

O DISCURSO DO BRINCAR DIGITAL COMO AUXILIAR DA ATENÇÃO PARA A APRENDIZAGEM: LINHAS DE FUGA

Adilson Cristiano Habowski¹ e Cleber Gibbon Ratto²

Resumo

Este texto explora as linhas de fuga do dispositivo do desenvolvimento, valendo-se de pesquisas já realizadas sobre o brincar das crianças em relação às tecnologias digitais na Educação. No dispositivo do desenvolvimento, observamos que este agencia saberes e práticas educativas da infância onde se efetiva o brincar com as tecnologias digitais como um meio que estimula o desenvolvimento (progressivo) cognitivo e fornece meios facilitadores para a aprendizagem escolar. No contexto do desenvolvimento da aprendizagem, destaca-se a atenção como um elemento essencial para a realização de tarefas cognitivas. Deste modo, o brincar com as tecnologias é compreendido como um recurso no processo de aprendizagem, direcionando a atenção das crianças para estímulos externos e objetos, facilitando a absorção e busca de informações. Aqui, a incapacidade de processar essas informações externas é interpretada como desatenção e falta de concentração. Neste texto, abordaremos as linhas de fuga do dispositivo do desenvolvimento a partir das experiências dos autores que geraram ideias, o que ali permaneceu em potencial, como virtualidades a serem atualizadas. Ao olharmos para essas linhas de fuga, percebe-se que a propensão das crianças à dispersão reflete um desejo por novidades em relação ao mundo, o que dificulta manter uma experiência consistente e intensa por muito tempo. Ao contrário de situações em que a concentração é necessária, a atenção no brincar digital demanda uma forma de distração focada. É uma atenção à temporalidade, envolvendo um desafio temporal em vez de espacial.

Palavras-chave: Crianças; Brincar; Tecnologias digitais; Atenção; Aprendizagem.

THE DISCOURSE OF DIGITAL PLAY AS AN AID FROM ATTENTION TO LEARNING: LINES OF FLIGHT

Abstract

This text explores the lines of flight of the developmental device, drawing on research already carried out on children's play in relation to digital technologies in Education. In the developmental device, we observe that it is an agency of knowledge and educational practices of childhood where playing with digital

¹ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Pós-doutorando no PPGEdU da Universidade La Salle com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior – PDJ). Professor colaborador no PPGEdU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Email: adilsonhabowski@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: cleber.ratto@unilasalle.edu.br



technologies is effective as a means that stimulates (progressive) cognitive development and provides facilitating means for school learning. In the context of learning development, attention is highlighted as an essential element for the performance of cognitive tasks. In this way, playing with technologies is understood as a resource in the learning process, directing children's attention to external stimuli and objects, facilitating the absorption and search for information. Here, the inability to process this external information is interpreted as inattention and lack of concentration. In this text, we will address the lines of flight of the development device based on the experiences of the authors who generated ideas, what remained there in potential, as virtualities to be updated. When we look at these lines of flight, it is clear that children's propensity to disperse reflects a desire for novelty in relation to the world, which makes it difficult to maintain a consistent and intense experience for a long time. Unlike situations where concentration is required, attention in digital play demands a form of focused distraction. It is an attention to temporality, involving a temporal rather than a spatial challenge.

Keywords: Children; Play; Digital technologies; Attention; Apprenticeship.

1. Introdução

Este texto integra um projeto de pesquisa cujo objetivo consiste em problematizar a produção de discursos na área da Educação, centrando-se em pesquisas anteriores sobre o brincar das crianças com as tecnologias digitais. O objetivo é evidenciar os dispositivos que moldam as práticas e saberes educacionais relacionadas às crianças, além de apontar pistas das condições de proveniência e emergência desses discursos, bem como possíveis linhas de fuga¹. O embasamento teórico é fundamentado nos estudos de Michel Foucault.

Dessa forma, foi possível identificar a operação de três dispositivos: o *da periculosidade*, o *da redenção* e o *do desenvolvimento*. O primeiro abrange estratégias de controle e supervisão do acesso das crianças às tecnologias digitais, promovendo a valorização da volta às brincadeiras tradicionais como modo de gerenciar os riscos (Habowski, 2023). O segundo, conectado ao anterior, direciona práticas de educação digital escolar com o intuito de "salvar" ou "redimir" crianças com comportamentos desviantes ou problemáticos no uso das tecnologias digitais (Habowski, 2023). Enquanto isso, o terceiro dispositivo

¹As linhas de fuga são linhas de desterritorialização, de ruptura, de criação. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 85-86), "[q]uanto à linha de fuga, não seria esta inteiramente pessoal, maneira pela qual um indivíduo foge, por conta própria, foge às 'suas responsabilidades', foge do mundo, se refugia no deserto, ou ainda na arte...etc. Falsa impressão. [...] As linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem. E até mesmo a história é forçada a passar por isso, mais do que por 'cortes significantes'. A cada momento, o que foge em uma sociedade? É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado, e 'pode ser que eu fuja, mas ao longo da minha fuga, busco uma arma'".

busca embasamento na psicologia do desenvolvimento para justificar o brincar mediado pelas tecnologias digitais, destacando seus benefícios e potencialidades como meio de estimular a cognição e facilitar a aprendizagem escolar. Nesse contexto, apresentamos neste texto os resultados referentes a algumas das possíveis linhas de fuga do dispositivo do desenvolvimento.

Michel Foucault elabora o conceito de dispositivo como uma ferramenta analítica em sua obra *História da sexualidade*, sobretudo em *A vontade de saber*. No entanto, é durante sua entrevista à International Psychoanalytical Association (IPA) que o autor detalha o conceito, elucidando-o como um agrupamento amplamente diversificado que abarca discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, regulamentações, leis, medidas administrativas, declarações científicas, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Tanto o explícito quanto o implícito compõem os elementos do dispositivo. O dispositivo é a teia que pode ser construída entre esses elementos.

Embora a definição de dispositivo possa parecer clara à primeira vista, é importante reconhecer sua complexidade, como destacado por Dreyfus e Rabinow (1995). Diante dessa complexidade, os autores sugerem uma abordagem específica para compreender o conceito de Foucault. Partindo desses elementos diversos, os autores procuram estabelecer um conjunto de relações flexíveis, reunindo-os em um único sistema, a fim de identificar um problema específico. É na interconexão desses elementos, conforme apresentado pelo autor em suas declarações e nos demais conceitos explorados em sua obra, que podemos aprofundar nossa compreensão do termo dispositivo. Considerando que Michel Foucault menciona explicitamente elementos como discursos, estruturas arquitetônicas, leis e medidas administrativas, podemos inferir que tanto as práticas discursivas quanto as não discursivas contribuem para a construção do dispositivo. Com isso, podemos afirmar que o conceito em questão reúne instâncias de poder e saber em uma análise específica. Por fim, Dreyfus e Rabinow (1995) sugerem que o dispositivo está relacionado às próprias práticas, atuando como um mecanismo, uma ferramenta, que constitui sujeitos e os organiza.

Entretanto, o dispositivo não se restringe unicamente a regulamentos, padrões, sugestões e diretrizes; ele também opera através de linhas de subjetivação e linhas de ruptura, as quais escapam das demais linhas (Foucault, 1990). Dessa maneira, nosso intento aqui é investigar os acontecimentos, as singularidades, o inesperado ou, conforme as expressões de Deleuze (1990), as linhas de subjetivação e de ruptura que escapam das outras linhas dentro do dispositivo do desenvolvimento. Estas são linhas bifurcadas, curvas que vinculam sistemas de saberes em contínuo fluxo. Elas estão associadas aos arranjos de poder, destinadas a engendrar não apenas modos específicos de subjetivação, mas também, por essa mesma razão, modos singulares de fuga e resistência. Portanto, no mesmo dispositivo que normaliza o brincar das crianças com as tecnologias digitais, também existem possibilidades de fuga. A partir da concepção de que um dispositivo conjuga poder, saber e subjetivação e de que ele se apoia em outros dispositivos, sempre é possível escapar dos diversos mecanismos que constituem um dispositivo.

Nesta perspectiva, o *corpus* documental selecionado revela uma dupla dimensionalidade: por um lado, a análise das construções teóricas encontradas nas teses e dissertações (a investigação dos enunciados); por outro, a análise da pesquisa como uma vivência pelos autores, gerando "materiais" que, por vezes, escapam ou não são completamente explorados por eles (os acontecimentos, as linhas de fuga). O que nos instiga neste texto está ligado à segunda dimensão, isto é, ao que os trabalhos realmente "expressaram" ou se tornaram, mas também ao que não foi expresso ou realizado, ao que permanece em potencial, como virtualidades a serem atualizadas. É essa diligência que pretendemos abordar nas discussões apresentadas adiante neste texto.

Para a escrita deste texto, intitulamos o *corpus*¹ documental circunscrito no dispositivo do desenvolvimento em Tese 1, Dissertação 1, Dissertação 2 e Dissertação 3. A *Tese 1* (2019) intitula-se *Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis*. A *Dissertação 1* (2014) denomina-se *Jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. A *Dissertação 2* (2014) chama-se *O brincar na educação infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira*. E a *Dissertação 3* (2018) recebe o nome de *Uso de jogos digitais com crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso em uma intervenção pedagógica*.

É importante ressaltar que não tem importância o "nome próprio" daqueles que conduziram tais pesquisas, uma vez que os discursos produzidos estão imersos em uma ordem na qual a autoria não é determinada pelo nome do autor, mas sim pela sua maior ou menor inserção em um discurso e nos regimes de verdade que o pesquisador mobiliza. Dessa forma, aqui consideramos o autor não como um indivíduo que proferiu ou escreveu um texto, mas sim como o princípio que estrutura o discurso, como a unidade e a origem das suas significações (Foucault, 2002). Ademais, Foucault (1987) leva essa concepção ao extremo ao afirmar que o próprio conceito de homem foi uma invenção. Este ponto é evidenciado na última frase de seu livro *As Palavras e as Coisas*: "então pode-se apostar que o homem se desvaneceria, como à beira do mar um rosto de areia" (Foucault, 1987, p. 502). Com essa perspectiva externa, a análise não se concentra no sujeito que fala, mas sim no que é dito a partir do lugar do sujeito a partir do qual o discurso se enuncia.

2. O dispositivo do desenvolvimento – uma síntese

No dispositivo do desenvolvimento, mostramos que este agencia saberes e práticas educativas da infância onde se efetiva o brincar com as tecnologias

¹ Uma nota importante a destacar é que o escopo do projeto ao qual este texto se refere não se limita à análise dos quatro produtos mencionados. Isso porque o projeto abrange também outros dois dispositivos: o *dispositivo da periculosidade* e o *dispositivo da redenção*. Devido às restrições de espaço, optamos por apresentar aqui apenas os aspectos que compõem a análise específica em discussão. O *corpus* completo consiste em 14 produções acadêmicas, incluindo 5 teses e 9 dissertações, todas desenvolvidas ao longo da última década (2010-2022). Essas produções foram identificadas por meio de um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave "brincar" e "tecnologias digitais", e selecionando algumas daquelas relacionadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

digitais como um meio que estimula o desenvolvimento (progressivo) cognitivo e fornece meios facilitadores para a aprendizagem escolar. As tecnologias digitais aqui são tomadas na pretensão de nutrir (re)conhecidas carências nos processos educacionais, isto é, como “recurso” ou “ferramenta”, despotencializando as tecnologias digitais da sua condição de linguagem singular que propicia o surgimento de novas formas de pensar, configuradas em novas práticas sociais que lançam mão de novas técnicas (Habowski, 2023).

Assim, os discursos que tornam determinadas coisas visíveis e enunciáveis, em detrimento de outras, vão subjetivando os sujeitos nas malhas do dispositivo do desenvolvimento numa dinâmica de forças que produz e elogia o potencial pedagógico do brincar com as tecnologias digitais. Há, portanto, uma psicopedagogização do brincar com as tecnologias digitais, colocando em jogo uma justificação pretensamente científica do saber-fazer que produz o “bom-brincante”. O jogo aqui é de sustentação do saber-fazer verdadeiro, isto é, valor de verdade do saber-fazer redentor sustentado pelo discurso psicopedagógico, que o justifica, valida e elogia. Assim, tudo precisa que ser feito com a utilidade de promover o desenvolvimento, o progresso, para a busca da verdade no futuro, valores característicos da política do projeto oficial da Modernidade (Habowski, 2023).

Ao esmiuçar o *corpus* documental, com intuito de rachá-lo, abri-lo e revirá-lo, foi se tornando possível identificar um forte enunciado pelo qual opera efetivamente o dispositivo do desenvolvimento: *Avante! Tudo em nome do desenvolvimento da criança*. Deste modo, o enunciado decorre da análise dos discursos educacionais que estão servindo como modo de expressar a ordem discursiva em jogo. A eficácia das linhas de força dá, então, ao discurso construtivista acerca do brincar das crianças com as tecnologias digitais, um elevado estatuto de verdade (Habowski, 2023).

Pudemos constatar que a proveniência desse discurso encontra sua força nas Psicologias do Desenvolvimento na Modernidade, notadamente as correntes representadas por Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotski. É a partir dessas bases que provém a constante busca por embasar e justificar a adoção de abordagens pedagógicas “adequadas”, bons modos pedagógicos, visando atingir o máximo de eficácia na promoção da aprendizagem (Habowski, 2023).

Através dessa pista de proveniência, fica claro como essas concepções têm suas raízes nas perspectivas desses pensadores, evidenciando uma valorização explícita da “superioridade” epistêmica da Psicologia como base para a prática educacional e para os métodos pedagógicos que intervêm no brincar das crianças. Nessa perspectiva, emerge a ideia naturalizada de que o envolvimento lúdico das crianças com as tecnologias digitais possui a potencialidade intrínseca de enriquecer significativamente o processo de assimilação de valores, conceitos, normas e comportamentos, desde que seja devidamente orientado e direcionado. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo em situações em que esses autores não são explicitamente mencionados, a ideia subjacente de desenvolvimento permanece latente como um princípio orientador. Com frequência, o termo “desenvolvimento” é utilizado de maneira ampla para abranger tanto os objetivos e metas educacionais destinados às crianças, quanto

os resultados e avaliações dos próprios procedimentos escolares (Habowski, 2023).

No processo de desenvolvimento (progressivo) da aprendizagem, a atenção se destaca como um elemento fundamental para a execução de atividades cognitivas. Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais no brincar é visto como um recurso que direciona a atenção das crianças para estímulos externos e objetos, facilitando a absorção e a busca por informações. A incapacidade de processar essas informações externas é frequentemente interpretada como desatenção ou falta de concentração.

A partir das ideias de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotski presentes no *corpus* documental, destacamos algumas questões críticas ligadas à aplicação de suas teorias na intersecção entre o desenvolvimento (progressivo) da aprendizagem e a brincadeira digital. Especificamente, essas considerações se concentraram na natureza linear da aprendizagem e nas dinâmicas de “involução”, que viabilizariam a criação de novas formas a partir de componentes já existentes. Levando em conta a presença das forças de subjetivação que são postas em funcionamento por meio das estratégias pedagógicas visando o máximo desenvolvimento da aprendizagem, são produzidos, ao mesmo tempo, micro-resistências à essa subjetivação dominante, linhas de fuga que têm como efeito interrupções, quebras e modificações dentro do próprio dispositivo, por força da inventividade do brincar. Assim, ao olhar para os acontecimentos em potencial, as virtuais linhas de fuga, podemos perceber que, interrompendo a lógica linear, o brincar digital oferece múltiplas possibilidades inventivas! É sobre essas linhas de fuga que abordaremos na sequência.

3. O brincar digital como auxiliar da atenção para a aprendizagem

Conforme destaca Kastrup (2005), a reconhecimento¹ está polarizada em dois pontos: o primeiro demonstra uma postura realista, que nos faz tratar o mundo como se já preexistisse; o segundo é a atitude de individualismo e idealismo, como se fôssemos a centralidade, a fonte do processo cognitivo. O que se destaca é o entendimento de que o conhecimento é formado a partir de esquemas cognitivos, regras e conhecimentos prévios. Ao fundamentar o conhecimento na forma de um sujeito cognoscente ou de um mundo pré-existente, a posição realista e individualista/idealista se apresenta como duas

¹ Reconhecimento pode ser entendido como uma atividade de reconhecimento de objetos e saberes pré-existentes e operações entre eles para ter um bom desempenho (ou resolver problemas) em situações enfrentadas pelos indivíduos. Uma experiência cognitiva é aquela que permite um reconhecimento consciente ou prático de um objeto: aqui tem uma árvore, isto é um caderno. Tem como característica uma utilidade na vida cotidiana e por garantir a adaptabilidade humana no mundo (Kastrup, 1999). Nas palavras de Deleuze (1988, p.221-222), “[a] reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido (...) Mas um objeto é reconhecido quando uma faculdade o visa como idêntico ao de uma outra ou, antes, quando todas as faculdades em conjunto referem seu dado e referem a si mesmas a uma forma de identidade do objeto”.

faces de uma mesma política de reconhecimento, tornando o conhecimento uma forma de representação. Vejamos um pouco disso a partir do seguinte excerto:

A criança 4 ainda apresenta **atenção, concentração e memória baixa, sendo que se distrai facilmente. Quando iniciou as atividades a criança apresentava dificuldade no reconhecimento de letras e números, com o decorrer dos atendimentos passou a reconhecer letras e números de maneira mais autônoma, além de reconhecer o som e a formação das sílabas ainda com dificuldades (pré-silábico). A criança se encontra em um nível de aprendizagem que oscila muito, se apresentando como silábico e até mesmo silábico-alfabético em alguns momentos dos atendimentos, mas perde sua atenção muito facilmente**, dando a impressão de que **regredir em sua aprendizagem em alguns momentos** (Dissertação 3, 2018, p. 100, grifos nossos).

A partir deste excerto, podemos questionar o tipo de relação estabelecida com a aprendizagem brincante com as tecnologias digitais. A política da reconhecimento parte do princípio de que o aprendizado visa a aquisição de conhecimento. Nessa abordagem, aprender seria equivalente a resolver problemas preexistentes, frequentemente apresentados pelo professor. A atenção durante a aprendizagem, portanto, limita-se a modelos prontos e informações predefinidas. Em contraste, a política da invenção abrange a experiência de problematizar e criar novos problemas. Aqui, a aprendizagem não se restringe aos resultados esperados, mas bifurca a cognição, permitindo um funcionamento diversificado e aberto. Aprender, então, é tornar a cognição permanentemente diferente de si mesma, gerando novos mundos. A política da invenção, portanto, significa uma política de ruptura com a atenção, direcionando-se aos devires e às experiências não-recognitivas.

No excerto anterior, também chama a atenção a observação de que a criança *possui baixa atenção e concentração*. Nesse contexto, jogar por meio das tecnologias digitais poderia contribuir para a melhoria da concentração, já que muitos dos jogos demandam atenção e foco. Essa perspectiva fica mais evidente nos excertos seguintes. No primeiro, destaca-se a importância dos games como auxiliar na aprendizagem, proporcionando meios atrativos e inovadores na prática educativa, o que tornaria a criança mais ativa em seu processo de aprendizagem. No segundo excerto, o pesquisador relata o êxito na atenção alcançada pelas crianças por meio dos games:

De acordo com Savi e Ulbricht (2008), **cada vez mais pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de unir ensino e diversão por meio do desenvolvimento de jogos educacionais, uma vez que atualmente se torna cada dia mais difícil fazer com que os alunos desviem a atenção dos games para atividades educacionais**. Os autores afirmam que os **games oferecem um importante auxílio ao processo de ensino e aprendizagem, pois são capazes de proporcionar práticas educacionais atrativas e inovadoras, nas quais os estudantes passam a aprender de maneira mais ativa** (Dissertação 3, 2018, p.52, grifos nossos).

De maneira geral as crianças tiveram preferência pelos games de matemática, 250 acessos contra 196 para os games de português. Verificamos que os 4 games mais acessados foram de matemática, **nota-se também que em matemática houve uma maior concentração no uso de alguns games** (Dissertação 3, 2018, p.84, grifos nossos).

Pode-se identificar que o brincar digital aparece como um meio para obter a concentração. De fato, no contexto pedagógico, a questão da atenção ocupa um lugar de destaque nos discursos educacionais. Uma razão para isso é que a função atencional, especialmente das crianças de hoje, tende a apresentar um caráter de dispersão. As crianças deslizam entre situações e fatos, o que parece demonstrar uma dificuldade de concentração. A atenção torna-se fugaz na busca rápida por novidades, mudando de foco e se esgotando em pouco tempo. Dessa forma, ao tentar descrever como a atenção funciona atualmente, o primeiro aspecto que se destaca é a aparente distração resultante da constante mudança de foco. No entanto, existem alguns fatores envolvidos na produção dessa subjetividade (Kastrup, 2005).

A contínua disseminação de textos e imagens nas mídias digitais, juntamente com o recente crescimento explosivo de diversos suportes, permitiu que a informação viajasse milhares de quilômetros em segundos. O celular, por sua vez, desempenha um papel importante, atravessando a vida cotidiana sem cessar. Nesse contexto, a sobrecarga de informações na sociedade contemporânea, a velocidade acelerada e as crescentes demandas exigem que o foco de atenção esteja em constante deslocamento. Nesse cenário, os diagnósticos de transtorno de déficit de atenção são cada vez mais frequentes e frequentemente associados a sintomas como baixo desempenho em tarefas, dificuldade em seguir regras e desenvolver projetos de longo prazo, além de poderem estar relacionados a hiperatividade e impulsividade (Kastrup, 2005).

No ambiente escolar, a atenção é colocada como necessária para que ocorra o processo de aprendizagem. Muitas vezes, avalia-se que a criança não aprende porque não está prestando atenção. Em vez de ser vista como uma questão moral, a dificuldade de atenção na subjetividade contemporânea é frequentemente tratada como um transtorno que requer intervenção. Como efeito, muitas crianças são encaminhadas para terapia cognitiva, com o objetivo de melhorar sua capacidade de concentração nas tarefas (Kastrup, 2005).

Nesse campo, prevalece a compreensão da cognição como um processo de resolução de problemas, enquanto a atenção é vista principalmente como um mecanismo para controlar o comportamento e executar tarefas. A atenção é considerada uma condição para a aprendizagem e para a realização de tarefas cognitivas, incluindo a resolução de problemas. Assim, o brincar com as tecnologias é frequentemente percebido como um recurso auxiliar na aprendizagem, ajudando as crianças a direcionar sua atenção para estímulos e objetos do mundo externo, com o objetivo de captar e buscar informações. A "incapacidade" de processar essas informações externas é muitas vezes interpretada como um sinal de desatenção e falta de concentração (Kastrup, 2005).

Partindo da ideia de que a cognição está restrita à resolução de problemas e que a abordagem clínica é adaptativa, surge a questão de como restaurar a capacidade de atenção e promover a aprendizagem da atenção necessária para realizar tarefas educativas. O conceito de déficit sugere que a compreensão da atenção está marcada por operações binárias: atenção *versus* desatenção, zero *versus* um. Tudo o que foge do foco de atenção é frequentemente classificado como déficit, falta ou negativo. Distração e dispersão são vistas como indesejáveis na realização de tarefas, embora fenômenos distintos. A dispersão, por exemplo, envolve mudanças repetitivas no foco de atenção, o que impede a realização de experiências focadas, sustentadas e consistentes (Kastrup, 2005). Podemos observar esse movimento em um trecho do diário de campo presente na Tese 1 (2019, p. 232, grifos nossos), onde Elsa "fez de tudo" em um único dia:

Elsa neste dia fez de tudo um pouco – ela não queria e não ficou somente nos jogos. Por um tempo, ficou me mostrando as brincadeiras – fazer estrela – uma atividade que movimenta o corpo e que tinha aprendido com uma amiguinha de condomínio. **Ela brinca com os jogos, com a televisão ligada, e acompanhando a programação que estava sendo transmitida, depois ela pegou a tarefa da escola para fazer** (passamos um bom tempo ajudando-a a realizar essa tarefa), **e, antes de concluir, já foi para outro brinquedo** – dessa vez pegou a patinete e ficou andando pela sala (Diário de campo, 06 de junho de 2017).

A partir dos diferentes movimentos de Elsa, é possível perceber que a dispersão está associada a um certo desejo de novidade pelo mundo, o que dificulta a consistência da experiência e a intensidade temporal. E aqui nos parece que a ideia chave é: Ao desafio não é simplesmente prender a atenção da criança para que ela aprenda através da experiência brincante com as tecnologias digitais. Em vez disso, promover o aprendizado da atenção, atentando para as forças do presente que trazem o novo sob uma perspectiva disruptiva.

A distração, por sua vez, é um desempenho no qual a atenção experimenta um movimento nômade; ela perambula e escapa do foco da atividade que requer atenção, movendo-se em direção a um campo mais abrangente (Kastrup, 2005). A criança pode se envolver com pensamentos, percepções sem rumo, lembranças vagas, objetos desfocados e pensamentos fluidos, oriundos tanto do mundo externo quanto interno. O que há em comum é a sua insubmissão à atração pela tarefa em questão. Parece que Elsa ilustra o que é a distração no celular quando responde à pesquisadora:

Pesquisadora: Elsa! Para você o que tem de mais legal nesse celular?

Elsa: É massa! A gente se distrai e se diverte! (Elsa, 5 anos).
(Tese 1, 2019, p. 300).

Curiosamente, crianças que parecem distraídas são, na verdade, extremamente focadas; não é apenas uma questão de não prestar atenção, mas de direcionar sua atenção para outros lugares. A questão do Transtorno de

Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar é especialmente relevante, sublinhando a necessidade de as escolas reavaliarem seus objetivos educacionais. Atualmente, observa-se que as crianças têm dificuldade em perceber o significado ou a aplicabilidade imediata do conhecimento ensinado nas instituições de ensino. A informação, hoje em dia, é abundante e muitas vezes descartável, com uma vida útil curta. Nesse cenário, é necessário equipar as crianças com tecnologias digitais e desenvolver mecanismos e habilidades para buscar novas informações que surgem diariamente. As tecnologias digitais, portanto, ocupam um papel central nessa discussão:

Disponibilizar o uso das TD desde o início da vida escolar da criança pode expandir suas possibilidades de aprendizagem, contribuir para sua autonomia, integrando a criança às **novas formas de aprender e de interagir na atualidade**. A TD traz consigo inúmeras opções de representação, simulação, cooperação, expressão, possibilitando, assim, **várias formas de os pequenos aprenderem** (Dissertação 2, 2014, p. 19, grifos nossos).

A partir do excerto, a questão central é como ensinar as crianças a utilizar as tecnologias digitais e, mais importante, como orientá-las a acessar e interpretar a vasta quantidade de informações disponíveis em tempo real para promover sua aprendizagem. Se a criança conseguir se adaptar à avalanche de informações, seu sucesso educacional estará amplamente garantido. No entanto, parece que a substituição de professores por máquinas ou de conhecimento por informações de curto prazo apenas perpetua os criticados modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão de conhecimentos. Em outras palavras, essa abordagem significa apenas uma versão de alta tecnologia da política da reconhecimento. O foco no desenvolvimento da capacidade de buscar novas informações não questiona o que já se conhece, não constituindo uma nova estratégia cognitiva. Pelo contrário, essa política reforça a sensação de que estamos constantemente em déficit, incapazes de lidar com a enxurrada de informações que nos bombardeia diariamente.

É importante notar que buscas frenéticas na internet não constituem, por si só, o dever, pois o dever não se reduz a um sensorio-motor. Pelo contrário, a exuberância do movimento sensorio-motor pode, na verdade, afastar o dever, levando a cognição a operar dentro de formas prontas, de maneira homogênea e confinada ao plano da forma. O dever é uma experiência singular que coloca o sujeito em contato com o mundo e com sua própria cognição. Nessa perspectiva, o dever é involutivo, pois envolve a atenção ao plano de forças, provocando experiências de estranhamento, problematização e a produção de bifurcações nos processos cognitivos. Contudo, é fundamental esclarecer que não se trata de demonizar a relação brincante com as tecnologias digitais, mas sim de reconhecer que, se essas tecnologias são utilizadas apenas para resolver problemas preestabelecidos e realizar funções pré-definidas, elas não modificam a política cognitiva existente. Em vez disso, podem reforçar a política da reconhecimento, mantendo a cognição separada da perspectiva inventiva.

Portanto, a experiência de problematização difere da experiência de reconhecimento, que envolve a síntese das faculdades cognitivas. Em relação à

percepção, a recongnição é uma combinação de sensação e memória: o rosto familiar de um amigo, o reconhecimento da própria casa, ou o transporte que se utiliza para retornar para casa. Essas sensações ativam traços de memória, resultando em uma síntese que mescla o novo com o velho e o presente com o passado. Nas experiências de problematização, contudo, as faculdades de imaginação, memória e sensibilidade operam de maneira diferente (Kastrup, 2001). Por exemplo, quando a criança se depara com novos níveis em um jogo digital, a experiência pode se tornar problemática. Observamos isso na Dissertação 1 (2014, p. 133, grifos nossos), que agora virtualizamos, onde, após concluir a primeira fase, César enfrenta novos desafios no jogo, que se torna mais complexo e exige maior raciocínio e agilidade, levando-o a solicitar auxílio do pesquisador:

Ao finalizar a primeira fase, o jogo que César estava brincando muda de status e passa para o nível médio. A partir daí surgem outros desafios, com situações complexas que exigem do jogador mais raciocínio e agilidade nos comandos em comparação à fase anterior. Isso demanda uma articulação de estratégias que antes não eram requeridas, como lances de ataque e defesa do jogador. Após algum tempo, César pede ajuda do pesquisador.

Pode-se observar que, ao ser transportada repentinamente para um novo ambiente, a criança percebe que os hábitos anteriores não funcionam e experimenta um contínuo processo de problematização. Isso cria uma tensão e estranhamento entre o conhecimento prévio e a experiência atual. Nessa nova fase do jogo digital, a criança é forçada a lidar com um período de incerteza, explorando o ambiente com atenção aos signos e às novas semióticas do jogo. Como mostrado no excerto anterior, a criança é 'constrangida' ao pensamento, solicitando ajuda ao pesquisador para aprender e construir um novo campo de cognição e uma nova forma de jogar, um aspecto que havia sido simplificado e esquecido em sua dimensão inventiva.

Então, ao aprender jogando com as tecnologias digitais, estamos formando um comportamento mecânico e automático, resultado de condicionamentos e conexões aleatórias entre situações e ações específicas? Ou seria o aprendizado um esforço de repetição de movimentos com o objetivo de automatizá-los completamente? A nova fase do jogo surge como uma oportunidade de aprendizado, pois a criança pode não perceber que a fase anterior, aparentemente óbvia e garantida, também foi construída e inventada. Sob essa perspectiva, a aprendizagem brincante com tecnologias digitais não se limita a resolver o problema imediato; ela prolonga seu efeito e a possibilidade de problematização. O mais interessante é que, ao retomar o mesmo jogo, a criança pode experimentar uma sensação de estranhamento, tornando-se mais sensível a aspectos do jogo que antes passaram despercebidos.

No processo de aprendizado, o que está em jogo é a forma como a atenção é direcionada para as tarefas. Sem atenção, não é possível aprender em relação às tarefas propostas. Dessa forma, podemos distinguir dois tipos de funcionamento da atenção: um estado de estar atento e outro de estar

desatento, que, de certa forma, não está preparado para lidar adequadamente com as tarefas apresentadas. Surge um equívoco ao confundir a atenção como um único estado em que a consciência está presente. Kastrup (2004) sugere uma ampliação do conceito de atenção, propondo que a atenção seja entendida como um processo variável, com diferentes tipos ou formas de estar atento, indo além da simples dicotomia entre presença e ausência de atenção.

O que consideramos fundamental na ideia defendida por Kastrup (2004) é evitar confundir foco com concentração. É possível experimentar uma atenção focada, mas dispersa e desconcentrada, assim como uma atenção distraída e desfocada pode ser aplicada e concentrada. Isso reflete a noção de uma concentração não fixada em algo específico, conforme discutido por Gilles Deleuze (2001) em seu *Abécédaire*, com a ideia de uma "atenção à espreita". Nesse contexto, a criança que aprende brincando com as tecnologias digitais precisa de tempo para cultivar essa atenção à espreita. Manter a concentração enquanto se abre para o desfoque e a sensibilização às oportunidades para que a criança não jogue de maneira esperada e automática, mas desenvolva uma perspectiva mais aberta e atenta às múltiplas oportunidades do jogo.

No contexto dos jogos digitais, nem sempre se realiza uma atividade pré-estabelecida. Muitas vezes, não se sabe exatamente o que se espera ou onde concentrar a atenção. Nesse cenário, a atenção flutua entre os eventos, sem um foco preciso. Essa atenção sem um foco ou alvo específico não deve ser confundida com distração ou perda de concentração; diferentemente, pode ser compreendida como uma forma de concentração sem um direcionamento específico. Embora fluida e desfocada, podemos chamá-la de "atenção à oportunidade". Essa forma de atenção permite que as crianças se tornem mais sensíveis às oportunidades inesperadas que surgem, possibilitando uma presença plena em relação aos acontecimentos e, especificamente, ao que está por vir no jogo digital.

Assim, é fundamental questionar se a atenção empregada nos jogos digitais é a mesma utilizada em atividades diárias, como assistir televisão. Podemos considerar o efeito dos jogos digitais como um estado de desatenção ou como uma forma distinta de atenção? Será que a atenção se limita a um processo de foco, ou pode haver uma concentração desfocada ou uma atenção distraída? É importante destacar que a compreensão da atenção como um estado consciente e focalizado pode não se alinhar com a dinâmica dos jogos digitais. A imersão nesse ambiente de incerteza, onde a criança navega por fases com excitação e desenvolve estratégias, faz com que, apesar de seu foco intenso em momentos específicos, ela acabe sucumbindo aos estímulos e reagindo impulsivamente a armadilhas que podem resultar na perda da fase.

Nesse sentido, o ato de brincar no ambiente digital requer um tipo de atenção desfocada, semelhante à atenção flutuante descrita por Deleuze (2001) como a de um caçador em estado de vigília, que espera algo desconhecido em termos de quando, de onde e como surgirá. O caçador permanece atento a cada movimento e mudança ao seu redor, sem impor sua vontade ou desejo sobre o ambiente. Essa forma de atenção permite perceber nuances sutis que podem levar à captura da presa.

Essa disposição de atenção à espreita é semelhante ao aprendizado em jogos digitais, onde a criança permanece atenta aos eventos e movimentos que podem ou não ocorrer. Ao contrário das situações em que o foco é necessário, a atenção no jogo digital exige uma forma de distração atenta. Nos termos de Bergson (1979), trata-se de uma atenção à duração, que envolve um desafio temporal em vez de espacial. Caso contrário, o jogo digital se tornaria simplificado, reduzido apenas à prática dos movimentos. Assim, a criança segue seu próprio ritmo, guiada pelas diversas situações do jogo, desenvolvendo uma atenção distraída ou desfocada em relação ao tempo dos movimentos. Isso se refere a algo raro e não repetitivo, que surge sem aviso e desaparece sem deixar vestígios: o tempo da oportunidade.

Muitos movimentos não podem ser compreendidos apenas observando suas ações, mas sim pela forma como são executados no tempo certo. Embora o movimento em si não seja completamente repetitivo e simples, ele pode se tornar algo sublime. Assim, um 'bom' jogador de um jogo digital não é aquele que varia constantemente seus movimentos, mas sim aquele que, mantendo uma atenção distraída, realiza movimentos inesperados e precisos no momento adequado, em vez de se limitar apenas ao espaço disponível. Para aprender nas diferentes fases do jogo digital, é necessário cultivar uma atenção desfocada em relação ao tempo dos movimentos, aprender a não reagir imediatamente às situações do jogo e não se deixar levar pelos estímulos.

O movimento de passar as fases em um jogo digital, então, representa um afastamento do cognitivo e da percepção banal. Em outras palavras, a experiência de reconhecimento dá lugar à problematização, com a sensibilidade despertada pelo jogo digital. Os elementos de sensibilidade não são combinados com dados de memória para gerar uma identificação; ao contrário, memória e sensibilidade divergem, criando uma experiência de estranhamento que é intensificada pela nova sensibilidade da criança que brinca. Assim, seguindo a ideia de Deleuze (1988), podemos afirmar que o brincar digital envolve aprendizagem porque expande as faculdades e permite que se engajem em uma prática disjuntiva além dos limites da função cognitiva. A aprendizagem, portanto, começa pela problematização e pelo estranhamento, e não pelo reconhecimento.

4. Uma tentativa de retomada e finalização

Ainda que o dispositivo do desenvolvimento agencie saberes e práticas educativas da infância, onde as tecnologias digitais são utilizadas como um meio para estimular o desenvolvimento cognitivo e facilitar a aprendizagem, através do brincar, também se observa linhas de fuga dentro do dispositivo devido à inventividade envolvida no ato de brincar. No contexto do desenvolvimento da aprendizagem, a atenção é destacada como um elemento crucial para a realização de tarefas cognitivas. Assim, o brincar com as tecnologias é entendido como um auxílio no processo de aprendizagem, direcionando a atenção das crianças para estímulos externos e objetos, a fim de absorver e buscar informações. Conforme visto nos excertos, a falta de capacidade de processar

essas informações externas é vista como um sinal de desatenção e falta de concentração.

Ao observar as linhas de fuga, ou seja, as experiências dos autores que produziram ideias que por vezes não são totalmente explorados, nota-se que a tendência das crianças à dispersão reflete um anseio por novidade em relação ao mundo, o que torna difícil manter uma experiência consistente e temporalmente intensa. Aqui, a ideia central parece ser: o desafio não reside em capturar a atenção da criança para que ela aprenda por meio da brincadeira com tecnologias digitais (conforme defendido nos trechos citados ao longo do texto), mas sim em cultivar a habilidade de atenção, reconhecendo as forças do presente que introduzem o novo de forma disruptiva.

Há um equívoco em considerar a atenção como um estado único em que a consciência está presente. Em contrapartida, a desatenção é entendida como um estado de falta de consciência. Kastrup (2004) propõe uma ampliação do conceito de atenção, indo além do simples ato de prestar atenção às tarefas e buscar informações. Ela sugere compreender a atenção como um processo variável, com diferentes tipos ou formas de estar atento, escapando da dicotomia simplista de presença ou ausência dela. O ponto fundamental na ideia defendida por Kastrup (2004) é a importância de não confundir foco com concentração. É possível experimentar uma atenção focada, porém dispersa e desconcentrada, assim como é fundamental considerar uma atenção distraída e desfocada, porém aplicada e concentrada. Nesse contexto, a criança que aprende brincando com as tecnologias digitais precisará de tempo para desenvolver a atenção da espreita. Ao manter a concentração, mas também estar aberta para o desfoque e sensível às oportunidades, essa mudança na atenção da criança se torna importante para que ela não jogue de maneira previsível e automática, mas sim desenvolva um jogo aberto e atento às múltiplas oportunidades.

No cenário dos jogos digitais, muitas vezes não estamos engajados em uma atividade definida previamente. É comum não termos uma ideia clara do que esperar, e conseqüentemente, onde devemos direcionar nossa atenção. Ela flutua entre os eventos, sem um alvo específico. Essa atenção dispersa não deve ser interpretada como distração ou falta de concentração, mas sim como uma forma de foco sem uma direção fixa. Apesar de fluida e difusa, podemos identificá-la como "atenção à oportunidade". Esse modo de atenção torna as crianças mais receptivas às oportunidades inesperadas que surgem, permitindo uma imersão total nos acontecimentos do jogo digital e, mais amplamente, na vida.

A disposição de estar de espreita é comparável ao modo como as crianças aprendem nos jogos digitais, onde estão atentas aos acontecimentos ligados aos movimentos que podem ou não acontecer. Ao contrário de situações em que a concentração é fundamental, a atenção nos jogos digitais exige uma forma de distração focada. É uma atenção à duração, envolvendo um desafio temporal em vez de espacial (Bergson, 1979). Sem isso, os jogos digitais se tornariam simplificados, reduzidos à mera prática de movimentos. A criança, portanto, segue seu próprio ritmo, guiada pelas várias situações do jogo, cultivando uma

atenção dispersa ou desfocada em relação ao tempo do movimento. Isso se refere a algo incomum, não repetitivo, que surge sem aviso e desaparece sem deixar rastros: o tempo da oportunidade...

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. Introdução. Bergson. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: BALIBAR, E. *et al.* **Michel Foucault filósofo**. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v. 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Siglo Veintiuno, 1990.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-27.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. **O brincar das crianças em tempos digitais: a produção de discursos na Educação.** 2023. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. Cuidado! As crianças estão em risco: a periculosidade no brincar digital. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. 1-17, 2023. DOI: 10.20952/revtee.v16i35.18880

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.1, p.17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.26, n.93, p.1273-1288, Set./Dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia. O Aprendizado da Atenção na Cognição Inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.

Recebido em: 29 de abril de 2024.

Aceito em: 27 de agosto de 2024.

Publicado em: 30 de outubro de 2024.