


**DÉFICIT DE ATENÇÃO EM TEMPOS DIGITAIS: HIPERESTIMULAÇÃO, APRENDIZAGEM
E DESAFIOS ESCOLARES CONTEMPORÂNEOS**

**ATTENTION DEFICIT IN DIGITAL TIMES: HYPERSTIMULATION, LEARNING AND
CONTEMPORARY SCHOOL CHALLENGES**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-027>

Adriana Fernandes Oliveira

Ciências Licenciatura
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
São Luis/MA
E-mail: escolapresidentelula@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3239143188358851>

Rafael dos Santos Nardotto

Mestre em Ensino - UENP PPGEN - PR
Universidade Estadual do Norte do Paraná
E-mail: rafaelsantosquimica2012@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2720118155933737>

Lindamir Svidzinski

Mestranda do mestrado Profissional em
Ensino de Ciências e Matemática pela Unicentro de Guarapuava-PR
E-mail: svidzinskilindamir@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8158198842926465>

Krysman Felix da Silva

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMEESP
Codó/Maranhão
E-mail: Pedagogo.Krysman@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0396421012647856>

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva

Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim-PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6894893318107621>

Zulene dos Santos Carvalho

Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão
UFMA/Codó
E-mail: zulene201605@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9116500948148558>

Eumenildes Pereira da Silva Carvalho

Pós-graduada em Empreendedorismo e Inovação
Instituto Federal do Piauí-IFPI
Teresina-Pi

E-mail: eumenildescarvalho999@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3153110132765615>

Suzana Pereira da Silva

Sua graduação Pedagogia
Instituição Centro Universitário Planalto do Distrito Federal
E-mail: suzanakeven0@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6108141279251366>

Francisca Janaina de Brito Xavier Martins

Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú
Teresina -Piauí

E-mail: janyha2010@hotmail.com
Lattes: [lattes: https://lattes.cnpq.br/0681163048785052](https://lattes.cnpq.br/0681163048785052)

Meiry Cristiane Richil de Carvalho

Mestranda em Agroecologia
Universidade Estadual de Roraima
Boa Vista/Roraima

E-mail: meiryrichil10@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2048503580746268>

RESUMO

A ampliação do uso de dispositivos digitais, redes sociais e plataformas algorítmicas modificou profundamente os modos de atenção, interação e aprendizagem de crianças e adolescentes. No contexto escolar, cresce a percepção docente acerca de estudantes com dificuldades de concentração, impulsividade, baixa persistência cognitiva e oscilações no engajamento acadêmico. Embora parte desses quadros se relacione a condições neurológicas reconhecidas, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), também se observa a influência de ambientes marcados por hiperestimulação sensorial, fragmentação informacional e consumo contínuo de estímulos rápidos. O presente artigo discute criticamente as relações entre cultura digital, déficit de atenção e dificuldades escolares contemporâneas, evitando reducionismos clínicos ou tecnológicos. Fundamenta-se em estudos da neuropsicologia, da educação e da cultura digital, com autores como Barkley, Diamond, Carr, Wolf, Han, Santaella e Freire. Defende-se que a escola precisa reconhecer a complexidade do fenômeno, articulando acolhimento pedagógico, práticas de autorregulação atencional, revisão metodológica e uso consciente das tecnologias. Conclui-se que a atenção tornou-se tema central da educação contemporânea e exige respostas institucionais que integrem ciência, pedagogia e ética.

Palavras-chave: Atenção; Cultura digital; Aprendizagem; TDAH; Educação básica.

ABSTRACT

The expansion of digital devices, social networks and algorithmic platforms has profoundly changed the ways children and adolescents pay attention, interact and learn. In the school context, teachers increasingly perceive students with concentration difficulties, impulsivity, low cognitive persistence and fluctuating academic engagement. Although some of these conditions are related to recognized neurobiological disorders such as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), the influence of environments marked by sensory hyperstimulation, informational fragmentation and continuous consumption of rapid stimuli is also evident. This article critically discusses the relationships between digital culture, attention deficit and contemporary school difficulties, avoiding clinical or technological reductionism. It is based on studies from neuropsychology, education and digital culture, drawing on authors such as Barkley, Diamond, Carr, Wolf, Han, Santaella and Freire. It argues that schools must recognize the complexity of the phenomenon by combining pedagogical support, attentional self-regulation practices, methodological revision and conscious use of technologies. It concludes that attention has become a central issue in contemporary education and demands institutional responses integrating science, pedagogy and ethics.

Keywords: Attention; Digital culture; Learning; ADHD; Basic education.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a atenção humana passou a ocupar lugar estratégico nas dinâmicas sociais, econômicas e educacionais. Plataformas digitais, redes sociais, jogos on-line e ambientes mediados por algoritmos disputam continuamente o tempo psíquico dos sujeitos por meio de notificações, recompensas instantâneas, vídeos curtos e fluxos incessantes de informação. Tal cenário impacta diretamente crianças e adolescentes, cuja formação cognitiva e emocional ainda se encontra em desenvolvimento. No espaço escolar, professores relatam com frequência dificuldades crescentes relacionadas à concentração, inquietude, baixa tolerância ao esforço mental prolongado e dispersão diante de tarefas que exigem continuidade.

Esse fenômeno, contudo, demanda análise cuidadosa. Nem toda dificuldade de atenção corresponde automaticamente a transtornos clínicos. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) possui critérios diagnósticos específicos, base neurobiológica e reconhecimento científico consolidado (Barkley, 2015). Entretanto, comportamentos semelhantes podem emergir também de fatores ambientais, emocionais, pedagógicos e sociotecnológicos. Rotinas desorganizadas, privação de sono, ansiedade,

excesso de telas, hiperestimulação sensorial e práticas escolares pouco significativas podem produzir manifestações próximas à desatenção, sem necessariamente configurar quadro clínico.

A cultura digital intensificou esse debate. Carr (2011) argumenta que ambientes digitais orientados pela velocidade e pela fragmentação tendem a alterar hábitos cognitivos, favorecendo leitura superficial e alternância constante de foco. Wolf (2019), por sua vez, alerta para os riscos da perda da leitura profunda em gerações habituadas à rapidez informacional. Já Han (2018) observa que a sociedade contemporânea produz sujeitos submetidos a excesso de estímulos, desempenho contínuo e dispersão psíquica. Tais interpretações, embora distintas, convergem ao reconhecer que a atenção tornou-se recurso tensionado no mundo atual.

No campo educacional, a escola enfrenta desafio duplo. De um lado, precisa acolher estudantes com diagnósticos reais, garantindo adaptações pedagógicas, inclusão e respeito às diferenças. De outro, necessita compreender que muitas dificuldades de concentração decorrem também de mudanças culturais amplas, exigindo revisão de metodologias, tempos escolares, organização curricular e relação pedagógica. Reduzir toda inquietude à medicalização ou atribuir todo problema às tecnologias digitais seriam simplificações igualmente inadequadas.

Na Educação Básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, percebe-se que muitos estudantes apresentam dificuldade para sustentar leitura extensa, elaborar textos longos, ouvir explicações prolongadas ou concluir tarefas sem múltiplas interrupções. Tais indicadores desafiam modelos escolares baseados exclusivamente em exposição oral passiva e atividades repetitivas. Ao mesmo tempo, revelam a urgência de práticas que desenvolvam autorregulação, foco atencional e engajamento significativo.

Freire (1996) já defendia que ensinar exige compreender a realidade concreta dos educandos e criar condições para aprendizagem crítica. Em contexto digital, essa máxima adquire novo sentido: conhecer os modos contemporâneos de atenção tornou-se parte do trabalho pedagógico. A escola não pode ignorar transformações cognitivas e culturais que atravessam seus estudantes.

Diante desse cenário, este artigo discute as relações entre déficit de atenção em tempos digitais, hiperestimulação ambiental, aprendizagem e desafios escolares contemporâneos. Para tanto, organiza-se em quatro seções: inicialmente, examina-se a atenção como fenômeno neurocognitivo e educacional; em seguida, analisam-se impactos da cultura digital sobre concentração e comportamento discente; posteriormente, discutem-se repercussões pedagógicas e riscos de medicalização simplificadora; por fim, apresentam-se caminhos escolares e estratégias educativas para promoção da atenção e da aprendizagem na contemporaneidade.

A atenção constitui função psicológica complexa e indispensável aos processos de aprendizagem. Longe de representar capacidade única e estática, trata-se de conjunto de mecanismos cognitivos

responsáveis por selecionar estímulos relevantes, sustentar foco em determinada tarefa, alternar prioridades quando necessário e inibir distrações concorrentes. Em contexto escolar, atenção envolve ouvir explicações, acompanhar leitura, resolver problemas, organizar materiais, planejar respostas e persistir diante de desafios intelectuais. Sem esse conjunto de operações, a aprendizagem tende a tornar-se fragmentada e inconsistente.

Do ponto de vista neurocientífico, Posner e Petersen (1990) propõem modelo clássico segundo o qual a atenção se organiza em redes funcionais relacionadas ao estado de alerta, à orientação para estímulos e ao controle executivo. Esse entendimento foi posteriormente ampliado por estudos que associam atenção a circuitos frontais, autorregulação e memória de trabalho. Diamond (2013, p. 136) sintetiza a centralidade desse processo ao afirmar:

As funções executivas dependem de três dimensões principais: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Essas habilidades são essenciais para raciocinar, resolver problemas, planejar ações e adaptar-se a novas demandas, sendo fortemente relacionadas ao sucesso escolar e social. (Diamond 2013, p. 136)

Na Educação Básica, tais funções mostram-se decisivas. Para ler um texto mais extenso, por exemplo, o estudante precisa manter foco contínuo, reter informações anteriores, relacionar ideias e ignorar distrações internas ou externas. Para produzir uma redação, necessita planejar, revisar, reorganizar argumentos e monitorar erros. Em matemática, exige-se atenção sustentada, sequência lógica e resistência à frustração diante de problemas complexos. Desse modo, dificuldades atencionais repercutem em múltiplas áreas do currículo.

É importante reconhecer, contudo, que atenção não depende apenas de fatores neurobiológicos. Condições emocionais, qualidade do sono, alimentação, rotina familiar, vínculo escolar, ambiente físico da sala de aula e sentido atribuído à tarefa interferem diretamente na capacidade de concentração. Vygotsky (2007) já apontava que funções psicológicas superiores desenvolvem-se em interação social e cultural, o que permite compreender a atenção também como habilidade educável e historicamente mediada.

Nesse horizonte, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) precisa ser tratado com rigor conceitual. Barkley (2015) define o transtorno como condição do neurodesenvolvimento caracterizada por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, em intensidade incompatível com o nível esperado de desenvolvimento e com prejuízos significativos em diferentes contextos. O diagnóstico exige avaliação clínica especializada, histórico consistente e observação de múltiplos fatores. Não se trata, portanto, de simples inquietude ocasional ou dificuldade pontual diante de tarefas escolares desmotivadoras.

Essa distinção é fundamental porque o ambiente educacional, por vezes, confunde comportamentos transitórios com quadros clínicos permanentes. Crianças cansadas, ansiosas, sobrecarregadas

emocionalmente ou pouco estimuladas pedagogicamente podem apresentar sinais semelhantes à desatenção sem preencher critérios diagnósticos. Collares e Moysés (2014) alertam para processos de medicalização da infância nos quais dificuldades sociais e escolares são interpretadas exclusivamente como problemas individuais.

Do ponto de vista pedagógico, a atenção também se relaciona ao significado da aprendizagem. Estudantes tendem a concentrar-se mais quando percebem propósito na atividade, desafio adequado ao nível de desenvolvimento e participação ativa no processo. Ausubel (2003) ressalta que a aprendizagem torna-se mais consistente quando novos conteúdos se conectam a conhecimentos prévios relevantes. Isso sugere que práticas descontextualizadas e excessivamente repetitivas podem reduzir engajamento atencional.

Além disso, a atenção possui caráter desenvolvimental. Crianças pequenas apresentam naturalmente menor tempo de foco sustentado do que adolescentes e adultos. Esperar comportamentos homogêneos entre diferentes faixas etárias constitui erro frequente. A escola precisa adequar tempos, metodologias e expectativas ao estágio de desenvolvimento dos estudantes, evitando comparações simplificadoras.

Em síntese, compreender a atenção como fenômeno neurocognitivo e educacional permite superar visões reducionistas. Há componentes biológicos relevantes, especialmente em casos clínicos reconhecidos, mas também fatores pedagógicos, sociais e emocionais que modulam a capacidade atencional. Para a escola contemporânea, esse entendimento é essencial: antes de rotular estudantes como desatentos, torna-se necessário investigar contextos, práticas e condições de aprendizagem.

2 CULTURA DIGITAL, HIPERSTIMULAÇÃO E IMPACTOS SOBRE CONCENTRAÇÃO E COMPORTAMENTO DISCENTE

A expansão da cultura digital transformou profundamente as formas de atenção na vida cotidiana. Smartphones, redes sociais, plataformas de vídeo, jogos on-line e sistemas algorítmicos foram desenhados para capturar e reter o foco dos usuários por meio de notificações constantes, recompensas rápidas e fluxos intermináveis de novidade. Nesse ambiente, a atenção converteu-se em recurso econômico estratégico. Como observa Han (2018), a sociedade contemporânea opera sob lógica de excesso de estímulos e permanente solicitação psíquica.

Para crianças e adolescentes, essa dinâmica possui efeitos expressivos. Em fase de desenvolvimento cognitivo e emocional, muitos estudantes passam horas alternando aplicativos, vídeos curtos, mensagens instantâneas e múltiplas telas. O cérebro adapta-se, progressivamente, a ciclos breves de recompensa e mudança constante de foco. Em consequência, tarefas escolares que exigem continuidade, silêncio interno e esforço prolongado podem parecer excessivamente lentas ou pouco atrativas.

Carr (2011) argumenta que ambientes digitais marcados pela fragmentação reforçam hábitos mentais baseados em escaneamento rápido, interrupções sucessivas e leitura superficial. Embora tais competências possam favorecer agilidade informacional, não substituem processos de concentração profunda necessários à compreensão complexa. Wolf (2019) complementa que a leitura extensa desenvolve inferência, empatia, reflexão crítica e capacidade analítica, competências ameaçadas quando o contato com textos longos se torna residual.

No espaço escolar, os efeitos dessa hiperestimulação aparecem de diferentes formas. Professores relatam dificuldade crescente de estudantes em ouvir explicações mais longas, concluir atividades sem consultar o celular, sustentar leitura silenciosa, copiar orientações completas ou revisar tarefas com cuidado. Também se observam ansiedade diante de espera, necessidade de gratificação imediata e intolerância a processos lentos de aprendizagem.

Importa destacar que não se trata de demonizar tecnologias digitais. Elas oferecem oportunidades reais de comunicação, acesso a informação, criação multimodal e aprendizagem interativa. O problema emerge quando o uso é intensivo, desregulado e desprovido de mediação crítica. UNESCO (2023) recomenda que escolas e famílias desenvolvam práticas equilibradas de uso tecnológico, considerando bem-estar, tempo de exposição e qualidade das interações digitais.

Outro aspecto relevante refere-se ao sono. Diversos estudos apontam que uso noturno de telas, luminosidade artificial e hiperexcitação cognitiva podem prejudicar descanso adequado, especialmente entre adolescentes. A privação de sono impacta diretamente memória, humor, atenção sustentada e autorregulação comportamental. Em muitos casos, estudantes chegam à escola fatigados, o que intensifica sinais de dispersão e irritabilidade.

Há ainda impactos emocionais. Redes sociais estruturadas por comparação permanente, métricas de visibilidade e fluxo incessante de estímulos podem aumentar ansiedade e sensação de urgência contínua. Turkle (2017) observa que a hiperconexão nem sempre fortalece vínculos profundos; por vezes, produz presença fragmentada e dificuldade de escuta. Tais elementos repercutem no clima escolar e nas relações entre pares.

Do ponto de vista pedagógico, a cultura digital exige revisão de metodologias. Manter aulas centradas apenas em exposição oral longa e passividade discente tende a ampliar desconexão. Isso não significa transformar toda aula em espetáculo, mas reconhecer que atenção contemporânea demanda alternância de estratégias, participação ativa, objetivos claros e momentos intencionais de concentração prolongada. Moran (2018) defende metodologias que articulem protagonismo discente, investigação e mediação docente qualificada.

Também se torna necessário ensinar competências atencionais explicitamente. Planejamento de estudos, gestão do tempo, leitura em etapas, pausas conscientes, redução de distrações e uso saudável de dispositivos podem ser trabalhados pedagogicamente. A atenção deixa de ser pressuposto natural e passa a constituir conteúdo formativo.

Portanto, a cultura digital não explica isoladamente todas as dificuldades escolares, mas constitui variável central do cenário contemporâneo. Seus efeitos sobre concentração e comportamento discente são reais, embora heterogêneos. Cabe à escola compreender essa ecologia da atenção para construir respostas educativas consistentes, evitando tanto nostalgia improdutiva quanto adesão ingênua ao hiperestímulo permanente.

No cotidiano escolar, dificuldades de atenção costumam aparecer de modo concreto: tarefas incompletas, perda frequente de materiais, esquecimentos recorrentes, conversas paralelas, baixa persistência diante de atividades mais longas, impulsividade nas interações e oscilação no rendimento. Para quem atua em sala de aula, tais sinais exigem leitura cuidadosa. Nem sempre indicam transtorno clínico. Muitas vezes expressam combinação de fatores pedagógicos, emocionais, familiares e socioculturais que atravessam a vida do estudante.

A experiência docente mostra que comportamentos semelhantes podem ter origens distintas. Um aluno pode dispersar-se porque não dormiu adequadamente; outro, por ansiedade; outro, por lacunas de aprendizagem acumuladas; outro, por ausência de sentido na tarefa proposta; outro, por quadro neurológico que requer acompanhamento especializado. Quando a escola interpreta manifestações diversas como se fossem idênticas, corre o risco de adotar respostas inadequadas.

Nesse ponto, torna-se necessário discutir a medicalização da educação. Collares e Moysés (2014, p. 31) alertam:

A medicalização consiste no processo de transformar questões coletivas, sociais, políticas e pedagógicas em problemas individuais, localizados no corpo ou na mente das crianças. Desloca-se, assim, a análise das condições concretas de escolarização para supostas incapacidades pessoais, produzindo rótulos que silenciam desigualdades e empobrecem as possibilidades educativas. (Collares e Moysés 2014, p. 31)

A medicalização simplificadora não significa negar diagnósticos legítimos, mas questionar o uso indiscriminado de explicações clínicas para fenômenos multifatoriais.

Em muitas escolas, observa-se expectativa de que laudos resolvam problemas pedagógicos. Quando um estudante apresenta inquietude, desorganização ou baixo desempenho, busca-se rapidamente uma causa médica capaz de explicar tudo. Contudo, mesmo quando existe diagnóstico confirmado, ele não substitui o trabalho pedagógico. Nenhum parecer clínico ensina leitura, escrita, autorregulação ou hábitos de estudo.

Essas aprendizagens continuam sendo responsabilidade compartilhada entre escola, família e profissionais de saúde.

Outro risco frequente consiste em confundir comportamento ativo com indisciplina ou patologia. Crianças e adolescentes possuem ritmos distintos, formas variadas de participação e necessidades de movimento compatíveis com determinadas faixas etárias. Exigir imobilidade prolongada ou silêncio absoluto como condição permanente de aprendizagem pode gerar interpretações equivocadas sobre estudantes que necessitam de metodologias mais dinâmicas.

Também merece atenção a relação entre fracasso escolar e atenção. Em muitos casos, o aluno parece desatento porque não compreendeu conteúdos anteriores e perdeu vínculo com a tarefa. Quando a leitura ainda é frágil, textos extensos geram evasão mental. Quando há dificuldades matemáticas acumuladas, exercícios tornam-se fonte de frustração. Nesses cenários, a desatenção pode ser consequência, e não causa inicial do problema.

Do ponto de vista docente, isso exige observação pedagógica qualificada. Antes de encaminhamentos precipitados, convém analisar questões como: o estudante compreende as instruções? O nível da atividade está adequado? Há rotina clara? O tempo proposto é compatível com a idade? O aluno apresenta o mesmo comportamento em todas as disciplinas? Como reage em tarefas práticas, em grupo ou de interesse pessoal? Essas perguntas ajudam a construir olhar mais justo.

É igualmente importante reconhecer que estudantes com TDAH ou outras condições do neurodesenvolvimento necessitam acolhimento real, não suspeita permanente. Quando há diagnóstico consistente, adaptações pedagógicas favorecem aprendizagem: instruções objetivas, divisão de tarefas em etapas, previsibilidade de rotina, apoio visual, mediação próxima, tempo ampliado quando necessário e avaliação diversificada. Barkley (2015) destaca que suporte ambiental adequado reduz prejuízos acadêmicos e socioemocionais.

Na escola, contudo, o cuidado precisa evitar rótulos. Quando o estudante passa a ser conhecido apenas pelo diagnóstico, reduz-se sua identidade escolar. O aluno deixa de ser leitor em formação, produtor de textos, colega de turma, sujeito com potencialidades, e passa a ser “o hiperativo”, “o desatento”, “o difícil”. Tal lógica empobrece relações pedagógicas e pode cristalizar expectativas baixas de desempenho.

A experiência mostra que muitos estudantes respondem positivamente quando encontram professores que organizam rotinas claras, propõem atividades significativas, alternam estratégias e estabelecem vínculo respeitoso. Freire (1996) lembra que ensinar exige escuta, rigor e esperança. Em casos de atenção fragilizada, essa combinação torna-se ainda mais necessária.

Portanto, a escola precisa equilibrar dois compromissos: reconhecer quadros clínicos reais e combater explicações reducionistas. Nem tudo é transtorno; nem tudo é falta de esforço; nem tudo é culpa

da tecnologia; nem tudo se resolve apenas com boa vontade. A prática educativa exige análise contextualizada, trabalho interdisciplinar e confiança na capacidade de desenvolvimento dos estudantes.

3 CAMINHOS ESCOLARES E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DA ATENÇÃO E DA APRENDIZAGEM

Se a atenção se tornou tema central da educação contemporânea, cabe à escola construir respostas pedagógicas consistentes. Isso começa pelo reconhecimento de que concentração não é atributo fixo de alguns alunos e ausência em outros. Trata-se de capacidade que pode ser fortalecida por meio de ambientes organizados, práticas intencionais e experiências de aprendizagem com sentido.

Um primeiro caminho refere-se à organização da rotina escolar. Estudantes aprendem melhor quando compreendem o que será feito, em que sequência e com quais objetivos. Quadros visuais, combinados claros, previsibilidade de etapas e instruções objetivas reduzem ansiedade e dispersão. Em turmas heterogêneas, rotina bem estruturada beneficia todos, especialmente aqueles com maior dificuldade de autorregulação.

Outro ponto importante diz respeito ao planejamento das aulas. Atividades muito longas, sem metas intermediárias, tendem a perder a atenção de parte da turma. Dividir tarefas em blocos menores, com momentos definidos de explicação, prática, revisão e síntese, favorece engajamento. Isso não significa fragmentar excessivamente o ensino, mas organizar percursos mais acessíveis.

Na experiência docente, alternância metodológica produz bons resultados. Exposição dialogada, leitura orientada, produção escrita, resolução de problemas, trabalho em duplas, debate breve e retomada coletiva podem coexistir na mesma aula. Moran (2018, p. 4) observa:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, à aprendizagem por investigação, à resolução de problemas e à construção colaborativa do conhecimento. O professor deixa de ocupar lugar exclusivo de transmissor e assume função de orientador, curador e mediador de percursos formativos mais significativos.

O protagonismo discente, quando bem conduzido, amplia envolvimento e responsabilidade.

Também é fundamental ensinar estratégias de estudo. Muitos estudantes nunca aprenderam a organizar tempo, anotar pontos principais, revisar conteúdos ou preparar-se para avaliações. Espera-se autonomia sem ensiná-la. A escola pode trabalhar uso de agenda, planejamento semanal, técnicas de leitura, pausas produtivas e metas realistas. Tais práticas fortalecem funções executivas e hábitos acadêmicos.

No campo da leitura, recomenda-se recuperar tempos de concentração prolongada. Momentos regulares de leitura silenciosa, acompanhamento de obras integrais e discussão interpretativa ajudam a

desenvolver persistência cognitiva. Wolf (2019) destaca que a leitura profunda exige treino contínuo. Em uma cultura acelerada, a escola pode ser espaço de resistência intelectual.

Quanto ao uso de tecnologias, a resposta mais adequada não é proibição total nem liberação irrestrita. É preciso educar para uso consciente. Celulares e plataformas digitais podem servir à pesquisa, produção multimodal e ampliação de repertório, desde que existam critérios claros. Em certos momentos, o foco exige afastamento de distrações; em outros, a tecnologia pode ser aliada do trabalho pedagógico.

A relação com as famílias também merece atenção. Orientações sobre sono, rotina doméstica, tempo de tela, acompanhamento de tarefas e comunicação escola-casa contribuem para maior estabilidade. Muitas dificuldades atencionais intensificam-se quando o estudante vive sem horários consistentes ou descanso adequado.

Para alunos com diagnósticos específicos, adaptações razoáveis são necessárias. Tempo adicional, instruções segmentadas, lugar estratégico na sala, apoio visual, acompanhamento próximo e avaliação variada podem favorecer desempenho sem reduzir exigência formativa. Inclusão não significa facilitar indiscriminadamente, mas oferecer condições justas de aprendizagem.

Por fim, permanece decisivo o vínculo pedagógico. Estudantes tendem a concentrar-se mais quando se sentem reconhecidos, respeitados e desafiados por professores que acreditam em seu potencial. A experiência escolar mostra que atenção não depende apenas de técnicas; depende também de relação humana, sentido e expectativa positiva.

Com base nas discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, torna-se possível sintetizar os principais elementos que articulam atenção, cultura digital, dificuldades escolares e respostas pedagógicas no contexto contemporâneo. O quadro a seguir reúne, de forma objetiva, eixos centrais do debate, impactos observados no cotidiano escolar e possibilidades de intervenção educativa. A intenção não é esgotar a complexidade do tema, mas oferecer ao leitor uma visão integrada que auxilie reflexões teóricas e decisões práticas no âmbito da Educação Básica.

Quadro-resumo: atenção em tempos digitais e escola

Eixo	Impactos observados	Respostas pedagógicas
Hiperestimulação digital	Dispersão, impaciência, dificuldade de foco prolongado	Uso consciente de tecnologias, momentos sem celular
Funções atencionais	Baixa organização, esquecimentos, tarefas incompletas	Rotina clara, tarefas em etapas, acompanhamento
TDAH e quadros clínicos	Impulsividade, oscilação no rendimento	Adaptações pedagógicas e apoio especializado
Medicalização excessiva	Rotulação e simplificação de problemas complexos	Avaliação contextualizada e olhar pedagógico amplo
Metodologias tradicionais	Desinteresse e baixa participação	Aulas dinâmicas, participação ativa, objetivos claros
Leitura e escrita	Superficialidade leitora e textos pouco elaborados	Leitura orientada, escrita processual, revisão guiada
Família e rotina	Sono ruim, excesso de tela, cansaço	Parceria escola-família e organização de hábitos
Papel docente	Maior necessidade de mediação	Escuta, vínculo e intervenções consistentes

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre déficit de atenção em tempos digitais exige prudência teórica e sensibilidade pedagógica. A escola convive, na atualidade, com estudantes inseridos em ambientes marcados por hiperestímulos, velocidade informacional e múltiplas disputas pela atenção. Esse contexto repercute no modo como leem, estudam, escrevem e participam das aulas. Como observa Han (2018), a sociedade contemporânea opera sob lógica de excesso e saturação psíquica, condição que também alcança os espaços educativos.

Ao mesmo tempo, seria equívoco atribuir toda dificuldade escolar às telas ou às redes digitais. Há quadros clínicos legítimos, como o TDAH, reconhecido pela literatura especializada e caracterizado por critérios diagnósticos específicos (Barkley, 2015). Somam-se a isso desigualdades sociais, lacunas de aprendizagem, sofrimento emocional, privação de sono e metodologias pouco mobilizadoras, fatores que igualmente interferem na concentração e no rendimento acadêmico. A atenção, portanto, precisa ser compreendida como fenômeno multifatorial.

Defendeu-se neste artigo que a medicalização simplificadora e a culpabilização tecnológica constituem respostas insuficientes. Collares e Moysés (2014) alertam que muitas dificuldades escolares complexas são reduzidas a problemas individuais, invisibilizando aspectos pedagógicos e sociais que

também demandam intervenção. Em sentido semelhante, responsabilizar apenas as tecnologias digitais impede análise mais ampla das condições concretas de ensino e aprendizagem.

Em perspectiva docente, uma conclusão se impõe: ensinar, hoje, também significa educar a atenção. Isso envolve formar leitores persistentes, estudantes capazes de sustentar esforço intelectual, jovens que saibam lidar com distrações e organizar seus estudos. Wolf (2019) destaca que competências como leitura profunda, reflexão e inferência dependem de práticas contínuas de concentração, cada vez mais necessárias em contextos de fragmentação digital.

Cabe à escola, nesse cenário, oferecer experiências que favoreçam foco, sentido e vínculo com o conhecimento. Rotinas claras, metodologias diversificadas, tempos de leitura prolongada, uso crítico das tecnologias e relações pedagógicas consistentes podem fortalecer processos atencionais e ampliar oportunidades de aprendizagem. Freire (1996) recorda que ensinar exige rigor, escuta e esperança; tais princípios mantêm plena atualidade diante dos desafios contemporâneos.

Se o mundo disputa continuamente o foco dos estudantes, a escola pode oferecer algo raro e valioso: tempo para pensar, aprofundar, escutar, ler com calma e aprender com sentido. Essa talvez seja uma de suas missões mais urgentes no presente.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARKLEY, Russell A. *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*. 4. ed. New York: Guilford Press, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Inteligência Artificial na Educação Básica: documento orientador sobre caminhos curriculares e práticas éticas de uso de IA nas escolas*. Brasília: MEC, 2026.
- CARR, Nicholas. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- DIAMOND, Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAN, Byung-Chul. *No exame: perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes, 2018.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Porto Alegre: Penso, 2018.

POSNER, Michael I.; PETERSEN, Steven E. The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, Palo Alto, v. 13, p. 25-42, 1990.

TURKLE, Sherry. *Reclaiming conversation: the power of talk in a digital age*. New York: Penguin Press, 2017.

UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Contexto, 2019.