

**(DES)CONEXÃO E CONECTIVIDADE NA CULTURA DIGITAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS PARA ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO NO
ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL**

ACHILLES ALVES DE OLIVEIRA

Colegiado de Pedagogia, Campus Palmas, Universidade Estadual do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil
achilles.ao@unitins.br | <https://orcid.org/0000-0001-7478-0810>

BRAIAN VELOSO

Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino, Campus Lavras, Universidade Federal de
Lavras, Minas Gerais, Brasil
braian.veloso@ufla.br | <https://orcid.org/0000-0002-9459-5740>

MARCELLO FERREIRA

Instituto de Física, Centro Internacional de Física, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil
marcellof@unb.br | <https://orcid.org/0000-0003-4945-3169>

RESUMO

Este artigo relata a experiência da oficina “Jogos para Atenção e Concentração”, transcorrida em uma escola pública de Brasília, Brasil, em maio de 2024, durante a Semana de Educação para a Vida. Com abordagem qualitativa e observação participante, a iniciativa adotou jogos simples como estratégia pedagógica para mitigar a desatenção discente decorrente do uso excessivo de dispositivos móveis. As atividades lúdicas e reflexivas promoveram a interação entre estudantes e estimularam o letramento digital crítico, abordando a influência dos algoritmos e a plataformização da vida. Os resultados demonstram que a mediação docente foi fundamental para ressignificar o uso e as relações com as tecnologias digitais, evidenciando o potencial de jogos para fomentar a concentração e o pensamento autônomo. Conclui-se que estratégias pedagógicas contextuais contribuíram para dialogar e promover reflexões relacionadas aos desafios da cultura digital, em especial à desatenção gerada pelo uso excessivo de *smartphones* no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE

ludicidade; letramento digital; conectividade; mediação docente; educação digital.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 01,

2026, PP 150-172

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41719>

CC BY-NC 4.0

**(Dis)CONNECTION AND CONNECTIVITY IN DIGITAL CULTURE:
AN EXPERIENCE WITH GAMES FOR ATTENTION AND CONCENTRATION IN
PUBLIC SECONDARY EDUCATION IN THE FEDERAL DISTRICT**

ACHILLES ALVES DE OLIVEIRA

Colegiado de Pedagogia, Campus Palmas, Universidade Estadual do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brazil
achilles.ao@unitins.br | <https://orcid.org/0000-0001-7478-0810>

BRAIAN VELOSO

Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino, Campus Lavras, Universidade Federal de
Lavras, Minas Gerais, Brazil
braian.veloso@ufla.br | <https://orcid.org/0000-0002-9459-5740>

MARCELLO FERREIRA

Instituto de Física, Centro Internacional de Física, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brazil
marcellof@unb.br | <https://orcid.org/0000-0003-4945-3169>

ABSTRACT

This article reports on the experience of the workshop “Games for Attention and Concentration”, held at a public school in Brasília, Brazil, in May 2024, during the ‘Education for Life Week’. Using a qualitative approach and participant observation, the initiative adopted simple games as a pedagogical strategy to mitigate student inattention resulting from the excessive use of mobile devices. The playful and reflective activities promoted interaction between students and encouraged critical digital literacy, addressing the influence of algorithms and the platformisation of life. The results demonstrate that teacher mediation was fundamental in reframing the use of and relationships with digital technologies, highlighting the potential of games to foster concentration and autonomous thinking. It is concluded that contextual pedagogical strategies contributed to creating dialogue and promoting reflections related to the challenges of digital culture, especially the inattention generated by the excessive use of smartphones in school context.

KEY WORDS

playfulness; digital literacy; connectivity; teacher mediation; digital education.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 01,

2026, PP 150-172

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41719>

CC BY-NC 4.0

(DES)CONEXIÓN Y CONECTIVIDAD EN LA CULTURA DIGITAL: UNA EXPERIENCIA CON JUEGOS PARA LA ATENCIÓN Y LA CONCENTRACIÓN EN ESCUELAS PÚBLICAS DE BACHILLERATO DEL DISTRITO FEDERAL

ACHILLES ALVES DE OLIVEIRA

Colegiado de Pedagogia, Campus Palmas, Universidade Estadual do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil
achilles.ao@unitins.br | <https://orcid.org/0000-0001-7478-0810>

BRAIAN VELOSO

Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino, Campus Lavras, Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brasil
braian.veloso@ufla.br | <https://orcid.org/0000-0002-9459-5740>

MARCELLO FERREIRA

Instituto de Física, Centro Internacional de Física, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil
marcellof@unb.br | <https://orcid.org/0000-0003-4945-3169>

RESUMEN

Este artículo relata la experiencia del taller “Juegos para la Atención y la Concentración”, realizado en una escuela pública de Brasília, Brasil, en mayo de 2024, durante la Semana de Educación para la Vida. Con un enfoque cualitativo y observación participante, la iniciativa adoptó juegos sencillos como estrategia pedagógica para mitigar la falta de atención de los alumnos derivada del uso excesivo de dispositivos móviles. Las actividades lúdicas y reflexivas promovieron la interacción entre los alumnos y estimularon la alfabetización digital crítica, abordando la influencia de los algoritmos y la plataformización de la vida. Los resultados demuestran que la mediación docente fue fundamental para resignificar el uso y las relaciones con las tecnologías digitales, evidenciando el potencial de los juegos para fomentar la concentración y el pensamiento autónomo. Se concluye que las estrategias pedagógicas contextuales contribuyeron al diálogo y la reflexión sobre los desafíos de la cultura digital, en especial la falta de atención generada por el uso excesivo de *smartphones* en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE

ludicidad; alfabetización digital; conectividad; mediación docente; educación digital.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 01,

2026, PP 150-172

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.41719>

CC BY-NC 4.0

(Des)Conexão e Conectividade na Cultura Digital: Uma Experiência com Jogos para Atenção e Concentração no Ensino Médio Público do Distrito Federal

Achilles Alves de Oliveira¹, Braian Veloso, Marcello Ferreira

INTRODUÇÃO

A atuação docente na Educação Básica (EB) brasileira, com ênfase à esfera pública, tem sido tradicionalmente permeada por intensos desafios. Entre outros aspectos, há insuficiência de recursos, inadequação de espaços físicos, carência de profissionais e inconformidade de políticas públicas, reformas e contrarreformas norteadas por perspectivas neoliberais de precarização e sucateamento, além de reflexos diretos e indiretos nas condições e na qualidade do trabalho pedagógico. Associadamente aos entraves, os signos da cultura digital – como a hiperconexão, as inteligências coletivas e a aprendizagem baseada em rizomas – também impõem um desafio adicional: a desatenção, a descontração e o desinteresse discente no cotidiano escolar em virtude do uso inadequado de tecnologias digitais (Zuin & Zuin, 2018).

A falta de atenção dos estudantes, sobretudo durante as etapas de escolarização na adolescência, tem sido comumente relatada como um dos fatores que complexifica a atuação do professor na EB (Zuin & Zuin, 2018). É necessário considerar que ainda existe uma comum ausência de dinamismo nas aulas, um certo tradicionalismo obsoleto no processo de mediação pedagógica e desconexão com o contexto e realidade dos estudantes (Ferreira, 2025; Zuim & Zuim, 2018), fatores que podem ampliar esse sintoma de desatenção, resultando em desinteresse ou desmotivação do estudante em estar no ambiente escolar. Por outro lado, mesmo em realidades cuidadosamente planejadas e mediadas pelos professores, de modo preocupado e dialogado com as necessidades e especificidades dos estudantes, contextualizadas ao século XXI e ciosas da função social da escola na formação humana e cidadã dos estudantes (Torres et al., 2022; Zuin & Zuin, 2018), há de se destacar os desafios que são agregados como efeito deletério da cultura digital e, sobretudo, da maneira pela qual é interpretada e operacionalizada no neoliberalismo a que se vinculam os sistemas, os currículos e os sujeitos da EB.

Ao mesmo tempo em que se criam possibilidades a partir da presença e massificação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), destacam-se dificuldades vivenciadas no ambiente escolar – pode-se citar, não exaustivamente, o uso excessivo de *smartphones* para acesso à internet, a jogos e às redes sociais. Ainda que essas circunstâncias sejam relativamente recentes e ainda carentes de estudos especializados, é conhecido que tais excessos já apresentam desdobramentos negativos em termos que se refletem na aprendizagem e desenvolvimento de jovens (Chu et al., 2023; Gath et al., 2024; Mokhtarina et al., 2022; Zuin & Ferreira, 2024).

Mesmo que existam iniciativas de leis e diretrizes que buscam restringir, exceto para fins pedagógicos e em situações específicas, o uso de celulares e outros dispositivos

¹ Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Palmas (Graciosa), Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), Quadra 109 Norte, Avenida NS 15, Lote 09, Plano Diretor Norte, Palmas – TO, Brasil. CEP: 77001-090.



eletrônicos em salas de aulas da EB (Distrito Federal, 2008; Rio de Janeiro, 2024), é preciso reavivar as compreensões acerca do papel formativo e educacional da escola, principalmente ao planejar e implementar estratégias voltadas a fomentar a utilização equilibrada, crítica e consciente de TDIC dentro e fora desses ambientes educativos. O uso indiscriminado ou mal-intencionado, sem preocupações esclarecidas e éticas com a temperança, dosimetria e integridade das informações, é uma questão social das mais relevantes, atualmente candente nos debates do judiciário, do legislativo e do executivo e com significativos impactos nas formas sociais e culturais da vida (Ávila Toscano et al., 2026; Gallent Torres et al., 2023; Gaultney et al., 2022).

Considerando uma juventude cada vez mais virtualmente conectada, e que tem se colocado com um nível maior de dispersão da dimensão escolar física, este artigo busca socializar uma vivência pedagógica concebida com o intuito de relatar, analisar e dialogar com parte dos desafios conexos. Para isso, descreve e analisa seis ofertas da oficina intitulada “Jogos para atenção e concentração”, realizadas ao longo do mês de maio de 2024 em uma escola pública localizada em Brasília, Brasil.

Nesse intuito, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa (Okoko et al., Walker, 2023) a partir de um relato de experiência (Mussi et al., 2021) integrativa e interdisciplinar, desenvolvido a partir da observação participante (Seim, 2024) e análise crítica dos autores. Com isso à vista, parte-se de breve contextualização da temática e da realidade vivenciada por adolescentes em meio à escola e à cultura digital, perpassando a relevância de ações pedagógicas contextuais adequadas e tratando da potencialidade didática de jogos, recorte particularmente importante e útil na estratificação social, econômica e cultural de que cuida esta incursão. Na sequência, descreve-se a oficina realizada para, a partir daí, analisá-la e refletir acerca de seus resultados, suas possibilidades e suas extensões, buscando propostas de como lidar com parte dos desafios evidenciados e discutidos. As considerações finais arrematam o debate e sinalizam desdobramentos possíveis.

CULTURA DIGITAL E DESAFIOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Por cultura digital, entendemos a coleção de conhecimentos, práticas, táticas, valores e dispositivos que se desenvolvem conjuntamente às TDIC. Relaciona-se, aliás, a formas outras de ver e conceber o mundo e a sociedade, redundando em diferentes noções de espaço, tempo, conhecimento e educação. É aquela cultura que decorre da difusão e ampliação do que Lévy (1999) chamou de ciberespaço – autor que, por seu lado, se refere a tal movimento cultural como *cibercultura*.

Nessa senda, encontramos-nos num período histórico-social cujos aparatos técnicos são resultantes de tecnologias da inteligência (Lévy, 2010). Estendem diversas faculdades humanas, sobretudo cognitivas, na medida em que possibilitam armazenamento e processamento de dados em velocidades cada vez maiores, viabilizando trocas sociais entre sujeitos distanciados no tempo e/ou no espaço, o que acaba por engendrar conteúdos e conduzir opiniões e formas de agência. A Inteligência Artificial (IA) generativa é exemplo sintomático desse novo cenário que se perfila *pari passu* à difusão das TDIC. Ao mesmo tempo em que traz potencialidades até então desconhecidas – ou conhecidas limitadamente – pela humanidade, a IA produz desafios que convocam profissionais da educação a pensar acerca da relação entre recursos tecnológicos hodiernos e a EB.

Não se pode ignorar, assim, que as crianças que chegam hoje às escolas encontram-se imersas na cultura digital. Seus modos de ser e fazer destoam em muitos sentidos das gerações de décadas anteriores. Tendem a ter menor resistência ao uso de TDIC nas mais variadas práticas sociais, ao passo que desenvolvem habilidades instrumentais desde tenra idade. Essa assimilação mais “dócil” e a inclinação ao uso das tecnologias recentes não implicam, porém, o que podemos chamar de letramento digital – ou, amplamente, de letramento científico (Ferreira et al., 2023).

O letramento digital é, em verdade, mais do que a mera prática de leitura e escrita nas telas (Costa et al., 2022). Envolve a compreensão de como a mídia representa o mundo; a apreensão da própria língua nos espaços digitais – suas relações com as práticas sociais distintas; o entendimento dos processos de produção e as ideologias e interesses subjacentes; além do entendimento do papel de audiência e dos significados atinentes na medida em que todos são, em algum nível, consumidores – e produtores – nos espaços digitais (Buckingham, 2010). Epítome dessa definição é o entendimento de que o letrado digital, para além do domínio técnico-instrumental, é aquele que lança mão dos recursos tecnológicos mais recentes de modo crítico, consciente e autônomo. Esse letramento se desenvolve continuamente, posto que nunca se encontra acabado – basta ver as mudanças aceleradas na contemporaneidade que tornam o conhecimento volátil e líquido. Argumenta-se que as competências fundantes na cultura digital são resultado também e especialmente do trabalho educacional e pedagógico, não podendo a educação institucionalizada estar alheia às dinâmicas e processos que balizam a contemporaneidade (Hernández Serrano et al., 2025; Pereles et al., 2024).

Sendo mais elucidativos, a cultura digital, concomitantemente à pressão por mudança que imprime nas práticas escolares, produz diversos desafios e potencialidades. O fácil acesso à informação, juntamente com experiências de trocas sociais mais efêmeras, superficiais e muitas vezes sem respaldo no conhecimento sistematizado, faz com que os sujeitos sejam espezinhados em contextos opressores – encontram-se, muitas vezes, enlevados por discursos fascistas ou anticientíficos que parecem acolhê-los de forma que a ciência parece não fazê-lo em suas ações mais excludentes (Gaultney et al., 2022). De outro lado, a conjugação do conhecimento humano traz possibilidades nunca antes vistas, permitindo a construção de uma inteligência coletiva em níveis locais, regionais e globais (Lévy, 2010).

Quanto à didática propriamente dita, muitos são os recursos que potencializam práticas de ensino-aprendizagem. Podem tornar os processos mais ativos, significativos e inclusivos, principalmente a partir de processos mediativos bem estruturados pedagogicamente e tecnologicamente (Oliveira & Silva, 2022). No entanto, o surgimento de uma profusão de recursos e ferramentas, orientadas por vieses econômicos, pressiona a escola num sentido de adesão irrestrita a discursos ideológicos que prejudicam a autonomia docente e veem as TDIC como uma espécie de panaceia para os problemas educacionais que são, a bem da verdade, em demasia complexos e estão cingidos por questões como desigualdade de classe e práticas bancárias/opressoras (Candau, 2022; Freire, 2011).

O desafio maior está posto: a educação escolar precisa inovar, tendo em vista as peculiaridades da cultura digital. Mas, ao mesmo tempo, a escola, em especial a pública, não pode se desvencilhar do seu papel de oferecer acesso a um conhecimento sistematizado e organizado a estratos e classes sociais que, de outras maneiras, a ele não teriam acesso. A cultura digital impõe o desafio de inovar e resistir, contradição que só pode ser resolvida a partir de uma orientação de qualidade socialmente referenciada, ecossistêmica e devotada ao desenvolvimento humano por excelência (Ferreira, Veloso et al., 2024). À escola, afinal, cabe lançar mão das TDIC, lutando para que esse acesso



seja cada vez mais ampliado, respeitando sua autonomia didático-pedagógica. Essa instituição social deve, também, falar sobre tecnologias, problematizando e desvelando problemas e desafios reais, que perpassam a cultura digital. Não usar de forma irrestrita, nem tampouco proibir ou ignorar o uso, parece-nos a orientação mais correta. A experiência que iremos relatar mais à frente mostra-se como uma dessas possibilidades de construir relações entre escola, sociedade e cultura digital – sem incorrer em tecnicismo ou ideologização de práticas.

PLATAFORMIZAÇÃO DA VIDA E EDUCAÇÃO DIGITAL

No Brasil, foi recentemente sancionada a Lei nº 15.100 (Brasil, 2025), que dispõe sobre o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da EB. A norma passa a restringir, noutros termos, o uso de *smartphones* e demais dispositivos móveis no contexto escolar, à exceção de tecnologias digitais para fins de acessibilidade e, grosso modo, de situações pedagógicas bem delimitadas.

À primeira vista, a proibição aparenta ser uma medida emergencial, inclinada ao que podemos chamar de tecnofobia, isto é, uma aversão às TDIC, com grande apelo populista. No entanto, há de se considerar aspectos prementes no uso desregrado dos dispositivos tecnológicos – não só na escola, mas pela humanidade *lato sensu*. O relatório de monitoramento global da educação (UNESCO, 2023), que trata da tecnologia nas práticas educacionais, levanta algumas questões importantes a esse respeito. Além das desigualdades de acesso e das diferentes maneiras de usufruir e lançar mão das TDIC, e que representam disparidades sociais, econômicas e regionais, problematiza-se a escassez de pesquisas conclusivas quanto aos reais benefícios do uso de celulares, por exemplo, na sala de aula. O relatório destaca, aliás, que o uso da tecnologia por estudantes na escola e em casa pode contribuir para a distração, o que, por conseguinte, prejudica a aprendizagem. O uso irrestrito e além do moderado de *smartphones*, conforme relatório recente da UNESCO (2023), associa-se a problemas na aprendizagem como falta de atenção.

Observa-se, nesse caminho, um duplo desafio. As desigualdades sociais incidem sobre aquelas de acesso às tecnologias, com consequências para a manutenção das disparidades e assimetrias que se encontram no bojo da sociedade capitalista – embora a tecnologia digital não seja, por vezes, a principal ou única causa da desigualdade, ela a reflete ou recrudesce. Tais diferenças sociais conduzem a reforçar a compreensão de diferentes culturas digitais – referidas no plural ao tempo em que também são plurais; entrelaçadas pelo digital, ao passo que um digital se interrelaciona com distintas culturas, isto é, suas formas de manifestação expõem as desigualdades de ordem, entre outras, social, material, educacional e cultural (Oliveira & Contreras-Espinosa, 2025).

Aliás, o uso exacerbado dos dispositivos móveis gera uma série de sofrimentos e problemas de ordem psicológica, podendo, como dito, resultar em distrações que são contraproducentes às práticas de ensino-aprendizagem, o que inclui as ações de gestão da sala de aula. Portanto, a lei brasileira, ao restringir o uso de *smartphones*, está calcada em problemas concretos, resultantes de pesquisas que, até o momento, têm levantado diversos óbices (Soares et al., 2020; Türcke, 2016; UNESCO, 2023).

A sociedade encontra-se imbuída de uma ideologia propalada pelas *big techs* e pelo Vale do Silício – lar das grandes empresas de tecnologia e espaço representativo da visão de mundo influenciada pelas TDIC. Essa ideologia acaba por plasmar as

relações de vida, e as implicações são diversas, como condução algorítmica da ação humana, produção e venda constante de dados pessoais, esgarçamento da ideia de inovação que se encontra subsumida à perspectiva das *startups*, dentre outros efeitos e tendências perniciosas. Cita-se, ora bem, a IA generativa e as influências diretas na racionalidade técnica; cada vez mais, os dispositivos eletrônicos sugerem e, com o seu avanço, tomam decisões sem necessidade de validação humana prévia (Ferreira, Costa et al., 2024; Sadin, 2023).

Encontramo-nos numa conjuntura marcada pela plataformização da vida (Srnicek, 2017; Van Dijck et al., 2018). As relações sociais, a produção e disseminação do conhecimento, as práticas pedagógicas, os processos de trabalho e outras atividades das mais distintas esferas humanas se reduzem ou passam a depender em larga escala do uso de *softwares* e *hardwares* diversos. Somos conduzidos pelo algoritmo ao passo que somos instados a usar distintas plataformas que medeiam as relações humanas. Mais do que simples intermediação – sem alterar significados –, as TDIC se constituem como verdadeiras mediadoras, no sentido que Latour (2012) atribui ao termo, haja vista que transformam as relações e experiências humanas que medeiam.

Tal cenário traz efeitos diretos para a educação. A precarização do trabalho docente, a introdução de valores ideológicos tecnófilos, os regimes de trabalho sem fim, intensificados pelas tecnologias móveis, os entraves nos processos de desenvolvimento cognitivo e a privatização das escolas – e da vida humana – são alguns exemplos que desafiam a prática docente no cenário de plataformização da existência. Estaria a escola em face de uma marcha inexorável que irá compelir, inevitavelmente, à mudança profunda nas formas como fazemos e pensamos a educação? Há que se tomar cuidado com discursos enlevados, orientados pelo valor econômico capitalista, que ignoram ou suprimem a importância de uma educação digital voltada à consciência e ao posicionamento crítico.

Feenberg (2013) assevera que os recursos tecnológicos, que circunscrevem e, por isso mesmo, moldam a sociedade são, a bem dizer, instituições sociais. A tecnologia para esse autor – e partilhamos desse entendimento – não é neutra, posto que influencia nossas vidas e enquadra as práticas cotidianas, extrapolando a vontade e consciência individuais. Carrega valores que balizam suas orientações e formas de uso – a necessidade de ressignificar um recurso para que seja empregado na educação pode ser exemplo de como todo dispositivo é construído e elaborado à luz de intenções que nele são impressas. Mas esses valores não são universais e necessários, como se estivessem acima da sociedade. O mesmo argumento serve para invalidar a corrente determinista, que vê no progresso uma espécie de marcha inexorável que nos obriga à redenção em face de uma tecnologia supostamente autônoma. Como instituição social, os valores introjetados nos dispositivos são histórica e socialmente delimitados. Estão sujeitos, assim, a processos de questionamento e ressignificação (Feenberg, 2013).

Daí que cabe à escola, e aos agentes que fazem dela uma instituição social de fato, ocupar espaços públicos e políticos de debate com vistas a decidir os rumos que a tecnologia deve tomar, bem como as implicações que deve ter para a educação. Do mesmo modo, à educação escolarizada cabe formar sujeitos críticos, ou seja, letrados digitais que não apenas usem as TDIC, mas compreendam seus significados e se posicionem ante as questões de interesse público. Ao fim e ao cabo, proibir quaisquer que sejam os dispositivos tecnológicos, sem qualquer tipo de discussão, parece ser pouco produtivo, uma vez que a tecnologia continuará sendo usada como forma de opressão e contra aqueles que, galvanizados por discursos apocalípticos, acreditam poder virar as costas e simplesmente se desviar das implicações resultantes dos enquadramentos histórico-sociais. Porém, o uso irresponsável é prejudicial para a educação escolar e para o desenvolvimento humano. Retoma-se, portanto, o desafio



de inovar e resistir, como discutimos anteriormente. Degraus para a superação do que, no aparente, é contraditório, podem ser galgados mediante o compartilhamento de práticas bem-sucedidas, que usem, por exemplo, recursos como jogos com finalidades notadamente pedagógicas e visando à construção de sujeitos críticos e conscientes no uso de dispositivos como *smartphones*. É na educação digital que vislumbramos caminhos possíveis para a supressão como resultado direto da contradição entre inovar e resistir.

A PROPOSTA DA OFICINA “JOGOS PARA A ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO”

A oficina intitulada “Jogos para atenção e concentração” foi realizada ao longo do mês de maio de 2024 por meio de seis ofertas semelhantes em um centro de Ensino Médio (EM) localizado na Asa Sul, em Brasília, Distrito Federal (DF). Sendo uma instituição pública de ensino vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), situa-se na região do Plano Piloto, área nobre e central da Capital Federal. Contudo, é relevante ressaltar que, na ocasião da experiência, cerca de 90% de seus estudantes advinham de outras regiões administrativas do DF ou de seu entorno, englobando municípios vizinhos pertencentes ao estado de Goiás e integrantes da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF).

As seis ofertas, de características similares, foram realizadas ao longo de dois dias nos turnos matutino e vespertino integrando a programação escolar da Semana de Educação para a Vida (SEV), instituída pela Lei nacional nº 11.988/2009 (Brasil, 2009), parte do calendário acadêmico oficial da SEEDF e que, na instituição em questão, foram conduzidas durante o mês de maio de 2024. Ao longo dos seis encontros, o número de participantes variou entre seis e 42 estudantes, sendo alguns inscritos previamente com base em seus interesses pessoais e outros alocados na oficina pela gestão escolar em face de ausência de registro prévio em outra atividade da SEV.

O principal objetivo da oficina foi propiciar aos estudantes, a partir de uma experiência com *jogos simples* – isto é, aqueles que possuem simplificação no(a)(s): nível requerido para o jogador, elementos de adversão, recursos de interatividade, estética, narrativa, dinâmicas, natureza e complexidade das regras, condições de derrota, empate, vitória e progresso, usabilidade etc. – um espaço voltado à reflexão acerca de possíveis dificuldades relacionadas à distração e desatenção em virtude do uso excessivo de dispositivos móveis, principalmente no ambiente escolar. Além disso, as atividades buscaram proporcionar outras reflexões acerca de processos de (des)conexão e conectividade na cultura digital. Desse modo, as discussões também contemplaram tópicos como: redes sociais e aplicativos como ferramentas desenhadas para captar cada vez mais tempo dos usuários; características e reflexões de bolhas e algoritmos; processos comunicacionais dentro e fora do ambiente escolar; importância do uso crítico, consciente e equilibrado de telas e dispositivos móveis, dentre outros.

As atividades teórico-práticas foram planejadas e mediadas pelo professor-pesquisador, primeiro autor deste texto, à altura Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) com mestrado e doutorando na área de Educação e Tecnologias, com aplicação direta e acompanhamento sistemático da experiência. A análise foi desenvolvida conjuntamente com dois outros pesquisadores da área de Educação, buscando a integração de saberes, categorias, instrumentos e indicadores propícios. Nesse

sentido, ao mesmo tempo em que a proximidade do primeiro autor com a instituição favoreceu a condução das atividades, o acesso ao campo e a compreensão contextual da experiência, o seu envolvimento direto na observação, mediação e registro das ações pode implicar em vieses interpretativos. De modo a minimizar tais vieses, a reflexão crítica e o distanciamento analítico promovidos pelos demais autores foram fundamentais para tensionar as interpretações iniciais, ampliar o olhar sobre os dados produzidos e fortalecer o rigor metodológico e a consistência epistemológica da pesquisa.

Com duração de 90 minutos em cada oferta, as atividades, os jogos e as mediações pedagógicas foram planejadas e estruturadas a partir do contexto daquela comunidade escolar, considerando as especificidades da SEV e a fundamentação teórica aqui aportada. Contudo, ainda que situadas em determinado contexto histórico, social, econômico, cultural e geográfico, parte dos elementos do modelo analisado são comuns ao amplo espectro de escolas públicas de EM do DF ou de outras regiões do país – em outros termos, é possível dizer com razoável segurança que as desigualdades e os traços constitutivos da educação brasileira são, lamentavelmente, bastante homogêneos.

A ORGANIZAÇÃO DA SEMANA DE EDUCAÇÃO PARA A VIDA

A SEV tem o intuito de trabalhar com conteúdos não constantes do currículo obrigatório. Ainda que as diretrizes curriculares atuais já abranjam parcialmente a maioria dessas temáticas, a SEV possibilita uma ruptura momentânea com a tradicionalidade e rigidez das dinâmicas escolares, permitindo uma discussão e organização de ações e atividades com abordagens e temáticas pouco usuais à escola.

Contudo, assim como outras normativas que muitas vezes são impostas verticalmente às instituições educacionais, é relevante a defesa de uma ampla discussão e participação da comunidade escolar para que sua ideia se efetive dentro de uma proposta de educação pública, gratuita e pretensamente de qualidade e referência social, ademais pautada pelos princípios de cidadania, democracia e emancipação dos sujeitos (Freire, 2011; Strapasson et al., 2022). Nesse aspecto, além de sua presença no calendário acadêmico oficial da SEEDF, a SEV necessita de um planejamento cauteloso e consciente de modo a articulá-la com os devidos fundamentos e pressupostos teóricos, assim como com o currículo do DF – o denominado Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014, 2021), pautando-se no trabalho pedagógico coletivo, no diálogo e nas discussões críticas que essa organização se fortalece somando-se ao Projeto Político Pedagógico de cada instituição.

Como uma demanda *de cima para baixo*, muitas vezes conduzida para *cumprir protocolos e calendários* das secretarias de educação estaduais ou municipais, a SEV pode servir para o esvaziamento pedagógico, cidadão, crítico, democrático e emancipatório da escola pública. Nesse sentido, por exemplo, a instituição em que esta experiência foi conduzida também foi, nos últimos anos, procurada por empresas interessadas em participar da oferta de atividades. No entanto, essas propostas, de forma explícita ou implícita, apresentavam interesses comerciais e mercantis, voltados à captação de possíveis clientes. Ao passo que as parcerias com outras instituições e comunidade externa permitem maior diversidade de atividades, sempre se necessitou de cautela no planejamento das ações para não serem mais um momento de contribuição da educação pública para a manutenção e fortalecimento de perspectivas neoliberais que corriqueiramente têm adentrado o setor público.



Assim, de maneira coerente ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, compreendendo-o como um projeto coletivo e que deve dialogar com sua comunidade escolar (Bressan & Brzezinski, 2023), a instituição visou estimular e priorizar propostas elencadas por seus professores, profissionais de apoio e estudantes. Aliás, a programação também contou com parcerias com universidades e outras instituições de ensino e de pesquisa para a condução das ações educacionais e culturais.

ESTRUTURA DA OFICINA “JOGOS PARA ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO”

Ao descrever a Oficina, busca-se situar os jogos e as dinâmicas desenvolvidos de maneira articulada com as intencionalidades pedagógicas elencadas pelo professor, assim como suas interlocuções com as discussões com os estudantes. O planejamento aqui compartilhado pode orientar outras propostas pedagógicas similares, mas, para além de uma lista ou repositório de atividades, há o destaque para a mediação pedagógica e as interações ali promovidas – professor-estudante e estudante-estudante (Oliveira & Silva, 2022) –, além do devido diálogo e da contextualização com cada realidade e comunidade escolar.

Parte-se da compreensão do jogo como uma importante ferramenta e estratégia pedagógica nos processos educativos (Sampaio, 2023; Valladares et al., 2023). Sendo elemento pertencente à cultura corporal, Sampaio (2023) aponta-o como atividade humana que possibilita guiar mediações que estimulem transformações em diferentes esferas do desenvolvimento psíquico. Nesse contexto, também se mencionam suas contribuições possíveis em termos de criatividade e do desenvolvimento das mais variadas funções executivas, como memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, dentre outras (Medeiros, 2024). Tais conceitos e discussões são basilares para a estruturação e mediação da oficina.

Compreenda-se que, no geral, por ser pedagogo da EEAA, o professor e mediador da oficina não atuava diretamente com os estudantes, com pouco (ou nenhum) contato prévio com significativa parcela de tal público. Sendo assim, a organização de cada oferta foi pensada na condução de atividades com menor nível de interação e movimento às mais interativas e participativas. Assim, o planejamento esteve relacionado a um avanço gradual no nível de complexidade dos jogos e de interatividade entre os participantes, partindo de vivências inicialmente mais simples àquelas com maior complexidade (motora, cognitiva, social etc.). As atividades foram organizadas a partir de três momentos principais: 1) Boas-vindas e contextualização geral (15 min); 2) Vivências e reflexões a partir de jogos (55 min); e 3) Avaliação e considerações finais (20 min).

Iniciou-se com as boas-vindas e contextualização geral, além de uma breve apresentação do mediador da atividade, a fim de situá-los na temática a ser trabalhada. Foram pontuadas problematizações iniciais acerca do uso excessivo de telas/*smartphones* como potenciais focos de desatenção e percepções gerais acerca de benefícios e malefícios da presença de tais ferramentas no ambiente escolar. Assim, houve uma introdução mais ampla e geral da temática, visto que outras análises foram realizadas nas etapas seguintes.

Em seguida, ocorreram as vivências e reflexões a partir de jogos, momento principal da oficina. Com base nas atividades mediadas, propôs-se maneiras de reflexão e experiências lúdicas voltadas à sensibilização de habilidades relacionadas à atenção e

concentração, ao passo em que eram discutidas tensões, situações, sentimentos, sensações, vivências e proposições acerca dessa realidade.

Considerando seu aspecto lúdico e as potencialidades dessa característica, optou-se pelo jogo como meio e linguagem de sensibilização dos estudantes quanto às problematizações levantadas. A sequência didática da oficina intercalou jogos simples, com pouco ou nenhum implemento, adaptados das obras de Medeiros (2021, 2024). Ademais, as práticas foram alternadas com momentos de problematização e questionamentos relacionados ao cotidiano escolar, principalmente no que tange a aspectos inerentes à cultura digital e à crescente presença dos *smartphones* em sala de aula. A seguir são apresentadas as características de cada jogo proposto ao longo do momento principal das oficinas.

Ping-pong do 1, 2 e 3

Ping-pong do 1, 2 e 3 é realizado em duplas, com participantes posicionados frente um ao outro. A dinâmica consiste em uma contagem conjunta e alternada, em que cada jogador diz um número por vez, seguindo a sequência até o número 3. Ao chegar ao “três”, a contagem recomeça do “um” com o próximo participante. Por exemplo: o participante A diz “um”, o participante B diz “dois”, A continua com “três” e, em seguida, B reinicia com “um”, e assim por diante, mantendo o ritmo da sequência. Cada rodada foi organizada com duração entre um e dois minutos em que, independentemente de erros ou acertos, os participantes poderiam recomeçar o jogo e a contagem quantas vezes fossem necessárias. Após isso, era solicitada a troca de duplas para interação e participação com outros integrantes.

Apesar de uma dinâmica relativamente simples, o jogo requer um nível de atenção e concentração para que os participantes mantenham o ritmo e a sincronia da sequência da contagem. Ao passo que ganhavam confiança, recomendava-se a aceleração do processo. Como variação da complexidade do jogo, a cada duas ou três rodadas um dos números era substituído por um gesto, não verbalizando mais aquele numeral. Por exemplo: o “um” foi substituído por uma batida de palma – gerando a sequência “palmas”, “dois”, “três”; o “dois” por estalar de dedos – sequência “palmas”, “estalos de dedos”, “três”; e, por fim, o “três” foi substituído por levantar as mãos e sacudi-las, semelhante ao gesto de aplausos na língua brasileira de sinais (Libras) – sequência “palmas”, “estalos de dedos”, “aplausos em Libras”.

Pense e aja rápido (pegue a bola)

O jogo *pense e aja rápido*, também conhecido como *pegue a bola*, é concebido em duplas, com os participantes sentados no chão, posicionados frente um ao outro. Entre eles, há uma bolinha no chão — nesse caso, confeccionada com papel reutilizado, previamente destinado à reciclagem. O objetivo de cada participante é ser o primeiro a pegar a bolinha ao sinal do dinamizador.

O mediador do jogo conduz a dinâmica verbalmente, solicitando que os participantes toquem partes do corpo (como barriga, joelho, costas, cabeça etc.), objetos próximos (tênis, blusa, chão etc.) ou realizem pequenas ações (por exemplo, “céu”, que



indica levantar as mãos para o alto). Em um momento inesperado, é dita a palavra “bola”, sinalizando que os participantes devem tentar pegar rapidamente a bolinha. Para tornar a atividade mais desafiadora, recomenda-se variar o tom e o volume de voz nos comandos, bem como utilizar palavras com fonemas iniciais semelhantes à “bola” (como “boca”, “bota” etc.), a fim de aguçar a atenção e a escuta ativa dos participantes. Além disso, para promover a interação entre todos, as duplas foram alternadas a cada duas ou três rodadas.

Fale o que eu falo, faça o que eu falo (ou não)

A atividade *fale o que eu falo, faça o que eu falo (ou não)* é geralmente realizada em uma roda com todos os participantes. A dinâmica propõe um exercício de atenção, escuta ativa, coordenação motora e flexibilidade cognitiva, a partir de variações entre fala e ação com comandos como “[saltar para] dentro”, “fora”, “esquerda”, “direita”, “rodar para direita” (no próprio eixo), “rodar para esquerda”, dentre outros.

Durante a vivência, foram exploradas quatro versões da atividade, cada qual com regras específicas quanto à coerência ou inversão entre o que se diz e o que se faz:

1. Coerência total (fala e ação coincidem) – orientação: fale o que eu falo e faça o que eu falo.
Exemplo: quem lidera diz “dentro”; todos os participantes repetem a fala “dentro” e saltam para dentro da roda (distância de um passo).
2. Inversão total (fala e ação oposta) – orientação: fale o oposto do que eu falo e faça o oposto do que eu falo.
Exemplo: quem lidera diz “dentro”; mas, todos os participantes dizem “fora” e saltam para fora da roda (distância de um passo).
3. Inversão parcial I (fala igual, ação oposta) – orientação: fale o que eu falo e faça o oposto do que eu falo.
Exemplo: quem lidera diz “direita”; todos os participantes dizem “direita”, mas saltam para a “esquerda” (distância de um passo).
4. Inversão parcial II (fala oposta, ação igual) – orientação: fale o oposto do que eu falo e faça o que eu falo.
Exemplo: quem lidera diz “direita”; todos os participantes dizem “esquerda”, mas saltam para a “direita” (distância de um passo).

Independentemente da variação utilizada, da opção mais simples às mais complexas, os participantes são organizados em uma roda, de mãos dadas ou não, em que, à medida que tal dinâmica é compreendida, o mediador da atividade passa a dar os comandos em um ritmo mais rápido. Ao passo que são notadas dificuldades, a velocidade das falas também pode ser reduzida, assim como o reforço com a repetição de um mesmo comando ou a restrição à sequência de comandos opostos apenas dentro de uma mesma categoria (por exemplo, dentro e fora).

Malabares colaborativo em roda

Na mesma disposição do jogo anterior, o *malabares colaborativo em roda* também é um jogo realizado com todos os participantes dispostos em círculo. Para essa atividade, são utilizados objetos simples, leves, de formatos e materiais distintos, que possam ser lançados de uma pessoa a outra com segurança, sem risco de grandes acidentes.

Essa dinâmica foi realizada como a última atividade da sequência da oficina, funcionando também como uma forma de integração e encerramento coletivo. A proposta inicial consistia em lançar um objeto (como uma bolinha de borracha) de um participante a outro, sendo necessário chamar o nome da pessoa que receberia o objeto antes de lançá-lo — garantindo sua atenção e promovendo o reconhecimento entre os membros do grupo.

Para viabilizar que todos participassem, aqueles que ainda não haviam recebido a bola deveriam manter ao menos um dos braços levantados, indicando que ainda estavam à espera do objeto que seria lançado. A bola precisará passar por todos da roda e retornar à primeira pessoa que iniciou a sequência, encerrando aquele ciclo de lançamentos.

Após essa primeira rodada, era realizada mais um ou dois ciclos de forma a garantir a memorização da sequência que, inicialmente, foi estabelecida com certa aleatoriedade a partir da escolha dos participantes. Após isso, a mesma bola foi substituída por outra de cor diferente, com o novo comando de seguir o caminho inverso do anterior (do último para o penúltimo, antepenúltimo, e assim por diante, até retornar à pessoa iniciou o ciclo). Com o grupo já familiarizado com a lógica da dinâmica, as duas bolas passaram a ser utilizadas simultaneamente, exigindo mais atenção, coordenação e cooperação para a execução das duas sequências estabelecidas. Em todos os momentos, manteve-se a regra de sempre chamar o nome da pessoa antes de lançar-lhe o objeto.

Além disso, a atividade contou com outras variações, utilizando distintos objetos leves, como sacolas plásticas, bonecas de pano, estojos etc. Algumas das variações propostas incluíram:

- passar para o objeto definido à próxima pessoa seguindo um ciclo à direita ou à esquerda da roda;
- passar o objeto para a segunda pessoa, saltando uma – a mesma variação é possível ao saltar duas ou mais pessoas, conforme regra a ser combinada com o grupo;
- passar somente entre mulheres ou somente entre homens; e
- outras possibilidades sugeridas pelo próprio grupo a partir do combinado de uma regra para orientar a passagem ou o lançamento do objeto.

Para promover maior complexidade nas variações do jogo, entende-se a relevância de determinar que um objeto de característica específica está vinculado a uma única possibilidade de sequência, orientando qual é a ação que se espera ser realizada ao passo que um participante o recebe. Como exemplo, a bola vermelha pode servir para o ciclo de lançamentos determinado pelo grupo, já a bola azul é utilizada para percorrer o caminho reverso. Por sua vez, a bola de papel pode ser utilizada para o trajeto à direita, passando mão a mão por cada participante na sequência da roda, enquanto o estojo é utilizado para o sentido inverso à esquerda. A bola de meia é passada para um determinado lado sempre pulando a vez de um participante, enquanto a bola de sacola segue para o lado oposto saltando dois participantes por vez. Desse modo, ao ter um objeto associado a cada ação, ao recebê-lo o participante precisa interpretar o significado



e orientação que está atrelado ao mesmo para, assim, dar sequência à atividade passando-o ou lançando-o para o próximo colega da sequência, seja ela qual for. O grau de dificuldade é aprimorado à medida que vão sendo adicionados objetos extras em uma mesma rodada da atividade, aumentando o número de estímulos, orientações e informações que devem ser analisadas e processadas rapidamente para seguir a dinâmica e o ritmo do jogo.

A partir das observações e discussões realizadas ao longo das ofertas, a próxima seção é destinada à análise desta experiência.

RESULTADOS, ANÁLISES E REFLEXÕES DA OFICINA

De modo geral, as atividades estruturadas foram pensadas com o objetivo de utilizar o jogo como meio para a promoção de um espaço crítico e reflexivo a partir da vivência de cada estudante. Retoma-se a compreensão do processo de mediação pedagógica “como a atitude ou ação do docente de forma intencional e estruturada, considerando os objetivos pedagógicos” (Oliveira & Silva, 2022, pp. 19-20), em que:

o docente pode voltar sua atuação a planejar, orientar, dinamizar e promover situações, experiências e percursos para efetivar o ensino e a aprendizagem. Nessa relação entre o professor, o estudante e o aprender, a atuação docente é indispensável para possibilitar ao estudante a atribuição de significados às informações recebidas por meio de diferentes fontes, linguagens e mídias.

Nesse sentido, a mediação do professor foi fundamental para auxiliar na construção e ressignificação das informações compartilhadas, vividas e discutidas com os estudantes. Para isso, ao passo que eram conduzidos os jogos, também se levantavam problematizações, questionamentos e polêmicas inerentes às tensões da cultura digital.

Como ponto de partida, considerando também uma possível resistência do grupo à adesão da proposta de algo “novo”, “fora dos padrões da escola”, com atividades “mais ativas”, mediadas por um “desconhecido” e que dependiam da participação efetiva dos estudantes, propositadamente pensou-se em começar com um jogo que requisitava pouco movimento e que poderia ser realizado sentado, cada estudante em sua carteira. Sendo assim, o jogo *ping-pong do 1, 2 e 3* foi cuidadosamente mediado como uma forma de *quebra-gelo* e também para estimular as reflexões iniciais com cada turma de oferta. Com o avançar das atividades, foi proposto que os estudantes trocassem de duplas, o que naturalmente auxiliou na construção de maior dinamismo e novas interações em sala de aula.

A cada duas ou três rodadas era proposta uma pausa para discussão coletiva acerca das considerações e vivências dos estudantes. Nesse primeiro momento foram comuns os relatos que reforçaram certa surpresa com a simplicidade do jogo e o quanto ele demandava concentração e atenção para que a contagem em dupla fosse realizada com fluidez. Muitos compartilharam que o simples caminhar do professor, sua aproximação ou o riso de outros colegas enquanto jogavam eram possíveis fatores distratores e que, conseqüentemente, levaram ao erro daquela dupla em sua dinâmica de contagem. Por sinal, o fator *riso* foi percebido pelos estudantes como um grande facilitador das interações, principalmente a partir da noção de “erro” ao se distrair e

equivocar-se na contagem para a sequência do jogo. Tais relatos também se repetiram nas demais atividades.

Nos intervalos entre as rodadas, os estudantes compartilharam a necessidade de uma atenção e escuta atenta, ao passo que havia outros estímulos no mesmo ambiente – por vezes, eram distratores, mas que os estimulavam a direcionar a concentração para efetivar as dinâmicas das atividades. Ao serem questionados das possíveis estratégias adotadas, mencionaram: uso de respiração consciente em praticamente todos os jogos; olhar nos olhos ou lábios dos parceiros de jogo (*ping-pong 1, 2, 3*) ou fixamente para o objeto em disputa (*pegue a bola*); tentar antecipar ações a partir de possíveis sequências – por exemplo, no jogo *ping-pong 1, 2, 3* um mesmo estudantealaria uma sequência distinta da convencional, sendo, na realidade, uma contagem de 1, 3, 2, 1, 3, 2... Abordaram ainda estratégias pautadas em atividades de dança e expressão corporal, fazendo alusão a ritmos e coreografias como forma de memorizar e mentalizar as possíveis sequências.

Em meio às discussões, em uma das ofertas inicialmente foi compartilhada a não percepção de grandes prejuízos da presença do celular na sala de aula, em que estudantes compartilharam ser possível alternar a atenção entre a aula e o dispositivo sem maiores desafios, o que é comumente contraposto pela literatura acadêmica (Deng et al., 2025; Qiu et al., 2024). No entanto, em um dos intervalos entre os jogos, os alunos foram questionados sobre quais seriam suas percepções, visto que a simples aproximação de alguém geralmente desencadeava um rápido lapso de concentração que, por sua vez, era suficiente para afetar a dinâmica daquela rodada do jogo. Diversos foram os momentos em que refletiram sobre a presença de celulares em sala, principalmente naquelas aulas “mais tediosas” ou com maior grau de dificuldade. Foi comum o consenso de que “alternar atenção” não seria uma tarefa tão simples, principalmente entre algo que desperta maior interesse – aplicativos digitais, redes sociais etc. – e uma aula que, porventura, geralmente apresenta interatividade e dinamismo menores.

Nas discussões, também relataram gradual melhoria de concentração e atenção, o que pode estar relacionado a uma assimilação da dinâmica vivenciada, além de adaptações neurais a partir dos estímulos recebidos e mediados pelo professor. Ademais, uma mudança perceptível relaciona-se ao contato dos estudantes com seus *smartphones* nas atividades. Ao início foram convidados a vivenciar práticas novas e que, dentro do possível, evitassem acessá-los. Com o avançar das atividades, tornou-se cada vez mais incomum o manuseio do celular, seja durante os jogos ou nas pausas para problematizações.

Essa percepção também foi compartilhada pelos adolescentes com frases como “*nunca fiquei tanto tempo sem mexer no celular aqui na escola*” como uma ação intencional e consciente do estudante, não pautada em proibições ou momentos de provas/avaliações. Outros perceberam um dinamismo que os distanciaram do sentimento de tédio, anteriormente gatilho para navegação nos aplicativos de comunicação e redes sociais. Estudantes também compartilharam sobre a imersão naquela realidade momentânea que, conforme Sampaio (2023), contribui para uma maior presença integral dos indivíduos naquele tempo e espaço por meio do lúdico. Além disso, alguns reforçaram se sentirem instigados em tal presencialidade por mergulharem nos desafios postos, instigando-os nas dinâmicas e no aspecto lúdico.

O professor responsável também problematizou questões e tensões da cultura digital. À medida em que eram compartilhadas ponderações sobre vícios e gatilhos para o uso em demasia dos *smartphones*, problematizaram conhecimentos sobre o desenho e funcionamento de dispositivos, mídias e redes sociais. Corroborando Han (2022), Santaella (2021) e Santos-D’Amorim e Miranda (2021), contemplou-se o funcionamento das plataformas, algoritmos e redes, assim como a intencionalidade das corporações que



os conduzem em estimular um uso cada vez maior de suas ferramentas. Abordou-se ainda sobre os reforços ao “poder de crença” e das “bolhas” – em que os algoritmos comumente apresentam conteúdos que geram engajamento, tempo de tela e fortalecimento de posicionamentos do grupo que compõe –; a modelagem de perfis de consumo e incentivo a tal por meio dos dados coletados nas plataformas; a presença de uma realidade crescente de informações incorretas, desinformação e má informação, assim como as tidas “pílulas informacionais”, dentre outros temas coetâneos.

De modo geral, a maioria dos estudantes apresentava surpresa ao serem abordadas as temáticas acima, em que poucos apontaram algum conhecimento acerca do funcionamento pouco neutro e não transparente das plataformas e das *big techs*. Isso, por sua vez, sugere a necessidade de uma educação digital e midiática efetiva para a cidadania em tempos de redes e cultura digital (Buckingham, 2010), principalmente pautada na formação de uma sociedade crítica, democrática e emancipatória.

Alguns outros pontos destacados nesta análise se referem às percepções de que muitos daqueles estudantes comentaram sobre terem se olhado no olho e interagiram entre si pela primeira vez nesta atividade realizada no mês de maio, três meses após o início das primeiras aulas na instituição. Muitos inclusive compartilharam o desconforto em ter que olhar nos olhos – estratégias que alguns adotaram para manter a concentração, ao mesmo tempo que se sentiam invasivos ou invadidos. Comentou-se ainda sobre um movimento comum de *fuga aos smartphones* nos momentos de ociosidade, havendo pouca interação entre alguns estudantes e que, naquele dia da oficina, percebiam maior abertura para novas relações, diálogos e partilhas, sem necessariamente se reclusarem aos celulares. Como mencionado anteriormente, o uso excessivo de *smartphones* pode gerar problemas na aprendizagem, sobretudo devido aos estímulos que prejudicam a atenção (UNESCO, 2023). Türcke (2016) vai discutir como as tecnologias promovem uma interrupção contínua, posto que o caráter volátil das imagens e suas alternâncias prejudicam a constância e não promovem uma repetição necessária ao desenvolvimento cognitivo. Na oficina, ao contrário, as atividades foram capazes de prender a atenção dos participantes, sem que estes fossem interrompidos continuamente pelos celulares, compelidos ao que chamamos acima de *fuga aos smartphones*.

Ademais, participaram da vivência estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista (TEA), em que o desempenho igual ou superior aos seus pares chamou a atenção da turma, principalmente por questões de hiperfoco em atividades corporais, que envolviam ritmo ou sequências, características que marcaram alguns desses estudantes. Nesse aspecto, há de se mencionar o aspecto inclusivo e de pertencimento que foi fomentado nas turmas destes estudantes. Para Türcke (2016), condições frequentemente associadas unicamente a aspectos neurológicos, como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), têm importante relação para com questões de ordem cultural. O autor defende que o uso excessivo de telas e dispositivos eletrônicos, com seu “bombardeio” imagético, prejudica a concentração e o desenvolvimento cognitivo que decorrem da repetição humana – para além da repetição maquinal. Na oficina, pôde-se observar como as atividades, que primaram pela relação humana entre indivíduos de corpo e mente presentes, contribuíram para proporcionar um pertencimento e uma sensação de, com efeito, engajar-se numa atividade compartilhada.

Assim, pautados nesta experiência, percebe-se que a vivência por meio de jogos simples e com pouco ou nenhum implemento pode ser um caminho para fomentar importantes reflexões que dialoguem com o desafio da desatenção e desconcentração em ambientes escolares por motivo do uso em demasia de dispositivos móveis. Ademais, as práticas ainda podem possibilitar dinâmicas e vivências que extrapolam o jogo pelo jogo, sendo meio para problematizar e refletir sobre tensões contemporâneas e temáticas atuais. Contudo, ressaltamos a limitação desta experiência ao ser realizada em

oficinas relativamente curtas e em um cenário específico na composição da SEV. Assim, entendemos a necessidade de fomentar e investigar práticas com maior continuidade, alinhadas ao PPP da instituição e que sejam estrategicamente planejadas e mediadas em um diálogo crítico-propositivo com questões atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos são os obstáculos que se impõem à prática docente contemporânea. O desafio de inovar e resistir encontra na educação digital caminhos possíveis para ações críticas e conscientes. É bem verdade que a condução algorítmica da vida e a plataformização da existência produzem efeitos nocivos à condição humana. No entanto, precisamos considerar que a tecnologia faz parte, historicamente, da educação, seja como instrumento utilizado no fazer pedagógico, seja como racionalidade técnica que garante a intencionalidade e os direcionamentos da educação formal.

Nesse desafio que se apresenta, este texto analisou a experiência de uma oficina enfocada em jogos para fomentar atenção e concentração. No resgate de uma reflexão crítica e consciente sobre as TDIC, notadamente os *smartphones*, entende-se que as atividades, para além do lúdico, promoveram importantes momentos de discussão. Constata-se, nessa ótica, a importância de processos mediacionais, entre eles o uso de jogos no desenvolvimento acadêmico e comportamental dos estudantes, na medida em que propiciam e viabilizam debates importantes sobre atenção, concentração, aprendizagem, partilha, colaboração etc., pautados em estratégias dialogadas e contextualizadas à realidade dos jovens.

Ainda que a experiência relatada tenha se dado em um contexto específico, o que resulta em limitações quanto à sua replicabilidade, compreende-se, já o dissemos, que vários dos problemas enfrentados no uso irrestrito das TDIC, bem como desigualdades e problemas sociais patentes, também estão presentes em distintas regiões do Brasil. Por mais que esta pesquisa propôs-se a relatar e analisar as experiências conduzidas, suas especificidades e formas de mediação podem ser parâmetros iniciais para fomentar o planejamento e a implementação de outras ações com objetivos semelhantes em que, por meio de jogos tidos como simples, possibilite-se estimular discussões e percepções críticas quanto à cultura digital. Com as devidas adaptações e adequações, é possível que esta experiência das oficinas possa subsidiar práticas noutros contextos. Sugere-se, para tal, a exploração de temáticas atinentes ao uso das TDIC e aos problemas de atenção e concentração, promovendo debates profícuos e urgentes no bojo de uma educação digital que, acima de tudo, vise formar sujeitos críticos, isto é, letrados digitais.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Concetualização: Achilles Oliveira, Braian Veloso e Marcello Ferreira; Metodologia: Achilles Oliveira; Validação: Achilles Oliveira, Braian Veloso e Marcello Ferreira; Análise formal: Achilles Oliveira; Investigação: Achilles Oliveira; Curadoria dos dados: Achilles Oliveira; Redação do rascunho original: Achilles Oliveira; Redação – revisão e edição: Achilles Oliveira, Braian Veloso e Marcello Ferreira; Visualização: Achilles Oliveira, Braian Veloso e Marcello Ferreira.



REFERÊNCIAS

- Ávila Toscano, J. H., Vargas Delgado, L., Sánchez Anillo, R. S., Rojas Sandoval, Y., & Hurtado Ibarra, E. (2026). Uso tecnológico, intencionalidad didáctica y actitudes hacia aprender matemáticas con tecnología en alumnado de escuelas públicas y privadas. *Revista De Investigación Educativa*, (44). <https://revistas.um.es/rie/article/view/632811>
- Brasil. (2009, julho 27). Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009: *Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11988.htm
- Brasil. (2025, 13 de janeiro). *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*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>
- Bressan, É. L., & Brzezinski, I. (2023). As diferentes faces do projeto político pedagógico. *Eccos Revista Científica*, (65), e23275. <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.23275>
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37-58. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>
- Candau, V. M. F. (2022). Didática hoje: Entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. *Perspectiva*, 40(3), 1-14. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85552>
- Chu, G. C. H., Chan, L. Y. L., Do, Cw., Tse, A. C. Y., Cheung, T., Szeto, G. P. Y., So, B. C. L., Lee, R. L. T., & Lee, P. H. (2023). Association between time spent on smartphones and digital eye strain: A 1-year prospective observational study among Hong Kong children and adolescents. *Environmental Science and Pollution Research*, 30, 58428-58435. <https://doi.org/10.1007/s11356-023-26258-0>
- Costa, M. R. M., Ferreira, M., Pinheiro, M. H. B., & Silva Filho, O. L. (2022). Entrevista com Guy Barcellos: aportes para pensar alfabetização e letramento científico. *Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)*, 17(1), 35-56. <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/1073>
- Deng, Z., Cheng, Z. (A.), Ferreira, P., & Pavlou, P. A. (2025). From smartphones to smart students: Learning vs. distraction using smartphones in the classroom. *Information Systems Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1287/isre.2022.0078>
- Distrito Federal. (2008, maio 2). Lei nº 4.131, de 2 de maio de 2008: Proíbe o uso de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, n. 87. https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/048f04cd-fcdd-3740-85ab-f884e19e2146/62701_0412_textointegral.pdf

- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. (2014). *Currículo em movimento da Educação Básica: Pressupostos teóricos*. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Curriculo_em_movimento_da_educacao_basica_Pr_essupostos_teoricos.pdf
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. (2021). *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*. <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>
- Feenberg, A. (2013). O que é a filosofia da técnica? In R. Nader (Org.), *A teoria crítica de Andrew Feenberg: Racionalização democrática, poder e tecnologia* (pp. 51-65). Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/CAPES.
- Ferreira, E. (2025). Capacitação Digital de Docentes: Impacto nas práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa De Educação*, 38(1), e25019. <https://doi.org/10.21814/rpe.36585>
- Ferreira, M., Costa, M. R. M., & Demo, P. (2023). Perspectivas, contradições e crítica do letramento científico como dispositivo educacional: entrevista com Pedro Demo. *Revista FAEBA*, 32(69), 292-312. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2023.v32.n69.p292-312>
- Ferreira, M., Costa, M. R. M., Meira, É. N. G., & Filho, O. L. da S. (2024). Inteligência artificial na Educação Superior - avanços e dilemas na produção acadêmica. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 11. <https://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1019>
- Ferreira, M., Ramos, W. M., & Veloso, B. G. (2024). Qualidade na EaD na perspectiva ecossistêmica. *Educação & Sociedade*, 45, e284729. <https://doi.org/10.1590/ES.284729>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. (50ª Edição). Paz e Terra.
- Gallent Torres, C., Zapata González, A., & Ortego Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- Gath, M. E., Monk, L., Scott, A., & Gillon, G. T. (2024). Smartphones at School: A Mixed-Methods Analysis of Educators' and Students' Perspectives on Mobile Phone Use at School. *Education Sciences*, 14(4), 351. <https://doi.org/10.3390/educsci14040351>
- Gaultney, I. B., Sherron, T., & Boden, C. (2022). Political polarization, misinformation, and media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 59-81. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-5>
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia: Digitalização e a crise da democracia*. Vozes.



- Hernández Serrano, M. J., Morales Romo, N., Gago Rivas, V., & García Gutiérrez, C. (2025). Conectando competencias digitales y sociales en un marco flexible y adaptativo para docentes de Formación Profesional. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 323-346. <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41470>
- Latour, B. (2012). *Reagregando o social: Uma introdução à teoria do ator-rede*. Edufba.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. (Tradução de C. I. da Costa). Editora 34.
- Lévy, P. (2010). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34.
- Medeiros, E. P. R. (2021). *Jogos para todos: Práticas criativas e envolventes para qualquer público*. (1ª Edição, Vol. 1). Editora Supimpa.
- Medeiros, E. P. R. (2024). *Criativar: Validação de conteúdo e aparência de cartilha para estimulação de funções executivas e criatividade por meio de jogos e brincadeiras em adultos*. (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasil.
- Mokhtarinia, H. R., Torkamani, M. H., Farmani, O., Biglarian, A. & Gabel, C. P. (2022). Smartphone addiction in children: patterns of use and musculoskeletal discomfort during the COVID-19 pandemic in Iran. *BMC Pediatrics*, 22, 681. <https://doi.org/10.1186/s12887-022-03748-7>
- Mussi, R. F. de F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. de (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, 17(48), 60-77. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>
- Okoko, J. M., Tunison, S., & Walker, K. D. (Eds.). (2023). *Varieties of qualitative research methods: Selected contextual perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9>
- Oliveira, A. A. de, & Contreras-Espinosa, R. S. (2025). A universidade e a formação de professores para a cultura digital: reflexões necessárias em tempos de desinformação, distorção e manipulação. *Dialogia*, (54), e28511. <https://doi.org/10.5585/54.2025.28511>
- Oliveira, A. A. de, & Silva, Y. F. de O. (2022). Mediação pedagógica e tecnológica: Conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. *Revista Educação em Questão*, 60(64). <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>.
- Qiu, Y., Zhao, X., Liu, J., Li, Z., Wu, M., Qiu, L., Xiong, Z., Wang, X., & Yang, F. (2024). Understanding the relationship between smartphone distraction, social withdrawal, digital stress, and depression among college students: A cross-sectional study in Wuhan, China. *Heliyon*, 10(15), e35465. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35465>

- Pereles, A., Ortega-Ruipérez, B., & Lázaro, M. (2024). Herramientas para un mundo digital: mejorando estrategias metacognitivas docentes para desarrollar la alfabetización digital del alumnado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 267-294. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.38798>
- Rio de Janeiro. (2024, fevereiro 1). Decreto Rio nº 53.918, de 1º de fevereiro de 2024: Regulamenta o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Ano XXXVII, nº 219. <https://doweb.rio.rj.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/6275#/p:3/e:6275?find=DECR ETO%20RIO%20N%C2%BA%2053.918>
- Sadin, E. (2023). *La silicolonización del mundo: La irresistible expansión del liberalismo digital*. (Tradução de M. Martínez). Caja Negra Editora.
- Sampaio, J. O. (2023). *O autismo e o brincar: Uma perspectiva histórico-cultural*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasil. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/49289>
- Santaella, L. (2021). *Humanos hiper-híbridos: Linguagens e cultura na segunda era da internet*. Paulus.
- Santos-D'Amorim, K., & Miranda, M. F. de O. (2021). Informação incorreta, desinformação e má informação: Esclarecendo definições e exemplos em tempos de desinfodemia. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 26, 1-23. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e76900>
- Seim, J. (2024). Participant Observation, Observant Participation, and Hybrid Ethnography. *Sociological Methods & Research*, 53(1), 121-152. <https://doi.org/10.1177/0049124120986209>
- Soares, F. P. de A., Pai, J. D., Santana, J. P. M. de, Juárez, K. D. G., Costa, M. V., Teixeira, V. P. G., Bandini, C. S. M., & Filho, E. M. T. (2020). Memória e atenção entre universitários expostos e não expostos ao smartphone. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 12(8), e3395. <https://doi.org/10.25248/reas.e3395.2020>
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Polity Press.
- Strapasson, A. B., Ferreira, M., Cruz-Cano, D., Woods, J., Soares, M. N. M., & Silva Filho, O. L. (2022). The use of system dynamics for energy and environmental education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(5), 1-31. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00309-3>
- Torres, A. C., Mouraz, A., & Monteiro, A. (2022). Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 405-427. <https://doi.org/10.21814/rpe.23263>
- Türcke, C. (2016). *Hiperativos!: abaixo a cultura do déficit de atenção*. (Tradução de J. P. Antunes). Paz e Terra.



- UNESCO (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por
- Valladares, V. O., Montes, L. H. & Arbalti, F. Z. (2023). El juego como herramienta de aprendizaje en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e28, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e28.4952>
- Van Dijck, J., Poell, P., & De Waal, M. (2018). *The platform society. Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Zuin, A. Á. S., & Ferreira, D. A. (2024). Os celulares, os professores e os alunos: desafios para a elaboração de um outro contrato pedagógico. *Revista Práxis Educacional*, 20(51), e12214. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.12214>
- Zuin, V. G., & Zuin, A. Á. S. (2018). O celular na escola e o fim pedagógico. *Educação & Sociedade*, 39(143), 419-435. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191881>

*

Received: May 20, 2025

Revisions Required: September 8, 2025

Minor Revisions Required: December 22, 2025

Accepted: January 19, 2026

Published online: February 27, 2026

