos essa realidade no Diário do jogo *Royale High* na sessão de *Diary*, onde estão as primeiras páginas do caderno citado. Neles, há uma ferramenta de perguntas e

⁴⁵ É importante salientar que, no jogo em inglês, as partes do diário ficam elencadas nesta ordem de *Diary*, *Planner* e *Journal*. No entanto, na tradução do jogo, a primeira e a última parte receberam o mesmo nome e são chamadas de Diário. Para evitar confusões, utilizaremos os termos em inglês aqui.

respostas nomeada *Write! Q&A*, que incentiva o jogador a colocar informações suas com o objetivo de gerar identificação com outras pessoas que estejam jogando junto com ela. No entanto, verificamos que a ferramenta oferece à criança uma série de perguntas cujas respostas consistem em dados sensíveis, como religião, informações de cunho racial ou étnico e dados de saúde (Figura 22). Além destes, o jogo também incentiva que o jogador insira outros dados sobre seus amigos e familiares, além de traços pessoais como altura, cor dos olhos, cor do cabelo e data de aniversário.



Figura 22: Algumas das perguntas existentes no *Write!Q&A*. No lado esquerdo, as perguntas na ferramenta e no caderno, como elas são exibidas antes de serem respondidas pelo jogador. (Fonte: Produzida pela autora.)

Uma outra situação relacionada à insegurança promovida pelo jogo em relação aos dados infantis no Diário que verificamos foi na sessão de *Journal*. Como citamos, *Royale High* simula um espaço de escrita privado para o jogador e garante que nenhum outro jogador pode ler o que foi escrito ali. Além disso, na primeira página de *Journal* são explicitadas as vantagens do hábito de escrever diariamente para a vida cotidiana, sendo citados benefícios como melhora da memória e auxílio na resolução de problemas. Em seguida, são sugeridas algumas temáticas para inspirar a escrita, como escrever sobre suas conquistas do dia e eventos vivenciados pelo jogador.

Por mais que concordemos acerca dos benefícios da escrita, principalmente como forma de autoexpressão, não foram encontradas informações na plataforma acerca de como são tratadas as informações colocadas ali. Há apenas a informação de que tal conteúdo não pode ser acessado por outros jogadores, mas não há transparência acerca de quem pode acessar, coletar e utilizar o que está escrito ali (Figura 23).

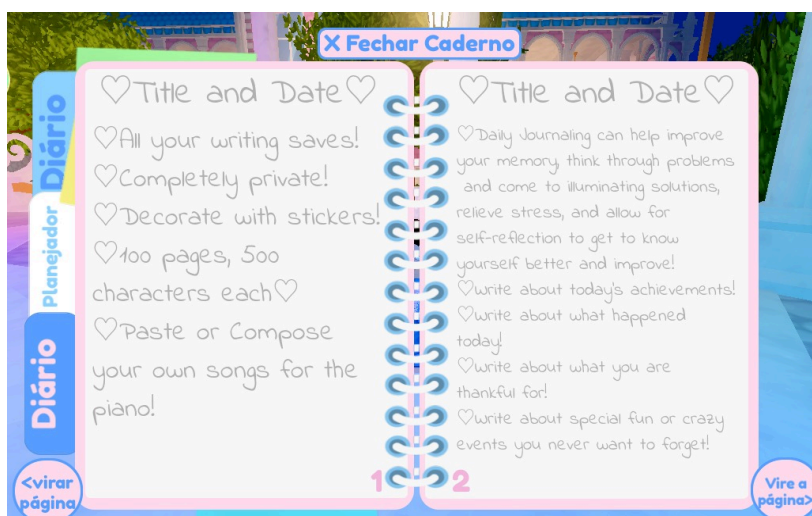


Figura 23: Página inicial do *Journal*, que incentiva o jogador a descrever seu cotidiano, suas conquistas e outras informações pessoais no formato escrito. (Fonte: Produzida pela autora)

Como podemos observar nas duas situações observadas, o Diário de *Royale High* apresenta, em seu próprio *design*, uma série de incentivos e questionamentos que levam o jogador a inserir, em partes privadas e públicas do item, dados pessoais e sensíveis sobre si. Como observado por Máximo (2017), muitas crianças não distinguem quais informações devem ou não devem ser publicizadas e a plataforma, ao indiscriminadamente motivar a jogador a inserir uma grande gama de informações sobre si, tais como explicitar sua religião, sua etnia e nomear membros da família e outras pessoas de sua convivência, põe em risco um público que geralmente não possui ainda as ferramentas adequadas para se proteger *online*. É importante citar também que em nenhum momento o jogo *Royale High* dá ao jogador informações sobre como proteger sua privacidade e nem explicita se aquelas informações compartilhadas em jogo podem ser coletadas e tratadas por terceiros.

Sobre isso, reforçamos que o Comentário Geral nº 25 (Nações Unidas, 2021) sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital trata como responsabilidade da plataforma as partes do seu *design* que possibilitem a violação dos direitos à privacidade da criança, além de aconselhar os países signatários a exigirem alterações em produtos e serviços digitais a fim de garantir o melhor interesse do público infantil.

[...] Estados Partes devem exigir que todas as empresas que afetam os direitos das crianças em relação ao ambiente digital implementem marcos regulatórios, códigos industriais e termos de serviços que obedeçam aos mais altos padrões de ética, privacidade e segurança em relação ao design, engenharia, desenvolvimento, operação, distribuição e comercialização de seus produtos e serviços. Isso inclui empresas que se dirigem a crianças, que

têm crianças como usuários finais ou que de outra forma afetam crianças.(Nações Unidas, 2021, p.8)

Além disso, outras legislações brasileiras também dispõem sobre o direito à proteção e à informação acerca do uso de dados e informações. O Código de Proteção e Defesa do Consumidor (Brasil, 1990) explicita, no Artigo 6, que todos os consumidores brasileiros têm direito à informação adequada sobre os produtos que consomem, bem como dos riscos que eles podem apresentar. Já a Lei Geral de Proteção de Dados, legislação que dispõe acerca de assuntos desta natureza, também define que os dados só podem ser obtidos e tratados a partir da “manifestação livre, informada e inequívoca pela qual o titular concorda com o tratamento de seus dados pessoais para uma finalidade determinada” (BRASIL, 2018, art. 5º, XII).

Como resultado, verificamos que ambas as sessões do Diário ferem os direitos da criança reafirmados pelo Comentário 25 da ONU e presentes em outras muitas legislações brasileiras, podendo oferecer riscos no que tange ao eixo de riscos comerciais proposto por Hasebrink *et al.* (2009). Isso ocorre quando *Royale High* incentiva a publicização de dados sensíveis, viabilizando assim a coleta de informações pessoais das crianças, sem autorização expressa tanto desses indivíduos quanto de seus responsáveis, bem como não apresenta de forma transparente quais podem ser os possíveis usos dos conteúdos inseridos neste item durante a jogatina.

4.3.2 O Cartão de Estudante: entre a identidade e o consumo

Como apontamos nos capítulos anteriores, é comum que a identidade feminina, principalmente nas narrativas publicitárias, seja atrelada ao consumo (Lopes, 2024) e isso pode ser observado em diversos espaços da vida das meninas e mulheres através dos séculos, inclusive nos jogos digitais que foram criados tendo elas como público final (Kafai *et. al*, 2008). Conforme aponta Butler (2019), há uma pressão social em prol da performance de gênero e, para Lopes (2024), essa performance é reiterada por meio da compra de itens.

Assim, o universo feminino se vê entrelaçado com a cor rosa, com a maquiagem, com os saltos altos, dentre outros produtos que deixem claro, para os outros, em qual lado do binarismo de gênero aquele indivíduo se encontra – e o jogo *Royale High*, mesmo apresentando múltiplas opções para tornar a criação do personagem do jogador mais diverso e mais representativo, ainda se mantém vinculado à manutenção desses ideais. É possível, assim, identificar que a vivência infantil feminina é bombardeada por um número cada vez

maior de produtos e por uma lógica mercadológica que se intensifica progressivamente, o que pode ser observado em *Royale High*, principalmente no fim do tutorial.

Conforme descrito, o primeiro item que o jogador recebe de Poppy é o Cartão de Estudante. O cartão, que apresenta o nome do usuário, seu nível e o tipo de poder que foi escolhido durante o tutorial, tem como finalidade permitir que compras sejam realizadas dentro do jogo – na loja que pode ser acessada pelo menu de início, que é chamada de *Royale High School Store* (Figura 24).



Figura 24: “Seu Cartão de Estudante indica a sua série e os diamantes, um tipo especial de moeda da loja que aceitamos na Royale High School Store! Tente não perdê-lo!”, diz Poppy. (Fonte: Produzida pelo autor.)

A primeira vista, é simbólico que o cartão que identifica o jogador seja o mesmo que faz as transações de compra de itens – inclusive chegando a passar pela animação onde a compra só é realizada quando confirmada em uma máquina de cartão de crédito (Figura 25), demonstrando fortemente a ligação entre consumo e identidade. Além disso, o jogo também traz diversas nuances da relação intrínseca entre o ato de jogar e o aumento do poder de consumo que acontece aqui. Isso é ilustrado por Poppy, ao explicar que os itens da loja podem ser comprados através de um bom desempenho escolar do jogador em *Royale High*. É explicado pela personagem, durante todo o momento na Secretaria, que estar na escola é bastante positivo e recompensador, uma vez que lá podem ser vividas múltiplas experiências. No entanto, o que é reforçado também neste discurso é a cristalização de uma sociedade do desempenho (Han, 2010), onde até no momento de diversão, é necessário empenhar-se ao máximo e buscar alcançar um nível de produtividade que seja recompensador nos moldes do jogo. Isso é dito pela própria Poppy quando ela afirma que os itens do jogo podem ser comprados “apenas alcançado suas metas acadêmicas” (Figura 24).



Figura 25: Cartão de Estudante sendo utilizado como cartão de crédito na animação de compra de um item.

(Fonte: Produzida pela autora.)

Para Lopes (2024), as infâncias femininas atuais são marcadas por uma complexa relação entre o neoliberalismo e o pós-feminismo – e podemos ver a perspectiva neoliberal de incentivo à performance que tem como resultado um maior acúmulo de dinheiro dentro do jogo, estando este associado ao sucesso no jogo. Sobre o pós-feminismo, o autor explica que ele apresenta em seu cerne a comodificação da experiência feminina, que incentiva as meninas e mulheres a conceberem suas identidades através de uma série de lógicas mercadológicas. Assim, é esperado do público feminino que sejam investidos tempo e recursos financeiros em produtos que reforcem as suas performances de gênero. Em *Royale High*, são justamente esses itens os que são narrados por Poppy como meta de consumo: roupas, itens decorativos e de papelaria entre outras coisas que reforçam uma performance de gênero feminina que é propositalmente homogeneizada.

Sobre o pós-feminismo, Teresa de Lauretis (2019) também vai explicar que ele atua não na libertação das mulheres, mas sim em sua prisão num padrão de feminilidade que as subjuga – inclusive negando a sua participação social, uma vez que a coloca nesta posição de não interesse por temáticas políticas e sociais e as reduz a meros indivíduos mais preocupados com sua estética do que com quaisquer outras temáticas.

Esse tipo de desconstrução do sujeito é efetivamente maneira de reter as mulheres na feminilidade (Mulher) e de reposicionar a subjetividade feminina dentro do sujeito masculino, seja lá como for definido. Além disso, impede a entrada do sujeito social emergente a que esses discursos dizem tentar se dirigir [...] (de Lauretis, 2019, p. 236).

Uma outra atuação do pós-feminismo, para Lopes (2024), se dá quando a busca por liberdade política e social feminina é substituída pela liberdade para consumir. Assim, para ambos os gêneros, é dado desde a infância a noção de que os seus hábitos de consumo são

definidores da própria identidade, logo consumir é mostrar quem você é – bem como quem você quer ser. Segundo

Ao estudar as *tweens*, Lopes (2021) notou que para experimentar esse entrelugar onde não se quer ser mais criança e se aspira a adolescência, muitas meninas buscam se apropriar de produtos que sejam representativos para as próximas faixas etárias – o que também manifesta uma grande insegurança proveniente deste público, em transição, não ter ainda assegurado o seu lugar social. Sabendo disso, é fundamental apontar que o mercado já reconheceu este estágio de instabilidade e o cooptou, oferecendo para as *tweens* uma gama de itens e discursos que prometem distingui-las da infância, onde os produtos funcionam quase como “um manual de instrução à puberdade” (Lopes, 2024, p. 59).

Seja recorrendo a produtos infantis, juvenis e/ou adultos ou, prevalentemente, pela combinação de itens de ambas as esferas etárias, as *tweens* demonstram que utilizam seus próprios hábitos de compra e uso de bens como forma de expressão e, assim, defendem seu entrelugar juvenil. (Lopes, 2024, p. 58)

Dado este alinhamento pontuado por Lopes (2024) entre o desenvolvimento da criança e o consumo que reafirma a sua identidade, é fundamental elucidar que o discurso do mercado para a menina de nenhuma forma será neutro. Segundo o autor, uma das identidades femininas mais disseminadas no discurso midiático é o de que a *tween* é uma “consumidora feminina passiva, frívola e facilmente cooptável pelo discurso publicitário” (Lopes, 2024, p.55), o que pode ser visto múltiplas vezes em *Royale High*. Poppy, por exemplo, é uma das únicas NPCs com a qual o jogador consegue ter várias interações e, para além da representação estética – que é marcada pela cor rosa, itens coloridos, brilhosos e purpurinados – é vista como tendo uma personalidade avoadada, frívola e fácil de ser enganada⁴⁶. Em um dos diálogos possíveis de se ter com Poppy, quando o jogador retorna das “férias” do jogo, a personagem menciona que sentiu muita falta do jogador e que, na sua ausência, ela teve que aprender a usar o próprio lápis para escrever – demonstrando que a principal personagem com o qual o jogador interage é vulnerável e pouco habilidosa, mesmo sendo ela a responsável por receber todos os jogadores e tirar suas dúvidas.

Essa ideia de que o discurso publicitário presente nas mídias apresenta um enfoque especial no público feminino quando trata de produtos de beleza também foi reforçado por Freitas (2012). Em sua análise de publicidade de absorventes voltadas para meninas, ela notou

⁴⁶ Uma das interações possíveis com Poppy é dizer que se machucou (“*Poppy, I got hurt!*”) e ela terá uma reação muito rápida, oferecendo ao jogador uma bolsa de gelo. No entanto, é possível dizer que estava apenas brincando e ela não repreende o jogador, apenas avisa que ela se assustou e fica feliz que você esteja bem. A interação pode ser repetida inúmeras vezes e não apresenta nenhuma serventia no jogo para além possibilitar que o jogador caçoe da personagem.

que há uma exploração da liberdade de escolha do público infantojuvenil em prol do aumento do consumo por parte deste grupo. Vemos, assim, que onde há uma narrativa de que a menina pode ser o que ela quiser, essa noção de autenticidade e pertencimento ainda será marcada pelo consumo de produtos que a permitam se identificar ou ser identificada com as características que aquele produto à garante.

Uma delas [estratégias persuasivas da publicidade para adolescentes] é o oferecimento de opções, a partir das quais o adolescente poderá efetuar uma escolha própria. Assim, ele frequentemente é retratado nas peças publicitárias como alguém que valoriza a possibilidade de fazer escolhas. A maior autonomia conquistada nessa fase favorece o uso dessa estratégia pelos discursos mercadológicos. (Freitas, 2012, p. 49).

Entendemos, pois, que, em *Royale High*, assim como ocorreu no cinema e em outras mídias, há um forte incentivo a uma feminilidade padronizada que é permeada por uma série de características mercadológicas – podendo ser observados riscos tanto comerciais quanto concernentes à valores negativos, de acordo com as definições dos estudos de Hasebrink *et. al* (2009). Sobre a relação da identidade com o consumo, que é performada pelo jogador dentro do jogo, elaboraremos mais a frente sobre o papel da loja e da seção de personalização de personagem na reiteração de feminilidades infantis hiperconsumistas e padronizadas.

4.3.3 Feminilidades em jogo e a personalização dos avatares

O sociólogo e teórico cultural Stuart Hall, em sua obra “A identidade cultural da pós-modernidade” (2006), explicita como há hoje uma lógica de rápida construção e desconstrução de identidades, na qual recebemos inúmeros apelos de possíveis identidades às quais podemos aderir. A esse fenômeno Hall vai nomear “supermercado cultural” (p. 75), uma vez que, independente do lugar onde estivermos no globo, somos bombardeados com informações culturais advindas principalmente das culturas ricas e consumistas do Norte Global – e que influenciam na construção de imaginários igualmente consumistas, inclusive nas infâncias femininas.

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de "identidades partilhadas" – como "consumidores" para os mesmos bens, "clientes" para os mesmos serviços, "públicos" para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. (Hall, 2006, p. 74)

Para Hall (2006), este processo resulta na ocidentalização das culturas e das populações, incidindo num desencontro desbalanceado entre a cultura existente em um lugar e

cultura estrangeira que chega – principalmente por meio da mídia – e empurra as características locais à posição de subalternidade.

A globalização, para o autor, pode ter um efeito muito positivo, considerando a possibilidade de uma maior pluralidade identitária ser criada e vivenciada, mas a agência da indústria do consumo – que marca esse processo, inevitavelmente reforça que essas identidades caminhem conforme a geometria de poder que existem entre as nações e as pessoas. Logo, são mantidos os padrões coloniais, racistas, misóginos e homofóbicos das identidades já existentes e hierarquizadas.

Essa agência da cultura “importada” pode ser observada em todos os espaços, mas aqui nos deteremos principalmente na homogeneização das feminilidades infantis, nos preocupando, primariamente, com como são vendidas supostas subjetividades femininas para as meninas, principalmente nos jogos. Para isso, teceremos algumas considerações acerca da loja de *Royale High* e do menu de personalização de avatares do jogo.

Segundo Lopes (2024), há um discurso inserido nos produtos midiáticos que exibem uma noção de feminilidade “apropriada” (p. 55). Esta feminilidade funcionaria como um método de coerção em prol de uma performance feminina passiva, onde a preocupação com assuntos relacionados “à aparência e ao investimento sexual” (p.57) reinam entre as conversas e as prateleiras de produtos para este grupo. Diante desta lógica, as meninas se vêem diante não só do consumo de produtos, mas também de uma pedagogia de gênero que apregoa a adesão a certos valores tradicionais de gênero, como o casamento, a maternidade, a modéstia, o policiamento de comportamentos, dentre outros. Com isso, podemos afirmar que há uma forte ligação entre o estímulo ao consumismo e o retorno a uma feminilidade tradicional e conservadora que tem tentado adentrar as vivências das meninas, já que “atividades de consumo cosmético e investimentos de beleza, como cuidados capilares e compras de roupas, emergem como chaves de acesso a uma feminilidade ‘correta’ que exige empenho constante em uma corrida sem fim.” (Lopes, 2024, p.26).

Segundo Freitas (2012), o mercado de produtos de higiene e beleza direciona a grande maioria dos seus apelos publicitários para o público feminino, exaltando a relação do sucesso social com a manutenção incessante da aparência. Traçando as raízes históricas e sociais disso, a autora afirma que os meios de comunicação tiveram papel essencial nesse entendimento: se a beleza e a feminilidade já eram atreladas há muito tempo, desde o surgimento do Estado e das classes sociais, na atualidade temos uma forte relação entre “a ocorrência de associações entre o uso de certos produtos e a feminilidade” (idem, p. 70).

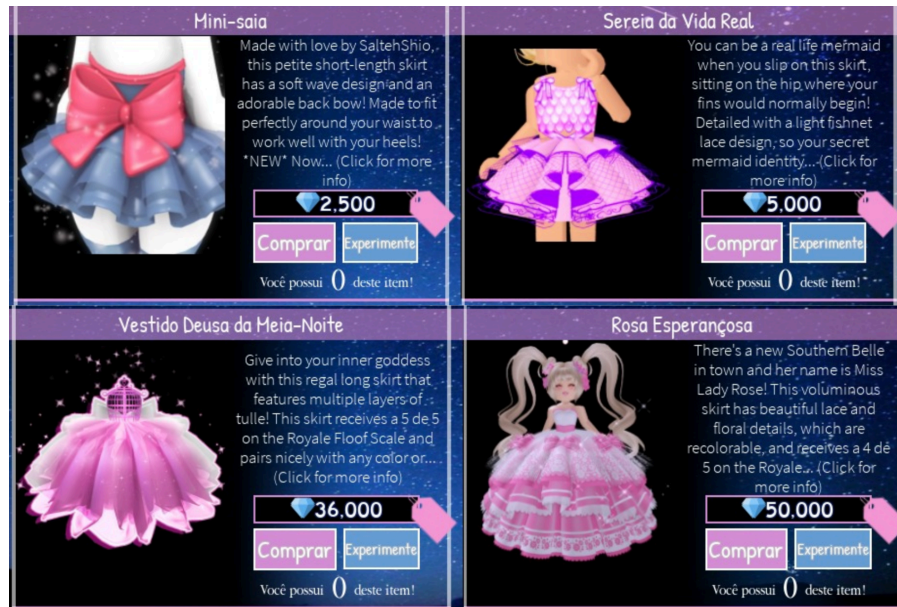


Figura 27: Saias da loja do jogo (Fonte: Produzida pela autora).

Os conjuntos vendidos de forma permanente na loja, bem como os que podem ser obtidos através da compra de brinquedos licenciados de Royale High, são todos itens voltados para o corpo feminino. Os itens considerados para ambos os públicos ou voltados para o público masculino disponíveis de forma permanente são escassos e observamos que eles custam um valor significativamente menor (Figura 28).



Figura 28: Sapatos masculinos da loja do jogo. (Fonte: Produzida pela autora).

Observamos também que, em alguns casos dos conjuntos de roupas que eram vendidos de forma sazonal, a quantidade de peças para personagens femininos era maior – o que resulta num maior gasto de recursos para a obtenção. Isso foi observado, por exemplo, no conjunto *Mon Chéri Tea Party* (Figura 29), onde a quantidade de peças para compor a vestimenta masculina era de 4 peças, enquanto a feminina era de 6 peças⁴⁷.

⁴⁷ Seguindo a imagem oficial divulgada pelo jogo, tratamos o chapéu *Mon Chéri Tea Party Lovely Beret* como um item para ambos os gêneros.

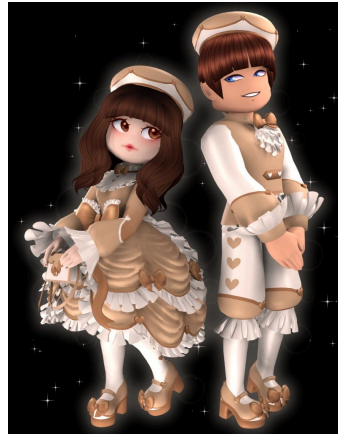
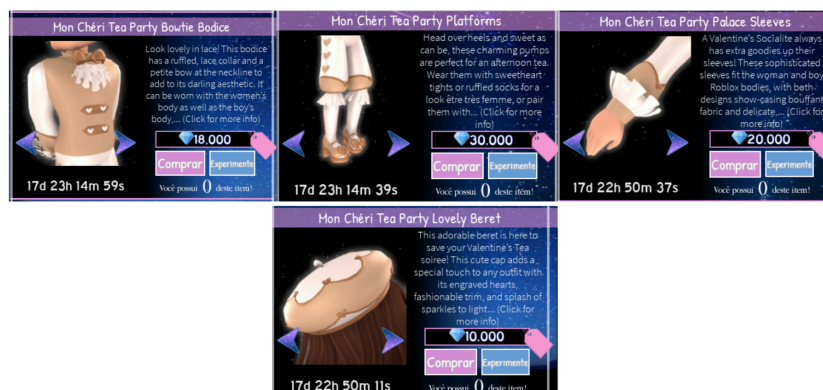


Figura 29: Imagem do conjunto *Mon Chéri Tea Party* (Fonte:

https://royale-high.fandom.com/wiki/Mon_Ch%C3%A9ri_Tea_Party?file=Mon_Ch%C3%A9ri_Tea_Party_oficial_rende_r.png Acesso em 11/02/2025).

Esse fato se deu porque os shorts e os sapatos masculinos estavam incluídos na peça de sapato *Mon Chéri Tea Party Platforms*, enquanto para compor a vestimenta da personagem feminina, ainda é necessário comprar a saia *Mon Chéri Tea Party Skirt*, que custa 30,000 diamantes no jogo (Figuras 30 E 31) e a bolsa *Mon Chéri Tea Party*, que custa 8,000 diamantes no jogo. Isso denota que os custos para obter itens de vestimenta dentro do jogo podem ser diferentes, a depender do gênero.



Figuras 30 e 31: Peças masculinas e femininas do conjunto *Mon Chéri Tea Party*

Um outro traço que notamos, na maioria dos modelos de roupas no catálogo de *Royale High*, foi a forte presença da cor rosa, dos itens felpudos e com brilho, característica notada por Lopes (2024) como pertencente ao universo de consumo construído pelo mercado e que permeia a vida das meninas. Além disso, notamos uma grande gama de saias e vestidos, com poucos *shorts* ou calças a serem comprados na loja, e uma predominância quase absoluta de sapatos de salto alto.

Assim, conforme os exemplos dados, compreendemos que, dentro dos produtos midiáticos que são oferecidos para as meninas, são aceitas e reverberadas as expressões femininas que não se opõem ao *status quo* – e o jogo *Royale High* não é exceção disso. Um bom exemplo é a expressa exibição de corpos femininos magérrimos – geralmente com longos cabelos lisos e seios voluptuosos – que apresentam maquiagens fortes, roupas bufantes, acessórios em excesso e saltos altos. A seguir, podem ser vistas duas imagens (Figuras 32 e 33) presentes na página inicial de *Royale High* na plataforma *Roblox* em Janeiro de 2025 que traduzem esta padronização dos corpos no jogo.



Figuras 32 e 33: Personagens apresentadas na página inicial de *Royale High* na plataforma *Roblox* (Fonte: <https://www.roblox.com/pt/games/735030788/Royale-High> Acesso em 25/01/25).

No entanto, os corpos magros não são somente representados apenas nas imagens oficiais do jogo, mas também na loja e nas sessões voltadas para a personalização de avatares. Ao verificarmos esses dois espaços dentro de *Royale High*, notamos que não existe a possibilidade de explorar corpos diversos: o jogo oferece ao jogador gratuitamente os itens “Mãos Humanas”⁴⁸ e “Torso Humano”⁴⁹, que seriam uma alternativa para o corpo retangular que é a base dos avatares do *Roblox* (Figura 34). Salientamos que não foram encontradas opções que não representem este corpo humano de medidas quase que irreais – das dezoito

⁴⁸ *Human Hands*, tradução nossa.

⁴⁹ *Human Bodice*, tradução nossa.

opções de torso disponíveis para o jogador, somente duas medidas de cintura são possíveis de serem usadas, sendo a maior delas a que está representada na Figura 35.

Além desses dois itens, também notamos que qualquer sapato adquirido na loja do jogo proporciona ao avatar do jogador as pernas que estão apresentadas na Figura 35, ocorrendo apenas uma variação entre o tamanho dos quadris e das nádegas do avatar, que podem ser maiores ou menores a depender do item que foi comprado. É importante pontuar que existem pouquíssimas roupas masculinas disponíveis para compra e, mesmo quando elas são vestidas, não ocorre uma mudança significativa no corpo do avatar, que mantém as mesmas proporções corpóreas do personagem original da plataforma *Roblox*.



Figuras 34 e 35: No lado esquerdo (Figura 34) está representado o corpo padrão de todos os jogos da Plataforma Roblox. Já no lado direito, estão equipados os itens “Mãos Humanas”, “Torso Humano” e um sapato adquirido na *Royale High Store*.

O corpo curvilíneo e magro está disseminado por todas as redes sociais, é objeto de desejo de muitas pessoas e também é o foco de várias das discussões feministas. Para Teresa de Lauretis, o esforço para obter o corpo dado como ideal advém, primariamente, do que a autora vai chamar de “interpelação”, que seria “o processo pelo qual uma representação social é aceita e absorvida por uma pessoa como sua própria representação, e assim se torna real para ela.” (de Lauretis, 2019, p.220).

Podemos afirmar, assim, que ocorre uma agência dos discursos midiáticos para promover uma feminilidade “ideal” por meio deste modelo de corpo em detrimento de todos os diversos outros existentes, incentivando este discurso dominante no qual a mulher deve se colocar, continuamente, na busca incessante pela magreza e por uma estrutura e proporções quase inalcançáveis.

Esta lógica também esteve presente quando passamos a analisar a *Royale High School Store*. Neste espaço, pudemos observar não só a apresentação de corpos magros como sendo os que habitam aquele jogo, mas a mensagem de que eles são a regra neste espaço que promete em todo o seu tutorial ser acolhedor e abraçar as diferenças de todos os jogadores. Na

imagem abaixo, podemos ver os novos itens de vestuário que chegaram no mês de Janeiro na loja do jogo. Chamamos atenção para o fato de que, além de serem vestidos em corpos magérrimos, também – até a data desta pesquisa – não foram disponibilizadas opções de corpos diferentes nem roupas que se adequassem ou representassem outros modelos ou tipos corporais.



Figura 36: Página inicial da *Royale High School Store*, onde podemos observar a homogeneidade entre os corpos apresentados. (Fonte: Produzida pela autora.)

Diante do que foi exposto, pontuamos a presença de possíveis riscos relacionados aos eixos comercial e de valores, de acordo com a classificação de Hasebrink *et al.* (2009). A presença dos elementos citados anteriormente aponta para uma intencionalidade de não só tornar atrativo esses itens de vestuário para as meninas – público-alvo de *Royale High* – mas também atesta uma tentativa de reforçar ideais da feminilidade marcada pelo consumo excessivo, pelo apelo à compra de itens de maquiagem e higiene como reforçadores da performance feminina – todos estes sendo traços de uma experiência feminina resumida a uma vivência majoritariamente preocupada com a estética de si e com o consumo de itens que reforcem esta aparência. Essa estética também é corporificada de forma homogênea, sendo marcada por um corpo único e magro, além de ser adornado com uma grande quantidade de maquiagem e acessórios de alto custo financeiro dentro de *Royale High*.

Além disso, observamos outros riscos ao público feminino infantil, como a possível captação e o tratamento de dados sensíveis sem a devida autorização dos jogadores e de seus responsáveis, em caso de menor idade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre um jogo da plataforma *Roblox*, plataforma essa que tem sido o cenário de diversão e entretenimento de tantas crianças ao redor do globo, foi desafiador. O processo de escolha de um jogo só para análise já foi um processo extenso, haja vista que nos mapas que cada um apresenta há um grande número de possíveis itens para analisar, em termos de narrativas, itens, lugares, os quais permitem a abertura para inúmeros caminhos de análise no âmbito de cada jogo.

Partindo da busca pelo entendimento de como *Royale High* representa corpos femininos e incentiva o consumo e o desejo de itens virtuais direcionados a esse público, a escolha de estudar este jogo se deu, em primeiro lugar, pela relevância que este já possuía na plataforma, mas também por ter seu foco no público feminino. Já na página inicial, com a quantidade expressiva de imagens com tons cor-de-rosa e por denominar seus jogadores como “princesas” e “fadas”, era possível verificar que encontraríamos aqui um jogo que já sabia quem eram seus jogadores, ou seja, tinha uma ideia de para que público estava se dirigindo.

Mesmo nos limitando a apenas um jogo, a extensa quantidade de itens que poderiam ser analisados e que caberiam no tema escolhido nos levaram a deixar a pergunta inicial um pouco mais abstrata, o que permitiria um maior tempo de exploração do jogo. Saindo de uma proposta mais genérica de representação de corpos femininos, notamos, durante a exploração do jogo aqui analisado, que existiam muitos outros elementos a serem analisados que caberiam melhor numa análise a partir do enquadramento de riscos e oportunidades debatido por Hasebrink et. al (2009). Isso nos trouxe como resultado a ideia de explorar as noções de riscos e oportunidades a partir do tutorial, que era uma vivência quase obrigatória a todos os jogadores que passassem por *Royale High*.

Neste percurso, como já referido, optamos por enquadrar algumas narrativas, itens e mecânicas que eram apresentados ao jogador neste recorte. Com isso, verificamos que o jogo, assim como outros espaços digitais, apresentava uma série de potenciais oportunidades para seus jogadores, especialmente para as meninas. Sobre o aspecto da feminilidade, ponto central desta pesquisa, um ponto positivo que notamos é o fato de que o jogo apresenta certa diversidade e permite que o jogador se represente a partir de características que costumam ser mais restritas em jogos digitais, como a ampla variedade de tons de pele e tipos de cabelo, além da possibilidade de utilização de marcas de nascença, sinais, dentre outras características.

Verificamos que o jogo apresentava mecânicas inovadoras e que eram distintas de outros *pink games*. Sobre essas mecânicas inovadoras, em particular, acreditamos ser muito proveitoso dar ao jogador a possibilidade de maior movimentação em *Royale High*, como as asas recebidas por ele no tutorial e o momento em que ele é ensinado a voar, pois instiga novos aprendizados e novas experiências em jogo. Observamos também que apareciam em jogo alguns riscos em potencial, principalmente para o público infanto-juvenil, relacionados à privacidade e ao armazenamento de dados sensíveis.

Nos deparamos com um forte incentivo ao consumismo, mas principalmente com a apresentação de noções de feminilidade das quais argumentamos aqui como sendo unilaterais e que reforçam a ideia de que o ser menina ou o ser mulher devem ser obrigatoriamente e constantemente perpassados por produtos que garantam a jovialidade e a magreza. Sobre esse incentivo ao consumismo, pontuamos questões como a lógica de incentivo ao máximo desempenho na brincadeira – neste caso, do estudo, já que o jogo trata de uma simulação escolar – é dada como natural e o jogador deve dar o melhor de si academicamente para ganhar mais dinheiro no jogo e poder comprar itens de beleza e decoração. Esta perspectiva, de cunho neoliberal, se mostrou presente em diversos momentos do jogo. Aqui, vimos que ter itens no jogo e maximizar seus ganhos da moeda de *Royale High* se mostraram como atividades obrigatórias no jogo, sendo incentivadas inclusive pelos NPCs.

Um outro ponto sobre o incentivo ao consumo foi dado na grande variedade de preços na loja do jogo em relação às peças por gênero. Como vimos, existe pouca variedade de itens de vestuário masculinos, mas estes apareceram com preços mais baixos do que as peças femininas dos mesmos conjuntos. Vimos também que há uma certa segregação entre os itens mais baratos e mais caros, uma vez que os últimos são adornados por adjetivos que os colocam como melhores, que vestem “deusas”. Mais uma vez, opera uma lógica consumista, onde se há o reforço de que devem ser comprados os itens mais caros, porque eles são melhores – mesmo que não haja alguma distinção na jogabilidade que seja resultado das roupas vestidas pelo personagem do jogador. A presença do Cartão de Estudante como identidade e também cartão de crédito reforçou a ideia do jogo de que ser menina é ser jogadora é também um movimento associado ao consumo.

Sobre os corpos apresentados, notamos que há uma diversidade de itens que permitem ao jogador personalizar seu avatar de múltiplas formas. É preciso citar, no entanto, que, em vários momentos, o jogo deixa claro quais corpos são permitidos e reforçados nele: a pouca variedade de tamanhos de corpos no jogo são apresentados em espectro de magreza bastante irreal. Isso é bastante controverso, haja vista que a premissa de “poder expressar quem você

realmente é” é repetida várias vezes para o jogador. Além disso, também notamos a presença de itens de beleza na mochila do jogador, que servem apenas para o *roleplay* entre os jogadores. Conforme as pontuações de Freitas (2012) e de Lopes (2021), problematizamos a intrínseca relação entre a busca pela beleza e o culto à aparência, características tão presentes na vivência feminina e reforçadas em *Royale High*.

Na pesquisa, encontramos algumas dificuldades para prosseguir, principalmente no que tangia a informações referentes à transparência da plataforma. Não encontramos, por exemplo, informações da plataforma e nem do jogo *Royale High* acerca do tratamento dos dados. Tal limitação é preocupante, haja vista que pontuamos a possibilidade de haver, em *Royale High*, a captação e tratamento de dados de crianças sem a devida autorização. Outros riscos que identificamos partiram desse entendimento e da análise do Caderno, item dado ao jogador onde ele é, por diversas vezes, incentivado à inserir informações pessoais e dados sensíveis, ato que inclusive fere os direitos promulgados na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Além disso, não notamos nenhum movimento de *Royale High* que fosse voltado para a garantia da segurança e da privacidade de seus jogadores, não existindo avisos que comunicassem, por exemplo, que os jogadores com idade menor que 18 anos não deveriam dispor informações em seus perfis sem a comunicação com seus responsáveis.

Dado o exposto, concluímos que a representação de corpos femininos no jogo é bem restrita e a experiência feminina é perpassada pelo incentivo ao contínuo cuidado com o corpo (Freitas, 2012) e ao consumo de itens de vestuário. Esses riscos, segundo a categorização de Hasebrink et. al (2009), se enquadram tanto no eixo de Valores, onde é incluída a categoria de persuasão ideológica, como também no eixo Comercial, pois nela há a categoria de uso indevido de dados coletados e do assédio comercial à criança.

Concluímos, assim, com o entendimento de que *Royale High* inova no que tange aos jogos para meninas, apresentando uma série de oportunidades relacionadas à autoexpressão, ao diálogo e ao aprendizado de conteúdos relacionados à natureza e ao cuidado com o meio ambiente. Porém, existem uma série de riscos a serem considerados e que partem de questões intrínsecas ao próprio jogo, como o incentivo à performance de feminilidade tradicional explicitada por Butler (2018;2019), bem como a homogeneização de corpos e formas de expressão. Além disso, notamos como o incentivo ao consumo permeia a narrativa do jogo, que coloca várias vezes o desempenho no jogo como um fator relevante para que se consiga comprar objetos e roupas. Outros riscos que notamos se relacionam ao incentivo ao compartilhamento de dados sensíveis por parte dos jogadores.

Sabendo da complexidade de analisar um jogo e uma plataforma que continuam em constante expansão, gostaríamos de sugerir outros caminhos de pesquisa que ainda podem ser explorados sobre na análise desse tipo de jogo. Um deles é a busca de informações sobre as políticas de privacidade e proteção infantis da plataforma Roblox e do jogo *Royale High*, que não estiveram no escopo desta pesquisa, mas que podem trazer luz às questões que aqui pontuamos como riscos. Neste âmbito, também poderiam ser exploradas as regras da empresa e da plataforma em relação ao público infantojuvenil e, assim, analisar se itens como o Caderno de *Royale High*, que se colocam à disposição do jogador para guardar informações sensíveis, estão de acordo com o que foi legalmente definido nas regulações internas.

Um outro caminho seria realizar, seguindo o método de Petry et al. (2013), uma pesquisa que levasse em conta a experiência de crianças jogando na plataforma Roblox e no jogo *Royale High*. Por não estar no escopo desta pesquisa, não realizamos a escuta e o acompanhamento de jogadores, mas essa atividade traria importantes conclusões acerca de como são vivenciados os riscos e as oportunidades aqui elencados pelo público.

No âmbito do consumo, um caminho interessante poderia ser analisar a relação do jogo *Royale High* com os produtos licenciados que são vendidos pela Amazon. Não nos demoramos, nesta pesquisa, nos brinquedos físicos (Figura 1) que são comercializados nem na lógica presente no jogo dos itens exclusivos que podem ser recebidos por meio de códigos que vêm em conjunto com os produtos licenciados. Assim, acreditamos que investigar este cenário pode ser muito proveitoso para entender as lógicas de consumo promovidas por *Royale High* e que existem dentro e fora do jogo.

Esperamos que esta análise contribua com os estudos da relação de jogos digitais e da infância, bem como no entendimento de como a experiência da criança da internet pode apresentar oportunidades em potencial, mas também pode ser perpassada por riscos.

REFERÊNCIAS

- AL JAZEERA. Why have people taken to video games to express solidarity with Palestine? Disponível em: <https://www.aljazeera.com/program/the-stream/2024/3/22/why-have-people-taken-to-video-games-to-express-solidarity-with-palestine>. Acesso em: 12 dez. 2024
- ALCÂNTARA, A. C. Brincar de internet: a vivência lúdica infantil em ambiente virtual. 1. ed. Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2018. v. 1. 280 p.
- ARAÚJO, Guilherme Pedrosa Carvalho de. Eu sou tu, tu és eu: Persona 4 e o gênero em jogo. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. 256 p. (Sexualidade, gênero e sociedade). Inclui bibliografia. ISBN 85-7617-100-7.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRABO, T. S. A. M.; SILVA, M. E. F. da. A Introdução Dos Papeis De Gênero Na Infância: Brinquedo De Menina E/Ou De Menino?. Revista Trama Interdisciplinar, [S. l.], v. 7, n. 3, 2017. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9856>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012. Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 03 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 59, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica.. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14/1/2025.
- BRASIL. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Código de Proteção e Defesa do Consumidor. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm. Acesso em 11/02/2025.
- BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Brinquedo e cultura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. São Paulo: Editora, 2017.

BUTLER, Judith P. Problemas de gênero [recurso eletrônico]: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). Pensamento feminista - conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

CASSELL, Justine; JENKINS, Henry (org.). From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

CHAGAS, V.; SANTOS, J. G. B. A revolução será memetizada: engajamento e ação coletiva nos memes dos debates eleitorais em 2014. E-Compós, [S. l.], v. 20, n. 1, 2017. DOI: 10.30962/ec.1252. Disponível em: <https://e-compos.emnuvens.com.br/e-compos/article/view/1252>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, S. et al. Playing Against Hate Speech. Journal of Digital Media & Interaction, Aveiro, v. 3, n. 6, p. 34-52, 2020.

DILL-SHACKLEFORD, Karen; THILL, Kathryn. Video game characters and the socialization of gender roles: young people's perceptions mirror sexist media depictions. Sex Roles, v. 57, p. 851–864, 03 dez. 2007. DOI: 10.1007/s11199-007-9278-1.

E. Aarseth, Playing research: methodological approaches to game analysis. Australia: DAC conference, 2003.

FALCÃO, T.; MACEDO, T.; KURTZ, G. Conservadorismo e masculinidade tóxica na cultura gamer: Uma aproximação a Magic: The Gathering. MATRIZES, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 251-277, 2021.

FALCÃO, Thiago; MARQUES, Daniel. Pagando para vencer: Cultura, agência e bens virtuais em videogames. Contracampo, Niterói, v. 36, n. 2, p. 133-156, ago./out. 2017.

FOLHA DE S.PAULO. Petição tem 1,5 milhão contra veto de celular nas escolas. Folha de S.Paulo, São Paulo, 5 fev. 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/02/peticao-contra-veto-a-celular-nas-escolas-at-inge-15-milhao-de-assinaturas-em-uma-semana.shtml>. Acesso em: 9 fev. 2025.

FRIMAN, Usva. The concept and research of gendered game culture. In: Proceedings of DiGRA 2015 Conference. Tampere: DiGRA, 2015. Disponível em: <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/728>. Acesso em: 12 jan. 2025.

GALLELLI, R.; DOMENICA FANELLI, R. Game and Narration. Identity Formation and Identity De-Construction. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, v. 1, n. 2, p. 105–109, 1 jun. 2010.

GIRARDELLO, G.; FANTIN, M.; PEREIRA, R. S. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. *Cadernos CEDES*, v. 41, n. 113, p. 33–43, 2021. DOI: 10.1590/CC231532.

GURGEL, Thais. Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar. Nova Escola, 2009.

GRIMES, Sara M. *Digital playgrounds: the hidden politics of children's online play spaces, virtual worlds, and connected games*. Toronto: University of Toronto press, 2021.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11a. edição. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2006.

HAN, Byung-Chul: *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HARARI, Isabel. Roblox e trabalho infantil: plataforma vira alvo de investigação. *Repórter Brasil*, 2024. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2024/10/roblox-fronteira-game-trabalho-infantil-vestigacao/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

HARRIS, Anita. In a girlie world: tweenies in Australia. In: MITCHELL, Claudia; REID-WALSH, Jacqueline. *Seven going to seventeen: tween studies in the culture of girlhood*. Nova Iorque: Peter Lang, 2005, p. 209-223.

HASEBRINK, U.; LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; ÓLAFSSON, K. Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online. London: LSE, 2009.

HENRIQUES, Isabella V. M.; SAMPAIO, Inês S. V. Discriminação algorítmica e inclusão em sistemas de inteligência artificial - Uma reflexão sob a ótica dos direitos da criança no ambiente digital. *Revista Direito Público*, v. 18, p. 245-271, 2022.

JENKINS, H. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for 21st Century*. 2006. Disponível em: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/{7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E}/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF. Acesso em: 12 dez. 2024.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2015.

KAFAI, Yasmin B.; HEETER, Carrie; DENNER, Jill; SUN, Jennifer (org.). *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New Perspectives on Gender and Gaming*. Cambridge, MA: MIT Press, 2008a.

KAFAI, Yasmin B.; HEETER, Carrie; DENNER, Jill; SUN, Jennifer. Preface: Pink, Purple, Casual, or Mainstream Games: Moving Beyond the Gender Divide. In: KAFAI, Yasmin B.; HEETER, Carrie; DENNER, Jill; SUN, Jennifer (org.). *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New Perspectives on Gender and Gaming*. Cambridge, MA: MIT Press, 2008a.

LAUREL, Brenda. Notes from the Utopian Entrepreneur. In: KAFAI, Yasmin B.; HEETER, Carrie; DENNER, Jill; SUN, Jennifer (org.). *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New Perspectives on Gender and Gaming*. Cambridge, MA: MIT Press, 2008.

LAURETIS, Teresa de. Tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LEVIS, D. Los videojuegos, un fenómeno de masas: qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual. 1a. ed. Barcelona: Paidós, 1997.

LIMA, N.; COVALESKI, R. (2020). Criança conectada em tempos de pandemia: Traços do consumo infantil na ambiência digital. In Guedes, B. & Carvalho, B. (eds.). *Infâncias, juventudes e debates emergentes em comunicação*. (pp. 380-399). São Paulo: Pimenta Cultural.

LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A.; ÓLAFSSON, K. Risks and safety on the internet: the perspective of European children. Full Findings. London: EU Kids Online, 2011.

LIVINGSTONE, Sonia et al. Girls' and boys' experiences of online risk and safety. In: CARTER, Cynthia; STEINER, Linda; McLAUGHLIN, Lisa (orgs.). *The Routledge Companion to Media & Gender*. Abingdon, UK: Routledge, 2013. p. 190-200. ISBN 9780415527699.

LIVINGSTONE, Sonia et al. Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, v. 67, n. 1, p. 82–105, 11 jan. 2017.

LOPES, Rodrigo. Feminilidades infantojuvenis forjadas na cultura do consumo: uma visita guiada ao mundo das tweens. In: COVALESKI, Rogério; GUEDES, Brenda (org.) *Infância, mídia e consumo: crianças como sujeitos de direitos ou público-alvo?* Paraná: Maxi Editora, 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000. Loyola, 2007.

MÁXIMO, Thinayna Mendonça. Público ou privado? A compreensão de crianças cearenses sobre privacidade online. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Fortaleza (CE), 2017.

MCLUHAN, M. Os meios de comunicação como extensões do homem. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MORAES, J. T. DE.; FELIPE, J.. Scripts de Gênero e as Performances das Crianças que Reverberam no Contexto da Educação Infantil. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 14, n. 3, p. e132192, 2024.

NASCIMENTO, T. O.; BISPO DA SILVA, A. P. Estereótipos de gênero expressos em memes: risos e revolta numa experiência de sala de aula. *Diversidade e Educação*, v. 9, n. 1, p. 689-704, 2021. DOI: 10.14295/de.v9i1.12474.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2024. 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

OLDHAM, J. Mattel to Buy Girls' Games Innovator Purple Moon. Disponível em: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1999-mar-19-fi-18744-story.html>. Acesso em: 8 fev. 2025.

ORRICO SERRÃO, B.; SARMENTO, M.; PRATES SANTANA, J. Dos "likes" à luta: participação cívica de crianças nas redes sociais na promoção de direitos. *Sociedad e Infancias*, v. 5, n. 2, p. 3-13, 2021. DOI: 10.5209/soci.78275.

PETRY, Arlete dos Santos et al. Parâmetros, estratégias e técnicas de análise de jogo: o caso A Mansão de Quelícera. SBC– Proceedings of SBGames 2013: Culture Track 3 Full Papers, [s. l.], 2013. Disponível em: https://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cultura/Culture-19_full.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2025.

ROSPIGLIOSI, Asher. Metaverse or simulacra? Roblox, Minecraft, Meta and the turn to virtual reality for education, socialisation and work. *Interactive Learning Environments*, v. 30, p. 1–3, 02 jan. 2022. DOI: 10.1080/10494820.2022.2022899.

SAFERNET BRASIL. Sexting é uma expressão da sexualidade na adolescência. SaferNet Brasil. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/sexting-%C3%A9-uma-express%C3%A3o-da-sexualidade-na-adolesc%C3%Aancia>. Acesso em: 9 fev. 2025.

SAFERNET BRASIL. Pornografia de Revanche. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/pornografia-de-revanche>. Acesso em: 9 fev. 2025.

SALTER, Michael. From geek masculinity to Gamergate: The technological rationality of online abuse. *Crime, Media, Culture: An International Journal*, v. 14, n. 2, p. 247-264, 2018. DOI: 10.1177/1741659017690893. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1741659017690893>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino; MÁXIMO, Thinayna Mendonça; CAVALCANTE, Andréa Pinheiro Paiva. Crianças brasileiras e a internet na perspectiva dos riscos, danos e oportunidades. In: ALCÂNTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda. (orgs.). *Comunicação e Infância: processos em perspectiva* São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p.177-230

SAMPAIO, Inês Vitorino. International Perspectives – Kid Influencers for social justice: playing at “being empowered.” *Digital Child*. Disponível em: <https://digitalchild.org.au/author/inesvitorino/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

SAMPAIO, Inês Vitorino. Reconfigurações das culturas infantis sob a égide do consumo e da convergência midiática. In: FONTENELLE, Laís (Org). Criança e consumo: 10 anos de transformação. São Paulo: Instituto Alana, 2016.

SAMPAIO, Inês Vitorino; PEREIRA, Georgia C.; CAVALCANTE, Andrea Pinheiro Paiva. Crianças Youtubers e o Exercício do Direito à Comunicação. Cadernos CEDES, v. 41, n. 113, p. 14–22, 2021.

SARMENTO, M.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. Educação, Sociedade & Culturas, v. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SCHELL, J. The Art of Game Design: A Book of Lenses. [S.l.]: Morgan Kaufmann, 2008.

SHAW, Adrienne. What is video game culture? Cultural studies and game studies. Games and Culture, v. 5, n. 4, p. 281-304, 2010.

SHEPHERD, Ian. AI-Powered Teens Are Building The Future In This Virtual World. Forbes, 29 abr. 2024. Disponível em:

<https://www.forbes.com/sites/ianshepherd/2024/04/29/ai-powered-teens-are-building-the-future-in-this-virtual-world/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, A.; MIRANDA, L. “Todo mundo faz isso, por que eu não faço?”: discutindo discurso de ódio sobre identidades de gênero em jogos online com estudantes de ensino médio em uma escola pública de Fortaleza. Passagens: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, v. 15, n. 2, 2024.

SILVA, Soraya Madeira da. Is nerd the new sexy? Um estudo sobre a recepção da série televisiva The Big Bang Theory. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Tarcízio. Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

SLONJE, Robert; SMITH, Peter K.; FRISÉN, Ann. The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. Computers in Human Behavior, v. 29, n. 1, p. 26-32, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SOUZA, F.; MANO, Máira Kubík. Sexting, adolescência e relações de gênero. In: DENEGA, Alessa M. Oliveira; ANDRADE, Darlane S. Vieira; SANTOS, Helena Miranda dos (Org.). Gênero na Psicologia: Transversalidades. Salvador: CRP-03, 2020. p. 74-85.

STENDELL, Leanne. Fanfic and Fan Fact: How Current Copyright Law Ignores the Reality of Copyright Owner and Consumer Interests in Fan Fiction. SMU Law Review, v. 58, p. 1551, 2005.

TIRONI, S. Criança, participação política e reconhecimento. *Revista Direito e Práxis*, v. 8, n. 3, p. 2146-2172, jul. 2017.

TOMAZ, Renata. *Da negação da infância à invenção dos tweens: imperativos de autonomia na sociedade contemporânea*. Curitiba: Appris, 2019.

UNISINOS. Youtubers: novas formas de a infância ver e ser vista pelo mundo. Entrevista com Renata Tomaz. *IHU Online*, São Leopoldo, n. 536, 13 maio 2019. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7574-youtubers-novas-formas-de-a-infancia-ver-e-ser-vista-pelo-mundo>. Acesso em: 18 dez. 2024.

WILLIAMS, D. et al. Who plays, how much, and why? Debunking the stereotypical gamer profile. *Journal of computer-mediated communication*, v. 13, n. 4, p. 993-1018, 2009.

YEE, Nick. Maps of Digital Desires: Exploring the Topography of Gender and Play in Online Games. In: KAFAI, Yasmin B.; HEETER, Carrie; DENNER, Jill; SUN, Jennifer (org.). *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New Perspectives on Gender and Gaming*. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. p. 82-95.

FREITAS, Tércia Alcântara. *Adolescência como público-alvo: o discurso da publicidade de produtos teens na categoria higiene e beleza*. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Fortaleza (CE), 2012.

BELLO, Alexandre Toaldo. *Sujeitos Infantis Masculinos: homens por vir?* 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.