

REVISTA TÓPICOS

A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL EM JOGOS DIGITAIS

DOI: 10.5281/zenodo.15551091

Gabriel de Souza Pereira Resende¹

Atila Barros²

RESUMO

Esta pesquisa analisa os jogos digitais como artefatos culturais sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky. Compreendidos como práticas simbólicas mediadas, os jogos digitais exercem papel central na constituição dos processos psicológicos superiores, articulando linguagem, cognição, emoção e representação social. Discutem-se suas potencialidades formativas, especialmente em contextos educacionais, e os riscos de reforço de estigmas quando desprovidos de mediação crítica. A análise teórica, revela que os jogos produzem significações culturais, operam como ambientes de aprendizagem e demandam uma abordagem pedagógica sensível às contradições entre ludicidade, empatia e representação. Conclui-se pela urgência de práticas educativas que articulem jogo, cultura e transformação social.

Palavras-chave: jogos digitais; mediação simbólica; cultura

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

ABSTRACT

This research analyzes digital games as cultural artifacts through the lens of Lev S. Vygotsky's historical-cultural theory. Understood as mediated symbolic practices, digital games play a central role in the development of higher psychological processes by articulating language, cognition, emotion, and social representation. Their formative potential is discussed, particularly in educational contexts, as well as the risks of reinforcing stigmas when lacking critical mediation. The theoretical analysis reveals that games produce cultural meanings, function as learning environments, and require a pedagogical approach sensitive to the contradictions between playfulness, empathy, and representation. The study concludes by emphasizing the urgency of educational practices that articulate games, culture, and social transformation.

Keywords: digital games; symbolic mediation; culture

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada pela ubiquidade das tecnologias digitais e pela crescente gamificação da vida cotidiana. Nesse contexto, os jogos digitais emergem não apenas como formas de entretenimento, mas como artefatos culturais e pedagógicos potentes. Contudo, ao mesmo tempo em que se disseminam como instrumentos educativos, os jogos carregam consigo discursos e representações que, muitas vezes, cristalizam estigmas sociais, entre eles, a forma como a deficiência é representada (ou silenciada) nesses ambientes. Este ensaio propõe uma análise crítica da representação da deficiência e do desenvolvimento da educação emocional

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

em jogos digitais, articulando com os fundamentos da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1996; 2003). A partir de uma perspectiva dialógica, inclusiva e crítica, busca-se compreender como os jogos podem (ou não) contribuir para a formação de sujeitos mais sensíveis às diferenças e emocionalmente mais integrados.

Os jogos digitais, longe de constituírem simples dispositivos lúdicos, configuram-se como construções culturais densas e carregadas de intencionalidades pedagógicas e ideológicas (De Paula, 2015). Como aponta De Vasconcellos et al. (2017), o universo dos jogos digitais é um campo fértil para a experimentação, aprendizagem ativa e construção de sentido. Eles proporcionam experiências imersivas capazes de mobilizar competências cognitivas, socioemocionais e atitudinais.

Segundo Cipriani e Eggert (2017), o potencial educativo dos jogos se amplia quando estes são concebidos como “temas geradores”, à maneira freiriana, isto é, quando instigam a problematização do mundo e a tomada de consciência crítica dos sujeitos. Sob tal lente, os jogos não apenas ensinam conteúdos formais, mas mobilizam afetos, percepções e valores. A deficiência, nos jogos digitais, ainda é comumente tratada de forma estigmatizante, caricatural ou mesmo invisibilizada. Como analisa Rocha et al. (2021), há uma tendência a reduzir a deficiência a obstáculos a serem superados, promovendo uma lógica capacitista que associa valor humano à funcionalidade física ou mental. Tais representações negligenciam as múltiplas formas de existência humana e reforçam estereótipos profundamente enraizados.

REVISTA TÓPICOS

Werneck (1997), alerta que a inclusão verdadeira não se dá apenas pela presença física do sujeito com deficiência, mas pela aceitação incondicional da diferença e pela construção de espaços simbólicos e materiais que reconheçam e acolham a singularidade. Assim, os jogos digitais que não representam adequadamente sujeitos com deficiência contribuem para o apagamento de suas experiências e identidades. Como enfatiza Sassaki (2009), a deficiência não está no indivíduo, mas na relação entre este e as barreiras impostas pela sociedade. Portanto, a representação da deficiência nos jogos deve deslocar-se de uma perspectiva médica para uma perspectiva social e inclusiva, promovendo o reconhecimento da pluralidade humana.

A educação emocional, entendida como o processo de desenvolvimento das competências emocionais, tais como empatia, autorregulação, resiliência e consciência social, é uma dimensão crucial na formação integral do sujeito. Vygotsky (2007), ao abordar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, já ressaltava o papel mediador do ambiente na constituição da subjetividade. Nos jogos digitais, a simulação de experiências, a vivência de papéis e o enfrentamento de desafios promovem situações que requerem tomada de decisão, julgamento ético e convivência com a frustração (De Paula; Valente, 2015). Tais elementos constituem terreno fértil para o exercício da empatia e para a compreensão das emoções próprias e alheias. Ichiba e Bonzanini (2022), demonstram que mesmo na educação infantil, jogos digitais bem estruturados podem favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, quando integrados a práticas pedagógicas mediadas criticamente pelos educadores. No entanto, para que esse

REVISTA TÓPICOS

potencial se concretize, é imprescindível que o jogo promova uma experiência dialógica, crítica e humanizadora.

Alves e Hostins (2019), argumentam que a criação colaborativa de jogos digitais, quando fundamentada em uma perspectiva inclusiva, permite a construção de significados compartilhados, a valorização da diversidade e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos. A participação ativa de estudantes com e sem deficiência no processo criativo possibilita a emergência de uma consciência coletiva que rompe com a lógica da homogeneização e da exclusão. Esse processo criativo articula-se com a pedagogia freiriana ao valorizar a escuta, o diálogo e o protagonismo dos sujeitos (Freire, 1996). Como aponta Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 47). Nesse sentido, a autoria de jogos por sujeitos diversos constitui-se como uma prática educativa potente e transformadora.

A utilização de jogos digitais na escola, quando orientada por uma concepção crítica e inclusiva, pode se tornar uma estratégia de mediação entre os saberes escolares e os saberes da experiência. Pimentel et al. (2021) destacam que, no contexto da pandemia de COVID-19, os jogos digitais assumiram um papel central na manutenção do vínculo educativo e na promoção da aprendizagem. No entanto, alertam para os riscos de sua utilização descontextualizada e tecnocrática.

Para que os jogos sejam verdadeiramente inclusivos, devem contemplar a acessibilidade em múltiplas dimensões: visual, motora, cognitiva e comunicacional (Victal et al., 2015). Além disso, devem incorporar

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

narrativas que problematizem as relações de poder, os preconceitos e as desigualdades, o que implica, por exemplo, representar sujeitos com deficiência como protagonistas, e não como meros coadjuvantes ou símbolos de superação. Como apontam Stainback e Stainback (1999), a inclusão não se restringe a estratégias pedagógicas específicas, mas exige uma profunda reconfiguração ética, política e cultural do projeto educacional. Nesse cenário, os jogos digitais podem ser ferramentas aliadas, desde que articuladas a um projeto pedagógico comprometido com a justiça social. A análise aqui proposta evidencia que os jogos digitais, enquanto artefatos culturais e pedagógicos, possuem um potencial ambivalente: podem tanto reproduzir estigmas quanto contribuir para a formação de sujeitos críticos, empáticos e sensíveis à diferença. A representação da deficiência e o desenvolvimento da educação emocional nesses ambientes digitais precisam, portanto, ser orientados por uma ética da inclusão e por uma pedagogia da humanização.

A pedagogia freiriana, ao propor a educação como prática da liberdade, oferece um arcabouço teórico potente para repensar os usos dos jogos digitais no contexto escolar e social. Trata-se de defender, como propõe Freire (2003), uma educação que “não teme o debate, não foge à controvérsia, não se esquivava da crítica” (p. 102), mas que se compromete com a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária.

METODO

Este trabalho se fundamenta em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítica, ancorada no método hermenêutico-crítico,

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

conforme delineado por Minayo (2008), articulado à perspectiva freiriana de produção de conhecimento enquanto prática dialógica e transformadora (FREIRE, 1996). A pesquisa adota como estratégia metodológica a análise teórico-conceitual de narrativas e representações da deficiência em jogos digitais, examinando criticamente como tais artefatos midiáticos constroem sentidos, posicionam sujeitos e mobilizam afetos.

Optou-se por um recorte bibliográfico intensivo, centrado em fontes acadêmicas multidisciplinares que contemplam os seguintes campos de saber: Educação Crítica, Estudos da Deficiência, Estudos Culturais, Neurociência Social, Letramento Digital e Game Studies e Tecnologias Educacionais Inclusivas.

O corpus teórico-analítico da pesquisa foi constituído por artigos, livros e teses previamente selecionados com base em sua relevância para a análise da representação da deficiência em ambientes digitais lúdicos. A seleção dos materiais seguiu os seguintes critérios: (a) abordagem crítica da inclusão digital; (b) discussão sobre empatia, alteridade e representação nos jogos digitais; (c) articulação entre deficiência, cultura e práticas pedagógicas.

Não se trata, portanto, de uma pesquisa empírica com sujeitos ou de uma análise de conteúdo orientada estatisticamente, mas de uma investigação filosófico-pedagógica e crítica, voltada à desconstrução de narrativas capacitistas e à proposição de princípios para uma pedagogia da representação inclusiva no campo dos jogos digitais. A análise se desenvolve a partir de uma leitura crítica e dialógica dos textos e das obras

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

analisadas, buscando articular os conceitos centrais da pedagogia de Paulo Freire, como diálogo, opressão, escuta e práxis, com os desafios contemporâneos da inclusão e da empatia no contexto da cultura digital. A epistemologia que sustenta o estudo é de natureza decolonial e contra-hegemônica, assumindo a educação como instrumento de luta simbólica e emancipação coletiva.

REPRESENTAÇÃO, CAPACITISMO E A INVISIBILIDADE DO OUTRO

A representação, segundo Hall (1997), não é um espelho da realidade, mas um sistema de construção de sentido que opera mediante códigos culturais. Nesse sistema, a deficiência tem sido historicamente representada como desvio, limitação ou falha, reforçando um imaginário social baseado na normatividade corporal. Tais representações atravessam o campo midiático, inclusive o dos jogos digitais.

Garland-Thomson (2005) adverte que as imagens públicas da deficiência são majoritariamente estereotipadas, centradas em narrativas de superação ou dependência. Essa tendência, conhecida como “narrativa do herói trágico” ou “pornografia inspiracional”, reaparece nos jogos digitais em personagens cuja deficiência serve de recurso narrativo para engrandecer protagonistas “normais” ou acionar respostas emocionais simplificadas no jogador. Do ponto de vista freiriano, tal prática constitui um ato de “desumanização simbólica”, pois transforma sujeitos com deficiência em objetos da pedagogia do opressor. Freire (2003) enfatiza que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 47), o que implica reconhecer a plena humanidade do outro,

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

com suas experiências, dores e saberes. A ausência ou a deformação da deficiência nos jogos digitais rompe essa comunhão, reforçando a invisibilidade social.

A literatura contemporânea tem apontado o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento da empatia (De Vasconcellos et al., 2017). No entanto, como alerta Decety (2011), a empatia é um processo neurocognitivo complexo, que envolve tanto mecanismos de identificação quanto de diferenciação do eu e do outro. Sua emergência está profundamente condicionada pelo contexto sociocultural. Jogos que simulam experiências de deficiência, como Perception^[3] (onde o jogador joga como uma personagem cega), ou The Vale^[4], que utiliza áudio imersivo para narrar a jornada de uma guerreira cega, podem produzir um envolvimento afetivo significativo. Contudo, há riscos éticos e pedagógicos quando essa simulação não é acompanhada de reflexão crítica. A empatia, sem consciência política, pode se converter em consumo estético da dor alheia (Garland-Thomson, 2005).

Freire (1996) insiste que o educador deve mediar o processo educativo com amorosidade e criticidade, promovendo não uma empatia passiva, mas uma empatia dialógica, que reconheça a complexidade do outro e que se comprometa com sua libertação. Em termos de design de jogos, isso implica repensar não apenas a presença de personagens com deficiência, mas o modo como suas histórias são contadas, jogadas e significadas. Se, por um lado, a representação tradicional da deficiência nos jogos digitais é limitada e excludente, por outro, novas práticas de design colaborativo têm

REVISTA TÓPICOS

emergido como estratégias de resistência e afirmação de identidades diversas. Alves e Hostins (2019) defendem que a elaboração conceitual e coletiva de jogos digitais na perspectiva da educação inclusiva representa um avanço epistemológico e político, pois desloca o locus da criação de conteúdo para os sujeitos historicamente silenciados.

Inspirada no conceito de “temas geradores” de Freire (2003), essa abordagem permite que sujeitos com deficiência construam suas próprias narrativas digitais, transformando o jogo em espaço de insurgência simbólica. Ao invés de serem representados, passam a representar-se, gesto profundamente pedagógico e emancipador. Como observam Rocha, Correia e Santos (2021), a presença de sujeitos com deficiência no processo de autoria dos jogos rompe com a lógica da pedagogia bancária, permitindo uma pedagogia da presença, da escuta e da reescrita dos discursos hegemônicos. É nesse espaço de coautoria que a empatia pode deixar de ser consumo para se tornar reconhecimento mútuo.

Apesar dos avanços teóricos e práticos, a inclusão digital de pessoas com deficiência ainda enfrenta inúmeros entraves. Da Costa e De Carvalho (2005) apontam a escassez de jogos acessíveis como um dos principais obstáculos à inclusão plena no universo lúdico-digital. Interfaces mal projetadas, ausência de recursos audiovisuais alternativos e despreparo das equipes de desenvolvimento perpetuam uma lógica de exclusão disfarçada de neutralidade tecnológica. Pimentel et al. (2021), ao analisarem o contexto pandêmico, reforçam que a tecnologia, por si só, não democratiza o acesso ao conhecimento. Ao contrário, pode reproduzir ou até ampliar as

REVISTA TÓPICOS

desigualdades existentes. Por isso, é fundamental que a inclusão nos jogos digitais vá além da acessibilidade técnica, incorporando dimensões éticas, pedagógicas e representacionais.

Sasaki (2009) insiste que inclusão não é integração: não basta permitir que a pessoa com deficiência entre no jogo, é preciso que ela participe, transforme e ressignifique a experiência. Isso exige, como lembra Freire (1996), um compromisso radical com o inédito viável, com o “ser mais” que está por vir, mas que precisa ser construído coletivamente. O jogo, por seu caráter lúdico e simbólico, constitui um território privilegiado para o exercício da alteridade. Vygotsky (1997) já afirmava que o brincar é essencial para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ao permitir a criação de zonas de desenvolvimento proximal. No jogo, o sujeito pode ensaiar outros modos de ser, experimentar o outro e imaginar futuros possíveis.

A pedagogia freiriana compreende essa experiência como práxis: ação e reflexão transformadora sobre o mundo. Assim, os jogos digitais inclusivos, quando mediados criticamente, podem se tornar ferramentas para a problematização do capacitismo, a valorização da diferença e a constituição de sujeitos políticos conscientes de sua posição e potência transformadora. Cipriani e Eggert (2017) destacam que os jogos podem ser usados como “temas geradores”, suscitando debates sobre representação, justiça social, empatia e direitos. Quando conectados à prática pedagógica reflexiva, tornam-se instrumentos de reeducação do olhar e do sentir, uma pedagogia do sensível e do político.

REVISTA TÓPICOS

A análise proposta revela que os jogos digitais não são neutros: são campos de disputa simbólica onde se constroem visibilidades, afetos e subjetividades. A forma como a deficiência é representada, ou omitida, nesses jogos reflete e reforça estruturas sociais capacitistas. Contudo, o mesmo campo pode ser ressignificado como espaço de resistência, autoria e transformação. Para tanto, é imprescindível romper com o paradigma da empatia estetizada e da inclusão funcionalista, em direção a uma ética da representação e uma estética da presença. A pedagogia de Paulo Freire oferece um horizonte crítico para essa tarefa: “o mundo não é, está sendo” (Freire, 1996, p. 67). Logo, os jogos digitais também estão sendo, e podem ser reinventados como práticas de libertação.

Essa reinvenção passa pela escuta dos sujeitos com deficiência, pela problematização das narrativas dominantes, pela criação de jogos acessíveis e pela valorização da diferença como valor epistemológico e político. Somente assim, a educação digital, e lúdica, poderá cumprir sua promessa de emancipação.

OS JOGOS DIGITAIS COMO DISPOSITIVOS BIOPOLÍTICOS

A análise crítica das tecnologias digitais, incluindo os jogos, não pode desconsiderar o papel que essas interfaces exercem enquanto dispositivos biopolíticos, conceito foucaultiano que designa o conjunto de estratégias de controle dos corpos e da vida (Foucault, 2008). Os jogos digitais, por sua capacidade de modulação da experiência, operam como tecnologias do sensível: instauram regimes de visibilidade e invisibilidade, organizam formas de afeto, e definem quem pode ser representado, como e sob quais

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

condições. Nesse sentido, a deficiência, enquanto marcador de diferença corporal, funcional e simbólica, torna-se um campo de disputa. Quando os jogos digitais reiteram modelos normativos de corpo, desempenho e sucesso, silenciam a multiplicidade das existências humanas e alinham-se a uma lógica do “hábil-capaz-produtivo”. Conforme Freire (1996), esse tipo de “educação bancária” opera na tentativa de domesticar o outro, ao invés de dialogar com sua inteireza.

A invisibilidade da deficiência nos jogos ou sua representação estereotipada serve, então, como uma pedagogia do apagamento. A estética hegemônica dos avatares, a ênfase no sucesso técnico e a premiação da “eficiência” não apenas produzem sujeitos moldados para o desempenho, mas também excluem afetivamente aqueles cujas condições de existência não se encaixam nesses padrões. A pedagogia da inclusão exige, portanto, a politização das narrativas digitais. Como propõem Stainback e Stainback (1999), incluir é “rever os pressupostos sobre quem é digno de ensinar e aprender, e como”. Os jogos, nesse escopo, devem ser compreendidos como territórios nos quais se constroem subjetividades, se performam emoções e se aprendem formas de estar-no-mundo, ou seja, são também campos de poder e resistência.

No centro da pedagogia freiriana está a ideia de que o erro é constitutivo da aprendizagem e da humanização. Ao contrário da lógica punitivista e meritocrática que estrutura muitos sistemas educacionais (e, por consequência, muitos jogos), Freire (2003) defende que o erro deve ser assumido como uma etapa no processo de aproximação crítica da realidade.

REVISTA TÓPICOS

Bruno de Paula e Valente (2015) retomam essa concepção ao refletirem sobre o papel dos desafios e do fracasso nos jogos digitais como catalisadores de aprendizagem significativa. Jogos que possibilitam múltiplas tentativas, que valorizam trajetórias alternativas e que não punem a diferença, mas a acolhem como parte da experiência, alinham-se a uma proposta emancipadora de educação. Essa perspectiva ganha potência quando conectada à educação emocional. Como Vygotsky (1997) aponta, o desenvolvimento da afetividade é inseparável do desenvolvimento intelectual. Em ambientes digitais mediados pedagogicamente, o sujeito pode explorar a frustração, a empatia, o cuidado com o outro e a autorregulação emocional, elementos cruciais para a formação ética e social.

Ao criar jogos com múltiplos pontos de vista, que incluam protagonistas com deficiência, histórias não lineares e desafios baseados em colaboração e não em competição, abre-se espaço para o exercício da alteridade. A empatia, enquanto valor pedagógico e político, transforma-se em prática viva dentro do jogo. Por fim, a produção colaborativa de jogos, como sugerem Alves e Hostins (2019), também desafia a hierarquia tradicional do conhecimento, ao permitir que os sujeitos com deficiência se tornem autores e não apenas usuários de tecnologia. Isso rompe com o ciclo de silenciamento e coloca a diferença como centro da experiência estética, pedagógica e existencial.

O presente ensaio buscou articular as dimensões simbólica, política, emocional e pedagógica dos jogos digitais no que tange à representação da

REVISTA TÓPICOS

deficiência e ao desenvolvimento da educação emocional. Partiu-se da premissa freiriana de que toda prática educativa é uma prática política, e de que os jogos, enquanto linguagem cultural contemporânea, são veículos potentes para a construção (ou destruição) de uma ética da inclusão. Nesse sentido, fica claro que a representação da deficiência nos jogos digitais deve ir além da acessibilidade funcional, embora esta seja condição mínima, e avançar para uma acessibilidade epistemológica e simbólica. Isso implica representar sujeitos com deficiência de maneira complexa, não estereotipada, e envolvê-los ativamente na construção das narrativas e das mecânicas dos jogos.

Do ponto de vista da educação emocional, os jogos digitais oferecem um campo inédito de experimentação do afeto, do erro e da convivência. Mas esse potencial só será plenamente realizado se mediado por práticas pedagógicas críticas, que tomem o jogo não como instrumento neutro, mas como artefato carregado de significados que devem ser problematizados com os educandos. Como nos ensina Freire (1996), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Levar isso ao universo dos jogos digitais significa respeitar as múltiplas formas de ser, de aprender, de sentir e de se expressar, especialmente aquelas que foram historicamente marginalizadas.

EMPATIA NOS JOGOS DIGITAIS

Na era das mídias digitais interativas, os jogos eletrônicos assumem um papel central na constituição de subjetividades e no aprendizado de normas sociais, afetos e valores. Dentre as diversas potencialidades educativas atribuídas aos jogos digitais, destaca-se a capacidade de promover

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

experiências imersivas que favorecem o desenvolvimento da empatia. A partir da simulação de papéis, da exposição a diferentes pontos de vista e da vivência de narrativas éticas complexas, os jogos digitais podem se tornar dispositivos potentes para a educação emocional e relacional.

A empatia, do ponto de vista neurocientífico, constitui-se como uma capacidade evolutiva fundamental para a coesão e a sobrevivência das espécies sociais. Jean Decety (2011) aponta que os circuitos neurais envolvidos na empatia, especialmente o córtex pré-frontal ventromedial, a ínsula e o sistema límbico, sustentam a percepção da dor alheia, a simulação emocional e a regulação afetiva. Para o autor, “a empatia evoluiu como um componente básico da arquitetura social humana, permitindo a detecção de estados internos dos outros e a coordenação social” (Decety, 2011, p. 37). No entanto, como destacam os estudos culturais e críticos, a empatia não se reduz a um mecanismo neural, mas é profundamente mediada por códigos culturais, práticas discursivas e estruturas de poder. Hall (1997) problematiza a ideia de representação como prática cultural, mostrando que os sujeitos são interpelados por regimes de significação que moldam o que é inteligível, visível e digno de compaixão. Assim, a empatia pode ser tanto uma prática de aproximação e reconhecimento quanto uma ferramenta de controle e subalternização, quando moldada por representações estigmatizantes.

James Paul Gee (2003) propõe que os jogos digitais são “ambientes de aprendizagem situated learning”, nos quais os jogadores adquirem novos esquemas cognitivos por meio da resolução de problemas em contextos

REVISTA TÓPICOS

significativos. Para Gee, a força pedagógica dos jogos reside na sua capacidade de conjugar ação, reflexão e afeto. Quando bem projetados, os jogos criam “mundos possíveis” nos quais os sujeitos podem experimentar emoções, dilemas éticos e interações sociais complexas, muitas vezes inacessíveis em contextos escolares tradicionais. A articulação entre aprendizagem e emoção é central para compreender o potencial empático dos jogos digitais. Como mostram De Paula e Valente (2015), o enfrentamento de desafios e a experiência do erro, elementos centrais nos jogos, estimulam a autorregulação emocional e a resiliência. Essa dimensão afetiva do jogo, quando pedagogicamente mediada, permite que os sujeitos se sensibilizem frente à alteridade e construam laços afetivos com personagens diversos, incluindo aqueles que vivem com deficiência, marginalidade ou outras formas de opressão.

O desafio da empatia nos jogos digitais está em como representar a diferença sem reproduzir estereótipos. Como destaca Garland-Thomson (2005), os estudos feministas da deficiência problematizam a representação da corporeidade não-normativa como algo que frequentemente é retratado como déficit, desvio ou superação individual. Tais representações promovem o que ela chama de “práticas de olhar capacitistas”, nas quais o outro é reduzido a um objeto de piedade ou inspiração, mas não é reconhecido em sua complexidade subjetiva. Nos jogos, essa lógica é frequentemente reforçada por meio de personagens com deficiência que funcionam como obstáculos, símbolos de tragédia ou motivações para a jornada do herói “normal”. Contra essa lógica, Rocha et al. (2021) e Alves e Hostins (2019) propõem que a criação colaborativa de jogos inclusivos,

REVISTA TÓPICOS

com a participação ativa de pessoas com deficiência, é um caminho potente para o exercício da empatia dialógica, que não se baseia na identificação superficial, mas na escuta, na alteridade e na construção coletiva de significados. Paulo Freire (2003) compreende a educação como um ato político de amorosidade e comprometimento com o outro. A empatia, em sua pedagogia, não é apenas uma emoção passiva, mas um gesto ético de escuta e responsabilidade pelo mundo comum. Segundo Freire (1996), “a prática educativa tem que partir do respeito aos saberes dos educandos” (p. 47), o que exige uma postura empática e dialógica do educador, que deve se colocar no lugar do outro sem apagá-lo. Freire critica a concepção de educação que vê o erro como fracasso e o estudante como recipiente vazio. No jogo, o erro pode ser um momento formativo, como já afirmado por De Paula e Valente (2015), e essa dimensão freiriana do erro como “momento epistêmico” abre possibilidades para jogos que não punem o jogador, mas o acolhem em sua tentativa e promovem a escuta de si e do outro.

A pedagogia freiriana oferece, assim, uma chave para repensar o design dos jogos digitais: é preciso construir experiências que estimulem a sensibilidade ética, o reconhecimento da diferença e a problematização das estruturas de exclusão. Empatia, nesse sentido, é também uma forma de ler o mundo, e os jogos podem ser espaços onde essa leitura é exercitada criticamente. Vários estudos apontam que os jogos digitais podem promover experiências empáticas quando oferecem narrativas imersivas, múltiplas perspectivas e papéis diversos. A vivência de personagens que enfrentam discriminação, pobreza, deficiência ou violência simbólica pode mobilizar emoções complexas e abrir espaços para o debate crítico.

REVISTA TÓPICOS

Ichiba e Bonzanini (2022), por exemplo, mostram como jogos simples sobre compostagem foram capazes de despertar sentimentos de responsabilidade ambiental e cooperação em crianças da educação infantil. O mesmo pode ser dito de jogos narrativos que abordam temas de diversidade cultural, identidade de gênero ou exclusão social. Esses jogos tornam-se, assim, ferramentas que combinam cognição e afeto, tornando possível a “práxis” freiriana, a ação reflexiva que transforma. Contudo, como alertam Cipriani e Eggert (2017), o potencial empático dos jogos não está em sua estrutura técnica, mas na mediação pedagógica e crítica de seu uso. Jogos que reforçam estereótipos, promovem a competição desenfreada ou invisibilizam corpos dissidentes não formam sujeitos éticos, mas reificam a lógica neoliberal do desempenho e da exclusão.

Se a empatia pode ser uma prática de escuta e reconhecimento, também pode ser instrumentalizada como retórica vazia. A crítica freiriana é essencial para impedir que a empatia se transforme em um sentimento superficial, que alivia a culpa sem transformar estruturas. Como adverte Freire (2003), “a educação como prática da liberdade não pode se dar fora da amorosidade, mas tampouco fora da denúncia e do anúncio” (p. 113). É nesse sentido que os jogos digitais devem ser pensados como atos políticos: ao decidir quem é representado, como se dá a interação, quais emoções são mobilizadas e quais desafios são propostos, os designers de jogos fazem escolhas éticas com implicações educacionais profundas. Pimentel et al. (2021), reforçam que, sobretudo em tempos de crise, como na pandemia da COVID-19, os jogos podem servir tanto para alienar quanto para conectar, tanto para reforçar desigualdades quanto para denunciá-las. A empatia,

REVISTA TÓPICOS

então, não é um fim em si mesmo, mas um meio de construir sujeitos capazes de solidariedade, responsabilidade social e engajamento com a justiça. A formação dessa sensibilidade ética exige jogos que sejam, ao mesmo tempo, esteticamente cativantes, cognitivamente desafiadores e politicamente comprometidos. A empatia não deve ser entendida como uma emoção espontânea e apolítica, mas como uma construção cultural que pode ser mediada pedagogicamente e que, ao ser exercitada nos jogos, permite ao sujeito compreender o mundo a partir da perspectiva do outro.

Inspirando-se em Paulo Freire, propõe-se uma empatia que não seja meramente afetiva, mas também epistêmica e política: que implique escuta ativa, reconhecimento da diferença e ação transformadora. Os jogos digitais, enquanto artefatos culturais, têm o potencial de educar para a alteridade, desde que problematizem as formas de poder, representação e exclusão que perpassam suas narrativas e mecânicas. Nesse cenário, cabe à educação o papel de mediar criticamente essas experiências, utilizando os jogos como dispositivos de formação ética, crítica e emocional. Trata-se, portanto, de lutar por uma “pedagogia do jogo” que ensine não apenas a ganhar ou perder, mas a sentir com o outro, a pensar com o outro, a ser com o outro, num horizonte radical de justiça social.

A EMPATIA COMO DISPOSITIVO AMBIVALENTE

Ao aprofundarmos o debate sobre a empatia nos jogos digitais, é necessário tensionar sua aparente neutralidade. Embora frequentemente celebrada como valor universal e positivo, a empatia, como qualquer outro conceito, é passível de instrumentalização. A crítica aqui proposta, ancorada no

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

pensamento freiriano e nos estudos culturais (Hall, 1997), parte do princípio de que a empatia não é um dado da natureza humana, mas uma construção sociocultural mediada por discursos, tecnologias e relações de poder. Em ambientes digitais, particularmente nos jogos, a empatia pode operar como uma forma de “domesticação emocional”, expressão que pode ser entendida como o enquadramento afetivo da alteridade dentro de moldes palatáveis, estéticos e comercialmente viáveis. Em outras palavras, o outro é representado não em sua complexidade, mas como figura emocionalmente manipulável, cujo sofrimento deve gerar comoção e engajamento, mas sem interpelar de fato a estrutura que produz sua exclusão.

Esse fenômeno é visível em jogos que simulam realidades de vulnerabilidade (pobreza, guerra, deficiência, exclusão social) como cenários dramáticos destinados à comoção do jogador, mas que não propõem mecanismos de problematização crítica. Como alerta Garland-Thomson (2005), há um risco de a empatia se tornar mais um mecanismo de controle simbólico, ao estetizar a dor e apagar as vozes dos sujeitos reais. O que se produz, nesses casos, é uma “empatia performativa”, que não transforma, mas consome a diferença. Nesse ponto, torna-se urgente retomar Freire (2003), para quem o gesto pedagógico deve ir além da sensibilização: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 13). Assim, os jogos que desejam educar para a empatia não podem apenas emocionar: precisam provocar rupturas epistemológicas, incômodos éticos e insurgências cognitivas. A empatia crítica exige desconforto, exige escuta, exige ação. A crítica se intensifica quando observamos a crescente

REVISTA TÓPICOS

mercantilização do afeto nos jogos digitais. O mercado global de jogos mobiliza bilhões de dólares por ano, e a tendência de inserir narrativas “emocionalmente engajantes” atende também a estratégias de fidelização e lucro. Essa lógica, identificada por alguns autores como “capitalismo afetivo”, reduz a empatia a uma ferramenta de engajamento algorítmico.

Jogos narrativos de grande sucesso, como *Life is Strange*, *This War of Mine*, ou mesmo *The Last of Us*⁵, operam com estéticas do sofrimento cuidadosamente elaboradas para mobilizar afeto e adesão do jogador. Embora não se possa negar o potencial formativo dessas experiências, é preciso perguntar: qual a consequência de converter a dor do outro em enredo? O que acontece quando o sofrimento se torna jogável?

Gee (2003), argumenta que os jogos podem produzir experiências de aprendizado ricas justamente por envolver o jogador afetivamente. Contudo, essa imersão afetiva pode ser esvaziada de potência crítica se não for acompanhada de mediação pedagógica. Como propõem Cipriani e Eggert (2017), o jogo precisa se tornar um “tema gerador” freiriano, capaz de fazer emergir a consciência crítica do educando frente às estruturas de dominação, opressão e exclusão que sustentam a realidade representada. O uso da empatia nos jogos, portanto, deve ser interrogado enquanto prática política. A empatia que humaniza é distinta daquela que neutraliza. A empatia que emancipa é distinta daquela que reforça a desigualdade sob o disfarce da emoção. A pedagogia freiriana, nesse sentido, nos obriga a perguntar: que tipo de empatia estamos ensinando? A quem serve essa empatia?

REVISTA TÓPICOS

Ao considerar os jogos digitais como artefatos culturais inseridos em regimes de representação e afeto, somos levados a defender a constituição de uma pedagogia da empatia radical, uma empatia que não se satisfaz em “sentir com o outro”, mas que age com o outro, desde o lugar do outro, pela transformação das estruturas que impedem sua plena existência. Essa pedagogia implica a desconstrução dos jogos enquanto espaços de normalização e a reconstrução de jogos como espaços de alteridade. Conforme propõem Alves e Hostins (2019), o processo de criação colaborativa de jogos, especialmente com sujeitos historicamente excluídos, pode constituir uma prática pedagógica potente, pois rompe com a lógica da representação imposta e inaugura um espaço de auto-representação e agência.

Freire (1996) propõe que educar é sempre um ato de coragem. No caso dos jogos digitais, trata-se da coragem de romper com fórmulas pré-estabelecidas de diversão e mercado, para abrir espaço ao dissenso, à diferença e à complexidade do humano. A empatia nos jogos, quando criticamente concebida, pode inaugurar esse espaço. A empatia, nos jogos digitais, não pode ser pensada como um efeito colateral positivo da imersão ou da narrativa. Ao contrário, deve ser compreendida como uma prática ativa, intencional e política de construção de alteridade, de escuta do outro e de transformação do mundo comum. Tal prática não é espontânea nem neutra: exige projeto pedagógico, mediação crítica e ética radical.

A pedagogia de Paulo Freire fornece os fundamentos para essa construção, ao conceber o educador como mediador dialógico e o educando como

REVISTA TÓPICOS

sujeito histórico. Ao afirmarmos que os jogos podem ensinar empatia, é preciso que essa aprendizagem esteja a serviço da libertação, e não da domesticação dos afetos. Assim, o desafio contemporâneo é criar jogos que não apenas representem a diferença, mas que a problematizem; que não apenas emocionem, mas politizem; que não apenas ensinem, mas libertem. Esse é o horizonte de uma empatia crítica e transformadora: uma empatia que joga com o mundo para reinventá-lo.

JOGOS DIGITAIS COMO ARTEFATOS CULTURAIS

Os jogos digitais, outrora relegados à esfera do entretenimento, têm se afirmado como artefatos culturais complexos, atravessados por dimensões simbólicas, educativas, afetivas e políticas. Neste ensaio, parte-se do pressuposto de que tais jogos não apenas refletem, mas também produzem cultura, subjetividade e modos de ser-no-mundo. A partir do referencial teórico de Lev S. Vygotsky, sobretudo sua concepção de mediação simbólica, desenvolvimento psicológico e papel da cultura no processo de aprendizagem, busca-se analisar os jogos digitais como ferramentas de construção de sentidos e formação social, com implicações profundas no campo educacional contemporâneo.

Interessa compreender como os jogos, enquanto signos culturais mediados por linguagens digitais, atuam na formação de processos cognitivos superiores (Vygotsky, 1997), ao mesmo tempo em que organizam representações de mundo, identidades e afetos (Hall, 1997). A articulação entre a teoria histórico-cultural e a crítica cultural permite tratar os jogos digitais não apenas como instrumentos pedagógicos, mas como

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

dispositivos de produção cultural que moldam as relações sociais e subjetividades.

A cultura, conforme Hall (1997), é um sistema de significação estruturado por práticas representacionais. Os jogos digitais, ao combinarem linguagem visual, textual, sonora e performativa, constituem-se como práticas culturais de alta densidade simbólica, atuando simultaneamente como produto e produtor de discursos. Nesse contexto, os jogos operam como sistemas de signos em constante negociação com valores culturais e históricos. Eles não apenas transmitem conteúdos, mas instauram mundos possíveis, repletos de estruturas normativas, papéis sociais e moralidades codificadas. Em *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, Gee (2003) observa que os jogos são “ambientes semióticos” que modelam formas de raciocínio e organização do mundo, promovendo uma literacia múltipla que ultrapassa os limites da leitura alfabética tradicional.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) oferece um arcabouço potente para essa análise, ao enfatizar que o desenvolvimento psicológico é mediado por instrumentos simbólicos socialmente construídos, entre os quais o jogo ocupa lugar central. Para o autor, o brincar é um espaço de internalização de regras sociais, de deslocamento da ação concreta para a ação simbólica, e de ampliação das possibilidades de pensamento. Nesse sentido, os jogos digitais, como jogos simbólicos mediados tecnologicamente, podem ampliar a zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos, desde que utilizados de forma intencional e crítica. Vygotsky compreendia o jogo como uma forma superior de atividade infantil,

REVISTA TÓPICOS

essencial à constituição da consciência e da linguagem (Vygotsky, 2007). No jogo, a criança não apenas reproduz a realidade, mas a transforma e a reinterpreta, ensaiando comportamentos, regras e estruturas sociais. Através da mediação simbólica, o sujeito internaliza signos culturais e reorganiza suas funções psíquicas superiores.

Os jogos digitais, ao proporcionarem ambientes interativos e simulações narrativas, expandem esse processo de mediação. Conforme De Paula e Valente (2015), o fracasso e o desafio nesses jogos atuam como momentos de aprendizagem, permitindo ao jogador testar hipóteses, regular emoções e construir estratégias cognitivas. A aprendizagem mediada por jogos, portanto, não é meramente reprodutiva, mas exploratória e criativa. Contudo, é preciso reconhecer que a mediação simbólica não é neutra: ela carrega valores, ideologias e normatividades. Garland-Thomson (2005) alerta para o perigo de os jogos perpetuarem estereótipos de raça, gênero, deficiência e classe, naturalizando opressões em estruturas lúdicas aparentemente inocentes. A crítica vygotskiana não ignora esse dado: pelo contrário, exige que a mediação pedagógica considere as contradições dos signos e a tensão entre o individual e o social.

A articulação entre cognição e emoção é um dos traços centrais da teoria vygotskiana. Vygotsky rejeita a dicotomia entre razão e afeto, compreendendo que todo processo de internalização simbólica é também afetivo. Essa concepção encontra ressonância nos estudos contemporâneos da neurociência social, como demonstra Decety (2011), ao afirmar que a empatia é uma função complexa, dependente tanto de estruturas cerebrais

REVISTA TÓPICOS

quanto de práticas culturais. Nos jogos digitais, a empatia pode ser mobilizada de diversas formas: pela vivência de personagens em situações-limite, pela construção de narrativas imersivas ou pela coautoria de experiências emocionais compartilhadas. Contudo, como aponta Garland-Thomson (2005), é necessário cuidado para que a empatia não se converta em um consumo sentimental da dor do outro, despolitizando experiências sociais e reforçando hierarquias simbólicas. É por isso que a pedagogia mediada criticamente, seja na sala de aula, seja em espaços não formais, deve acompanhar o uso de jogos digitais. Como propõem Cipriani e Eggert (2017), jogos que operam como “temas geradores” freirianos podem promover a problematização da realidade e o engajamento ético com a alteridade, ampliando as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e social.

A incorporação dos jogos digitais no campo educacional tem suscitado tanto entusiasmo quanto controvérsia. Enquanto autores como Gee (2003) defendem seu potencial para o letramento multimodal, outros, como Pimentel et al. (2021), advertem para os riscos da instrumentalização tecnocrática e da superficialização pedagógica. A pesquisa de De Vasconcellos et al. (2017) mostra que os jogos podem ser mobilizados em diversas áreas do conhecimento, desde que associados a propostas didáticas estruturadas. Vygotsky nos lembra que a aprendizagem significativa ocorre quando há mediação entre o conhecimento socialmente produzido e a experiência vivida do sujeito. Isso implica que o jogo não substitui o ensino, mas o reconfigura, oferecendo novas linguagens para o pensar, o sentir e o agir. Projetos de autoria coletiva, como os descritos por Alves e

REVISTA TÓPICOS

Hostins (2019), evidenciam o poder emancipatório do jogo quando concebido como prática cultural compartilhada. Tais experiências promovem a participação ativa dos sujeitos na construção de seus próprios sentidos, o que reforça a dimensão vygotskiana da aprendizagem como cooperação e construção social do conhecimento.

Conclui-se que os jogos digitais, enquanto artefatos culturais, não são meros instrumentos didáticos ou produtos de entretenimento. São práticas discursivas, tecnologias simbólicas e campos de disputa sobre o que é aprender, o que é viver e o que é ser. Eles modelam formas de linguagem, identidade e afetividade, e, como tais, devem ser compreendidos criticamente. A teoria de Vygotsky, ao enfatizar a centralidade da mediação simbólica e da cultura no desenvolvimento humano, oferece ferramentas epistemológicas potentes para pensar o papel dos jogos digitais na formação de sujeitos. Contudo, como toda prática cultural, o jogo está atravessado por contradições: pode libertar, mas também domesticar; pode incluir, mas também excluir; pode desenvolver, mas também silenciar.

A tarefa da educação, portanto, não é substituir livros por jogos, mas compreender os jogos como novos alfabetos do sensível, novas linguagens que exigem escuta, crítica e mediação. Que tipo de mundo os jogos digitais ensinam a habitar? A resposta a essa pergunta não está apenas nos algoritmos, mas na práxis educativa que os orienta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

A análise empreendida ao longo desta investigação permitiu compreender os jogos digitais não apenas como instrumentos tecnológicos ou plataformas de entretenimento, mas como artefatos culturais complexos, carregados de significações, valores ideológicos e intencionalidades educativas e políticas que ultrapassam sua materialidade lúdica. Tal compreensão rompe com uma visão funcionalista ou tecnicista da tecnologia digital, situando os jogos no cerne das disputas simbólicas contemporâneas. Esses dispositivos, ao interligarem narrativas interativas, regras imersivas e experiências sensoriais altamente mediadas, configuram-se como espaços de produção e circulação de discursos, cuja análise requer um olhar multidimensional.

Ancorados na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997), os jogos digitais emergem como mediadores simbólicos de natureza semiótica, capazes de operar ativamente na constituição dos processos psicológicos superiores. Ao mobilizarem signos e instrumentos culturalmente elaborados, eles intervêm diretamente na organização da cognição, da afetividade e da subjetividade dos sujeitos, promovendo aprendizagens que não se limitam ao conteúdo explícito, mas alcançam estruturas mais profundas do desenvolvimento humano. Na perspectiva vygotskiana, a atividade simbólica é fundante da consciência: o pensamento se organiza por meio da linguagem, e o sujeito constitui-se na relação dialógica com o mundo e com os outros. Nesse sentido, os jogos digitais não apenas veiculam significados, mas propõem formas específicas de interação, percepção e ação, reorganizando a experiência e ampliando o campo de possibilidades para o sujeito.

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

Compreendidos como práticas discursivas e sistemas de representação (Hall, 1997), os jogos digitais tornam visível sua inserção nas lutas simbólicas que permeiam a cultura contemporânea. Por meio da seleção de cenários, personagens, objetivos, recompensas e regras, eles constroem uma determinada visão de mundo, frequentemente marcada por narrativas normativas e excludentes. Tais representações, como denuncia Garland-Thomson (2005), não são neutras: reproduzem estigmas de deficiência, gênero, raça e classe, e naturalizam desigualdades estruturais sob a forma de entretenimento. Os jogos, nesse contexto, tornam-se dispositivos de socialização que podem reforçar lógicas capacitistas, meritocráticas e binárias, reproduzindo uma pedagogia implícita do sucesso individual e da normalidade corporal. Por isso, é imprescindível que sua utilização em contextos educativos seja acompanhada de uma mediação crítica e intencional, que questione os pressupostos ideológicos veiculados e abra espaço para outras narrativas, outras epistemologias, outras formas de estar no mundo. Sob a ótica vygotskiana, o potencial formativo dos jogos se realiza na zona de desenvolvimento proximal, espaço em que o sujeito, mediado pelo outro e pelas ferramentas simbólicas, transcende seu estágio atual e acessa novos modos de compreender e atuar na realidade. A ludicidade, longe de ser trivial ou ornamental, é constitutiva da aprendizagem, pois possibilita a imaginação, a experimentação e o deslocamento da consciência para além do imediato.

Contudo, tal potencial não se realiza automaticamente. Exige que os jogos sejam integrados a práticas educativas dialógicas, que favoreçam o pensamento crítico, a autoria coletiva e a problematização das realidades

REVISTA TÓPICOS – ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

sociais. A literacia multimodal exigida pelos jogos, que mobiliza linguagens visual, textual, sonora e cinestésica, contribui para a formação de sujeitos culturalmente mais sensíveis, comunicacionalmente mais competentes e intelectualmente mais complexos (GEE, 2003). Essa multiplicidade semiótica precisa ser assumida pela escola não como ameaça à tradição escrita, mas como oportunidade de ampliar os modos de letramento e enriquecer a experiência formativa dos estudantes. Nesse horizonte, as contribuições da neurociência social, como as de Decety (2011), são fundamentais ao evidenciar que processos como a empatia e o reconhecimento da alteridade são mediados culturalmente, e que jogos bem estruturados podem desencadear respostas emocionais e éticas profundas, desde que ancorados em narrativas significativas e mecanismos interativos coerentes com valores humanistas. A articulação entre emoção, cognição e representação cultural, conforme propõe Vygotsky, encontra nos jogos um campo privilegiado de desenvolvimento, desde que se reconheça a centralidade da mediação pedagógica. Assim, defende-se que o uso pedagógico dos jogos digitais exige mais do que inovação tecnológica: demanda consciência crítica, posicionamento ético e projeto político. O que está em jogo não é somente como se joga, mas o que se aprende ao jogar, que representações se produzem, que relações se ensaiam e que sujeitos se constroem no processo. É preciso que os jogos, como artefatos culturais, sejam mediados por educadores que reconheçam seu potencial formativo, mas também sua ambivalência estrutural, tornando-se capazes de transformar o espaço lúdico em território de emancipação.

REVISTA TÓPICOS

Cabe, portanto, à educação, entendida enquanto prática cultural, ética e política, a tarefa de mediar criticamente essas experiências digitais, de modo a fazer dos jogos não meros reflexos da cultura hegemônica, mas dispositivos de reconfiguração simbólica, engajamento afetivo e transformação social. Quando apropriados com intencionalidade pedagógica libertadora, os jogos digitais deixam de ser simples mercadorias culturais e tornam-se ferramentas para a leitura e a reinvenção do mundo.

PREFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Adriana Gomes; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Elaboração conceitual por meio da criação colaborativa e coletiva de jogos digitais na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, p. 709-728, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/T93Xyy6FGF4CX7TqGLdxSQP/>>. Acesso 28/05/2025

BELMAN, J.; FLANAGAN, M. Designing games to foster empathy. *Cognitive Technology*, v. 14, n. 1, p. 5-15, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/30609075/cogtech_14_2-15_1.pdf#page=11>. Acesso 28/05/2025

CIPRIANI, Cristian; EGGERT, Edla. Jogos digitais na educação: possibilidades para temas geradores. *Revista Pedagógica*, v. 19, n. 41, p. 242-254, 2017. Disponível em:

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

<<https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/v>

Acesso 28/05/2025

DA COSTA, Rosa Maria Esteves Moreira; DE CARVALHO, Luís Alfredo Vidal. O uso de jogos digitais na Reabilitação Cognitiva. In: Workshop de Jogos Digitais na Educação. 2005. p. 19. Disponível em: <<http://precog.com.br/bc-texto/obras/2021pack0147.pdf#page=28/>>.

Acesso 28/05/2025

DE MATOS, José António Pinto. Cyberbullying Sobre os Professores-Uma Realidade Escondida. 2011. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal). Disponível em:

<<https://core.ac.uk/download/pdf/55622040.pdf>> Acesso 27/05/2025

DE PAULA, Bruno Henrique. Jogos digitais como artefatos pedagógicos: o desenvolvimento de jogos digitais como estratégia educacional. 2015. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em:

<<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/943863/>>. Acesso

28/05/2025

DE PAULA, Bruno Henrique; VALENTE, José Armando. Errando para aprender: a importância dos desafios e dos fracassos para os jogos digitais na Educação. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/61365/36286/>>. Acesso

28/05/2025

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

DE VASCONCELLOS, Marcelo Simão et al. As várias faces dos jogos digitais na educação. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 20, n. 4 dez, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/download/77269/45381/>> Acesso 28/05/2025

DECETY, J. The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, New York, v. 1231, n. 1, p. 35-45, Aug. 2011. Disponível em: <<https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x>>. Acesso 28/05/2025

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso 19/04/2025

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Feminist disability studies. *Signs: Journal of women in Culture and Society*, v. 30, n. 2, p. 1557-1587, 2005. Disponível em:<

REVISTA TÓPICOS

<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/423352>>.

Acesso

28/05/2025

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in entertainment (CIE), v. 1, n. 1, p. 20-20, 2003.

Disponível em: <<https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/950566.950595>>.

Acesso 28/05/2025

HALL, S. (Ed.). Representation: Cultural representations and signifying practices. London: Sage, 1997.

ICHIBA, Rafaela Bruno; BONZANINI, Taitiany Kárita. Aprendendo vermicompostagem: o uso de jogos digitais na educação infantil. Ciência & Educação (Bauru), v. 28, p. e22031, 2022. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/przPvJx9vLjBkwQxDqWnGd/>>. Acesso

28/05/2025

JUNIOR, Carlos Alberto Lopes. Tecnologias digitais: Revisao sistemática da literatura sobre o uso de jogos digitais na educação. In: Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+ e). SBC, 2020. p. 415-424. Disponível em:

<<https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/download/11419/11282/>>.

Acesso 28/05/2025

LIFE is Strange. Direção: Raoul Barbet, Michel Koch. Desenvolvido por: Dontnod Entertainment. Publicado por: Square Enix, 2015. 1 jogo eletrônico (PlayStation, Xbox, PC, etc.), episódico.

REVISTA TÓPICOS - ISSN: 2965-6672

REVISTA TÓPICOS

MARTINEZ. A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Portal de Psicologia, 2007. Disponível em: <<https://www.academia.edu/download/45739376/A0358.pdf>>. Acesso 28/05/2025

PERCEPTION. THE DEEP END GAMES. Perception. Boston: Fearademic, 2017. Disponível em: <<https://store.steampowered.com/app/426310/Perception/>>. Acesso 28/05/2025.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; FRANCISCO, Deise Juliana; FERREIRA, Adilson Rocha. Jogos digitais, tecnologias e educação: reflexão e propostas no contexto da Covid-19. 2021. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/7841/3/Jogos%20digitais.pdf>>. Acesso 28/05/2025

ROCHA, Julimar Santiago; DA HORA CORREIA, Patrícia Carla; SANTOS, Jocenildes Zacarias. Jogos digitais e suas possibilidades na/para educação inclusiva. Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, n. 23, p. 1-25, 2021. Disponível em: <<http://agora.edu.es/descarga/articulo/7813192.pdf>>. Acesso 28/05/2025

SANCHES, Murilo Henrique Barbosa. Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação. Editora Senac São Paulo, 2021.

REVISTA TÓPICOS

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THE LAST OF US. Direção: Bruce Straley, Neil Druckmann. Desenvolvido por: Naughty Dog. Publicado por: Sony Computer Entertainment, 2013. 1 jogo eletrônico (PlayStation, PC), ação-aventura.

THE VALE: SHADOW OF THE CROWN. FALLING SQUIRREL. The Vale: Shadow of the Crown. Toronto: Falling Squirrel Inc., 2021. Disponível em: <https://store.steampowered.com/app/1094520/The_Vale_Shadow_of_the_Crown> Acesso 28/02/2025

THIS WAR OF MINE. Desenvolvido e publicado por: 11 bit studios, 2014. 1 jogo eletrônico (PlayStation, Xbox, PC, etc.), estratégia de sobrevivência.

VICTAL, Enza et al. Aprendendo sobre o uso de Jogos Digitais na Educação. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2015. p. 444-453. Disponível em: <<http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wie/article/viewFile/5072/3477>> Acesso 28/05/2025

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REVISTA TÓPICOS

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WERNECK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho: em defesa das diferenças. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

¹ Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá (UNESA), Teresópolis, RJ.

² Docente dos Cursos de Pedagogia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Ciências da Computação (UNESA-RJ). Doutorando em Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR-ARG). Mestrado em Educação (UNESA-RJ). MBA em Data Warehouse e Business Intelligence (FI - PR). Pós-Graduado em Engenharia de Software, Antropologia, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Educação no Campo, Filosofia e Ciência da Religião (FAVENI-MG). Historiador pela Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). E-mail: atilafmusp@gmail.com

³ Perception (2017), é um jogo narrativo de terror em primeira pessoa em que o jogador assume o papel de uma mulher cega que se orienta por ecolocalização. Desenvolvido pela The Deep End Games, o jogo foi lançado em 2017.

⁴ The Vale: Shadow of the Crown (2021), é um jogo de ação totalmente auditivo, lançado em 2021 pela Falling Squirrel, no qual o jogador assume

REVISTA TÓPICOS

o papel de uma jovem cega em um universo medieval, utilizando apenas o som para explorar e interagir com o ambiente.

⁵ Life is Strange (Dontnod Entertainment, 2015), This War of Mine (11 bit studios, 2014) e The Last of Us (Naughty Dog, 2013) são jogos eletrônicos narrativos que exploram dilemas humanos complexos, respectivamente através do drama sobrenatural, da sobrevivência em guerra civil e de um pós-apocalipse pandêmico.