

BEM-ESTAR DIGITAL E USO DE CELULARES NA ESCOLA: ATENÇÃO, CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

**DIGITAL WELL-BEING AND MOBILE PHONE USE AT SCHOOL: ATTENTION,
SOCIAL INTERACTION AND LEARNING**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 26/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792990263](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792990263)

Rivadavia Souza Costa Júnior¹

Hyngrid Assíria Amorim Costa²

Maria Cícera de Cerqueira Albuquerque³

Roberval Gomes dos Santos⁴

Amadeu Sousa de Oliveira⁵

Edson Costa Soares⁶

Lawínya Assíria Amorim Costa⁷

Aline Lourenço da Silva Nascimento⁸

Eduardo Palmeira da Silva⁹

Antônio de Padua Gomes Dalmeida Lins¹⁰

Adriane Duarte Amorim Costa¹¹

RESUMO

O bem-estar digital no ambiente escolar envolve a qualidade das experiências mediadas por tecnologias, a proteção da atenção, as relações interpessoais e as condições de aprendizagem. Este artigo objetiva analisar criticamente o uso de celulares na educação básica brasileira, articulando implicações cognitivas, socioemocionais e pedagógicas com o marco regulatório vigente. Foi desenvolvido uma revisão bibliográfica narrativa, qualitativa, de estudos em português publicados predominantemente entre 2023 e 2026, complementada por pesquisa amostral nacional, documentos normativos e contribuições anteriores relevantes. A análise temática revela que a presença indiscriminada do celular pode concorrer com tarefas de concentração e interações presenciais, enquanto usos planejados e orientados oferecem possibilidades de pesquisa, autoria e avaliação formativa. Evidencia-se que a restrição legal de aparelhos pessoais não se confunde com a exclusão da educação digital do currículo, devendo resguardar acessibilidade, inclusão e necessidades de saúde. Conclui-se que políticas escolares consistentes combinam regras claras, práticas pedagógicas intencionais, escuta dos estudantes, formação docente, corresponsabilização familiar e avaliação contínua dos efeitos sobre a aprendizagem e a convivência.

Palavras-chave: Bem-estar digital; Telefones celulares; Atenção; Convivência escolar; Aprendizagem.

ABSTRACT

Digital well-being in school encompasses the quality of technology-mediated experiences, protection of attention, interpersonal relationships, and learning conditions. This article critically examines mobile phone use in Brazilian basic education by connecting cognitive, socio-emotional, and pedagogical implications to the

current regulatory framework. It presents a qualitative narrative literature review of Portuguese-language studies published mainly between 2023 and 2026, supplemented by a nationwide survey, legal documents, and relevant earlier contributions. The thematic analysis indicates that unrestricted mobile phone use may compete with sustained attention and face-to-face interactions, whereas carefully planned and guided use can support inquiry, authorship, and formative assessment. Legal restrictions on personal devices do not imply removing digital education from the curriculum and must protect accessibility, inclusion, and health needs. The article concludes that coherent school policies combine clear rules, purposeful teaching, student participation, teacher development, family co-responsibility, and ongoing evaluation of learning and social interaction.

Keywords: Digital well-being; Mobile phones; Attention; School social interaction; Learning.

1. INTRODUÇÃO

A presença dos celulares reconfigura hábitos de comunicação, estudo e participação social de crianças e adolescentes. Para a escola, o desafio não consiste somente em administrar dispositivos, mas em proteger o tempo pedagógico, promover interações significativas e ensinar práticas responsáveis na cultura digital.

A incorporação cotidiana dos dispositivos móveis ocorre em uma sociedade na qual comunicação, entretenimento, consumo e produção de conhecimentos se entrelaçam. No entanto, experiências de conexão não apresentam finalidades equivalentes, sobretudo quando o estudante alterna entre uma atividade escolar e conteúdos personalizados por plataformas. Lima, Silva e Sartori

(2024) indicam a necessidade de problematizar a utilização dessas tecnologias, em lugar de pressupor que sua presença represente modernização do ensino. Nessa direção, compreender o bem-estar digital implica investigar a relação entre usos tecnológicos, objetivos formativos e condições concretas de participação na vida escolar.

Em uma pesquisa com estudantes do ensino médio de uma escola pública mineira, Lima, Silva e Sartori (2024) identificaram ampla presença do aparelho no cotidiano e predominância de acessos às redes sociais, sem equivalência automática entre familiaridade tecnológica e competência para aprender. A problemática exige compreender o uso efetivo, suas finalidades e as condições institucionais de mediação.

A desigualdade de acesso também modifica o significado pedagógico das restrições. Dados da TIC Kids Online Brasil 2025 mostram diferenças expressivas entre grupos sociais quanto aos dispositivos disponíveis para acessar a internet, evidenciando que o telefone pode representar o principal recurso de conexão de determinados estudantes (NIC.br, 2025). Entretanto, sua utilização individual não substitui laboratórios, conectividade institucional e materiais didáticos acessíveis. Kleemann, Machado e Pereira (2025) associam os desafios da educação digital a limitações estruturais e formativas. Assim, proteger a atenção sem restringir oportunidades educativas requer políticas que conciliem regulação e justiça no acesso.

Os debates também alcançam a saúde e a convivência. Malta *et al.* (2024), com dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019, identificaram prevalência de 13,2% de vitimização por cyberbullying entre adolescentes investigados, com associações a

indicadores de vulnerabilidade psicossocial. O achado não demonstra que os celulares, isoladamente, expliquem essas experiências, mas evidencia a interdependência entre relações presenciais e ambientes conectados.

O sofrimento decorrente de agressões virtuais exige, adicionalmente, atenção às formas de pertencimento e reconhecimento entre pares. Ferreira, Oliveira Junior e Higarashi (2024) mostram que manifestações de bullying podem afetar o vínculo de adolescentes com a instituição escolar, o que reforça a importância de respostas educativas continuadas. As interações digitais, embora frequentemente ocorram fora da sala de aula, podem produzir repercussões no cotidiano presencial. Por isso, a promoção do bem-estar digital não se limita ao controle do objeto tecnológico: envolve diálogo, prevenção de violências, proteção da imagem e fortalecimento de vínculos de confiança.

Para Quiroga e Bessa (2024), a escola precisa examinar criticamente mecanismos de captura da atenção, circulação de informações e tratamento dos dados pessoais, evitando tanto o entusiasmo tecnológico acrítico quanto a mera culpabilização dos estudantes.

Outra dimensão do problema diz respeito às responsabilidades distribuídas entre estudantes, famílias, docentes, gestores e empresas que organizam ambientes digitais. Quiroga e Bessa (2024) questionam perspectivas que ignoram o monitoramento e os modos de influência das plataformas sobre a experiência juvenil. O guia governamental brasileiro sobre telas também apresenta o bem-estar digital como questão relacionada a práticas de uso, contextos e proteção de crianças e adolescentes (Brasil, 2025c). Desse modo, a escola precisa desenvolver letramento crítico para

além da simples recomendação de reduzir o tempo conectado, reconhecendo direitos, desigualdades e mediações sociais.

No Brasil, a Lei nº 15.100/2025 restringiu o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes durante aulas, recreios e intervalos da educação básica, preservando situações previstas em lei, inclusive o uso didático orientado, a acessibilidade e as necessidades de saúde. Sua regulamentação determina estratégias de participação da comunidade escolar, formação docente e acolhimento (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b). A política desloca o debate da decisão individual do professor para uma responsabilidade institucional, mas seu êxito depende da qualidade das orientações e da capacidade de avaliar seus efeitos nas escolas.

A implementação das restrições requer distinguir o uso recreativo e autônomo do celular de atividades efetivamente necessárias ao processo de ensino. A Lei nº 15.100/2025 prevê hipóteses de utilização admitidas e o Decreto nº 12.385/2025 orienta providências institucionais, como construção de normas, comunicação e formação da comunidade escolar (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b). Essa distinção dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, que prevê apropriação crítica, significativa e ética das tecnologias digitais (Brasil, 2018). O desafio consiste em garantir experiências de aprendizagem digital sem transformar o dispositivo pessoal em condição de participação.

Diante desse cenário, a questão norteadora é: de que maneira a gestão do uso de celulares pode favorecer o bem-estar digital, a atenção, a convivência e a aprendizagem na educação básica? O objetivo geral é analisar criticamente essas relações por meio de uma revisão bibliográfica; especificamente, examinam-se evidências

sobre práticas de uso, riscos à concentração e à socialização, possibilidades pedagógicas e implicações da legislação brasileira.

A relevância do estudo reside em oferecer critérios de decisão que articulem proteção de direitos, desenvolvimento de competências digitais e melhoria do ambiente educativo, sem reduzir uma questão multidimensional à oposição entre permitir e proibir (Reis, 2025; Santos; Lima, 2026).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Bem-Estar Digital: Uma Noção Relacional e Educativa

O bem-estar digital pode ser entendido como a construção de relações equilibradas, seguras e intencionais com dispositivos, plataformas e informações, respeitando o desenvolvimento, a privacidade e a autonomia progressiva. Não se reduz à soma de horas diante de telas, pois contexto de uso, conteúdo, mediação adulta e características sociais alteram a qualidade da experiência. O guia brasileiro sobre telas enfatiza que cultura, valores, condições de acesso e desenho das plataformas influenciam o envolvimento dos jovens com o ambiente digital (Brasil, 2025c). Para a escola, tal compreensão requer integrar saúde, direitos e aprendizagem em uma abordagem educativa, e não exclusivamente disciplinar.

A literatura educacional aponta que plataformas digitais possuem mecanismos de engajamento que disputam a atenção com experiências escolares e relações face a face. Quiroga e Bessa (2024) argumentam que o uso de dispositivos deve ser examinado também em suas dimensões políticas, econômicas e éticas, incluindo monitoramento e vigilância. Sob esse enfoque, bem-estar digital envolve perguntar quem organiza os fluxos informacionais,

quais dados são coletados e como se preservam condições para reflexão crítica. Essa perspectiva impede atribuir todos os problemas de concentração a fragilidades individuais dos estudantes, reconhecendo a influência dos ambientes sociotécnicos.

A relação entre tecnologia e bem-estar também depende das oportunidades concretas de participação. Na pesquisa TIC Kids Online Brasil 2025, 67% dos usuários de internet de 9 a 17 anos acessavam a rede apenas pelo celular, enquanto 29% utilizavam celular e computador; nas classes DE a dependência exclusiva do telefone alcançava 82% (NIC.br, 2025). Esses indicadores demonstram que o equipamento pessoal frequentemente constitui a principal porta de acesso à informação, mas não substitui infraestrutura pedagógica equitativa. Regras de restrição precisam, portanto, ser acompanhadas de recursos coletivos acessíveis e alternativas didáticas adequadas.

Uma abordagem educativa demanda ensinar reconhecimento de sinais de uso desgastante, gestão de notificações, segurança de dados, respeito à imagem alheia e organização de períodos de desconexão. A legislação brasileira contempla prevenção do sofrimento psíquico e disponibilização de espaços de escuta, enquanto sua regulamentação prevê ações formativas em educação digital responsável (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b). Trata-se de reconhecer que o equilíbrio depende de escolhas individuais, relações de apoio e decisões institucionais. A qualidade da experiência digital importa tanto quanto a duração, sobretudo quando a aprendizagem pressupõe curiosidade, concentração e convivência plural.

2.2. Atenção, Autorregulação e Organização do Tempo Escolar

A atenção constitui condição para acompanhar explicações, interpretar problemas, formular hipóteses e revisar a própria compreensão. A presença de múltiplas demandas digitais pode dificultar a continuidade dessas operações quando mensagens, jogos e redes sociais interrompem repetidamente as tarefas. O estudo qualitativo de Nagumo e Teles (2016) já registrava que estudantes recorriam aos celulares por tédio, tempo ocioso, distração e pesquisa, revelando que a dispersão não se explica apenas pelo aparelho, mas também pelas experiências escolares. A resposta pedagógica deve combinar limites institucionais, atividades intelectualmente desafiadoras e oportunidades de participação.

O fenômeno de alternância entre tarefas exige distinguir atividades digitais orientadas de consultas paralelas não relacionadas à aula. Lopes e Fürkotter (2023) observaram, em pesquisa com 48 docentes de licenciaturas, diferenças na permissão do aparelho e incômodo diante de usos que não integravam o planejamento. Embora realizado no ensino superior, o estudo oferece indícios sobre a importância da explicitação de objetivos e combinados, sem autorizar generalização direta à educação básica. A manutenção do foco depende da coerência entre a proposta didática, o manejo do tempo, a supervisão pedagógica e os recursos disponíveis.

A discussão não deve atribuir diagnósticos clínicos à dificuldade ocasional de concentração. Mudanças de comportamento observadas na escola podem decorrer de múltiplos fatores, inclusive sono, ambiente doméstico, condições de estudo e conflitos sociais. Antoniassi *et al.* (2024) identificaram uso elevado de diferentes telas entre adolescentes de escolas estaduais e associações com características do entorno e práticas de saúde; seu delineamento transversal não permite estabelecer causalidade. Da mesma forma,

dados sobre exposição digital não equivalem automaticamente a dependência ou transtorno. Intervenções escolares precisam ser proporcionais e baseadas em observação pedagógica responsável.

Em termos práticos, estratégias de autorregulação incluem explicitar metas de cada atividade, reservar momentos de estudo sem notificações, alternar leitura prolongada e debate e estimular registro reflexivo dos próprios hábitos. Para a educação básica, a Lei nº 15.100/2025 estabelece a referência institucional do não uso pessoal nos períodos escolares definidos, com exceções legais e didáticas delimitadas (Brasil, 2025a). Essa medida pode reduzir oportunidades de interrupção, mas ausência do celular não garante, por si, aprendizagem. A atenção também se constrói por meio de mediação docente consistente e condições escolares favoráveis.

2.3. Convivência, Participação e Proteção nas Relações Digitais

A convivência escolar depende de reconhecimento mútuo, comunicação respeitosa, participação cooperativa e enfrentamento das violências. Conflitos iniciados em redes ou grupos de mensagens podem atravessar o ambiente escolar, enquanto episódios presenciais podem ser prolongados no meio digital. Malta *et al.* (2024) demonstraram a relevância do cyberbullying entre escolares brasileiros e sua associação a experiências de tristeza, isolamento e falta de apoio percebido. Por se tratar de investigação transversal, tais associações não esclarecem a direção dos efeitos, mas justificam a atenção articulada de docentes, famílias e equipes de proteção.

Entrevistas qualitativas conduzidas por Ferreira, Oliveira Junior e Higarashi (2024) evidenciam que práticas de bullying assumem

manifestações verbais, psicológicas e morais capazes de comprometer o vínculo dos adolescentes com a escola. Embora o estudo não tenha restringido a análise ao ambiente digital, sua interpretação auxilia a reconhecer continuidades entre hostilidade presencial e circulação de ofensas on-line. Uma política de convivência digital deve combater humilhações, compartilhamento indevido de imagens, exclusões em grupos e difusão de rumores, com procedimentos de prevenção, registro, acolhimento e encaminhamento institucional.

A restrição do celular durante recreios e intervalos pode favorecer a reconstrução de situações presenciais de encontro, diálogo e brincadeira, mas esse efeito precisa ser verificado e não presumido. A literatura não sustenta a ideia de que a retirada do dispositivo elimine automaticamente conflitos, isolamento ou agressões. Quiroga e Bessa (2024) destacam que práticas tecnológicas se relacionam a processos mais amplos de subjetivação e sociabilidade, exigindo reflexão sobre atitudes e valores. Assim, espaços de convivência, atividades culturais, esportivas e mecanismos de mediação de conflitos tornam-se complementos necessários às regras de uso.

A prevenção das violências requer participação estudantil na discussão das normas e garantia de escuta segura para quem relata sofrimento, evitando exposição pública de vítimas. O Decreto nº 12.385/2025 orienta a construção de estratégias com a comunidade escolar e prevê acolhimento relacionado também a ofensas on-line (Brasil, 2025b). Nessa perspectiva, educação midiática significa desenvolver empatia digital, verificar contextos antes de compartilhar conteúdos e responsabilizar-se por interações em redes. A proteção é mais efetiva quando articulada à gestão

democrática e ao acompanhamento cotidiano das relações entre pares.

2.4. Aprendizagem, Mediação Docente e Equidade Tecnológica

O celular pode operar como ferramenta de pesquisa, registro, experimentação e produção autoral quando seu emprego decorre de objetivos claros e avaliação das condições de uso. A revisão integrativa de Assunção *et al.* (2023) identifica possibilidades de aplicativos no ensino de Ciências, sem dispensar formação docente e escolhas metodológicas adequadas. Esse potencial, entretanto, não autoriza o uso irrestrito nem transforma toda atividade com tela em inovação pedagógica. O valor educacional do recurso depende da contribuição efetiva para compreensão conceitual, colaboração e desenvolvimento de competências, e não da atratividade momentânea do aplicativo.

Na investigação de Kleemann, Machado e Pereira (2025), com 142 professores da educação básica, destacaram-se dificuldades ligadas a acesso à internet, equipamentos e condições sociais, acompanhadas da necessidade de investimento e formação continuada. O estudo reforça que a escola não deve transferir às famílias os custos indispensáveis às atividades escolares nem pressupor igualdade de acesso. Tarefas digitais obrigatórias em aparelhos particulares podem aprofundar desigualdades, sobretudo quando estudantes compartilham dispositivos, possuem conectividade precária ou necessitam de recursos assistivos. A decisão pedagógica deve considerar infraestrutura, acessibilidade e opções equivalentes sem dispositivo pessoal.

A formação inicial também é parte do problema. Lopes e Fürkotter (2023) identificaram lacunas na preparação para compreender o uso pedagógico de tecnologias móveis em cursos de licenciatura. Em perspectiva crítica, Lima, Silva e Sartori (2024) mostram que familiaridade com redes sociais não corresponde ao domínio de ferramentas para fins escolares. Resulta daí a necessidade de ensinar procedimentos de pesquisa, verificação de fontes, produção multimodal e proteção de dados. Em vez de opor celular e aprendizagem de modo abstrato, cabe perguntar em quais situações sua utilização agrega valor que não seria obtido com outros recursos.

O marco normativo estabelece limites ao aparelho pessoal sem impedir o uso didático sob orientação profissional e sem afastar exceções de acessibilidade, inclusão, saúde e exercício de direitos fundamentais (Brasil, 2025a). O Decreto nº 12.385/2025 exige critérios institucionais para usos pedagógicos, guarda de aparelhos e comunicação com as famílias (Brasil, 2025b). Portanto, a restrição de acesso não equivale à exclusão da educação digital: o currículo pode abordar algoritmos, segurança, ética informacional e produção responsável com equipamentos compartilhados ou mediação coletiva. Tal distinção preserva simultaneamente o direito à aprendizagem e a proteção do tempo escolar (Brasil, 2018).

2.5. Educação Midiática, Cidadania Digital e Proteção de Dados

A educação midiática constitui dimensão essencial do bem-estar digital, pois a participação em ambientes conectados exige interpretar linguagens, identificar intencionalidades e avaliar a confiabilidade das informações. A Base Nacional Comum Curricular reconhece a relevância da cultura digital para a formação crítica e

responsável dos estudantes (Brasil, 2018). Sob essa perspectiva, o ensino não deve limitar-se à operação de aplicativos ou à execução de tarefas em plataformas. É necessário discutir como conteúdos são produzidos, selecionados e compartilhados, de modo que a autonomia se desenvolva mediante critérios de verificação, reflexão ética e responsabilidade coletiva.

As plataformas digitais podem organizar fluxos de conteúdos segundo critérios comerciais e sistemas de recomendação nem sempre compreendidos por seus usuários. Quiroga e Bessa (2024) associam a formação educacional contemporânea à crítica dos processos de monitoramento e influência presentes nas redes. Para a escola, isso significa abordar práticas de personalização, circulação de dados, publicidade e estímulos à permanência contínua nas aplicações. Quando tais mecanismos se tornam objeto de estudo, a educação digital ultrapassa a orientação comportamental e contribui para compreender relações de poder, interesses econômicos e condições de exercício da cidadania no ambiente informacional.

A proteção da privacidade também se relaciona à convivência e à autoria. Publicar fotografias de colegas sem consentimento, reproduzir informações sem verificar a procedência e expor mensagens privadas são condutas que demandam orientação pedagógica sobre direitos e deveres. O guia brasileiro de bem-estar digital enfatiza que as experiências conectadas devem considerar condições de segurança e desenvolvimento infantojuvenil (Brasil, 2025c). Nesse contexto, projetos escolares podem trabalhar análise de notícias, critérios de compartilhamento e respeito à imagem alheia, sem necessidade de acesso permanente a aparelhos

peçoais. O processo formativo deve priorizar julgamento fundamentado e cuidado mútuo.

A restrição do celular, portanto, não inviabiliza propostas curriculares de cidadania digital, desde que o planejamento utilize recursos adequados e acessíveis. Professores podem empregar situações-problema, análise coletiva de interfaces, estudos de casos e equipamentos institucionais para discutir desinformação, proteção de dados e ética da comunicação. Lima, Silva e Sartori (2024) alertam para a diferença entre familiaridade tecnológica e apropriação crítica, enquanto a legislação preserva o uso pedagógico orientado nas situações previstas (Brasil, 2025a). O foco desloca-se da quantidade de dispositivos em circulação para a qualidade da reflexão e da autoria construída pelos estudantes.

2.6. Saúde Integral, Hábitos Digitais e Suporte Socioemocional

O bem-estar digital também envolve reconhecer que práticas de conexão se articulam às rotinas de descanso, estudo, lazer e convivência. Antoniassi et al. (2024) identificaram padrões elevados de exposição a telas entre adolescentes e associações com características sociais e comportamentais, sem que seu delineamento permita afirmar relações de causa e efeito. A interpretação educacional desses achados exige cautela: dificuldades de concentração, irritabilidade ou retraimento não podem ser diagnosticados apenas a partir do tempo de uso de dispositivos. A contribuição da escola consiste em observar situações concretas, construir rotinas protetivas e orientar estudantes sem produzir rótulos.

A regulação dos hábitos digitais deve considerar o desenvolvimento gradual da autonomia. Crianças e adolescentes necessitam compreender por que determinados momentos exigem presença, escuta e continuidade de atenção, em vez de apenas cumprir regras descontextualizadas. O guia brasileiro sobre telas incentiva uma abordagem de cuidado e equilíbrio na relação com dispositivos, considerando necessidades e condições de vida (Brasil, 2025c). Em termos pedagógicos, podem ser estimulados períodos de leitura concentrada, pausas organizadas, atividades corporais e conversas sobre notificações e expectativas de disponibilidade permanente. Essas ações dependem de coerência institucional e de comunicação não culpabilizadora.

As vivências de violência digital representam outra interface entre saúde e pertencimento. Malta *et al.* (2024) identificaram associação entre vitimização por cyberbullying e indicadores de vulnerabilidade psicossocial entre escolares brasileiros, sem estabelecer causalidade. Ferreira, Oliveira Junior e Higarashi (2024) descrevem como agressões entre pares atingem a experiência de frequentar a escola. Em conjunto, essas contribuições sustentam a necessidade de reconhecer sinais de sofrimento e oferecer apoio seguro, preservando a confidencialidade de quem procura ajuda. A resposta pedagógica deve evitar exposição pública, punições indiscriminadas ou a ideia de que toda dificuldade decorra da tecnologia.

A promoção de saúde integral requer articulação entre atividades escolares, famílias e serviços da rede de proteção quando necessário. O Decreto nº 12.385/2025 prevê ações de orientação e acolhimento relativas à saúde mental e aos problemas ligados ao uso de dispositivos (Brasil, 2025b). Contudo, acolher não equivale a transformar educadores em profissionais responsáveis por

diagnósticos clínicos. Sua função é identificar dificuldades de participação, estabelecer canais confiáveis de diálogo, encaminhar situações que demandem assistência especializada e acompanhar os efeitos pedagógicos das medidas adotadas. Assim, o bem-estar digital é compreendido como compromisso institucional de cuidado e inclusão.

2.7. Gestão Democrática e Corresponsabilidade Entre Escola e Famílias

A construção de regras para dispositivos pessoais depende de uma concepção de gestão capaz de articular orientação normativa e compromisso educativo. A Lei nº 15.100/2025 define parâmetros gerais, enquanto sua regulamentação requer procedimentos de organização e comunicação no cotidiano das instituições (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b). A aplicação uniforme de princípios não significa ignorar especificidades de etapas de ensino, necessidades de acessibilidade e situações de saúde. Normas compreensíveis, canais de esclarecimento e tratamento proporcional de conflitos fortalecem a legitimidade das decisões e reduzem o risco de respostas apenas punitivas.

A participação estudantil é relevante mesmo quando a regra legal não depende da concordância individual para ser aplicada. Envolver turmas e representantes em discussões sobre convivência, procedimentos de guarda e finalidades educativas pode ampliar a compreensão das razões das restrições. Santos e Lima (2026), ao abordarem percepções docentes sobre a legislação, situam sua implementação entre desafios concretos e possibilidades pedagógicas. Uma escola comprometida com a gestão democrática transforma dúvidas e resistências em oportunidades de

aprendizagem sobre direitos, deveres e vida coletiva, sem abrir mão da previsibilidade das normas ou das exceções legalmente asseguradas.

A relação com as famílias deve apoiar-se em informações claras e não na transferência de responsabilidades. As orientações institucionais precisam esclarecer formas de comunicação em situações urgentes, critérios de uso autorizado e medidas de prevenção de conflitos. Ao mesmo tempo, hábitos de conexão fora da escola não são controláveis por regulamentos escolares, exigindo diálogo respeitoso com diferentes realidades familiares. O levantamento do NIC.br (2025) evidencia desigualdades na disponibilidade de dispositivos, reforçando que recomendações domésticas devem considerar condições materiais distintas. A corresponsabilidade pressupõe cooperação, não culpabilização automática de estudantes ou responsáveis.

Avaliar uma política de bem-estar digital demanda acompanhar mais do que o número de aparelhos recolhidos ou de ocorrências disciplinares. É pertinente reunir percepções de estudantes e docentes, observar a participação nas aulas, registrar situações de convivência e identificar barreiras de acessibilidade, sem coletar informações pessoais desnecessárias. Quiroga e Bessa (2024) fundamentam a cautela diante de práticas de vigilância, enquanto Kleemann, Machado e Pereira (2025) ressaltam limitações de infraestrutura que podem afetar a implementação. Uma avaliação colegiada, prudente e periódica permite ajustar procedimentos e preservar o objetivo maior: melhorar as condições de aprender e conviver.

2.8. Planejamento Didático, Avaliação Formativa e Autonomia

A decisão de utilizar tecnologias móveis como recurso didático deve iniciar-se pelo objetivo de aprendizagem e pelos conhecimentos que os estudantes precisam mobilizar. Assunção *et al.* (2023) apresentam possibilidades de aplicativos no ensino de Ciências, mas seu uso demanda seleção criteriosa, mediação e articulação com a proposta pedagógica. Assim, atividades digitais não adquirem valor educativo apenas por serem interativas ou visualmente atraentes. A escolha do recurso precisa favorecer investigação, elaboração de hipóteses, interpretação de evidências ou produção autoral, respeitando os parâmetros legais para emprego orientado de aparelhos pessoais quando efetivamente necessário (Brasil, 2025a).

A avaliação formativa oferece critérios para examinar se uma experiência mediada por tecnologias contribuiu para a compreensão dos conteúdos. Mais do que contabilizar acessos, respostas rápidas ou tempo de permanência em aplicativos, interessa observar argumentação, resolução de problemas, revisão de erros e capacidade de transferir conhecimentos. Lopes e Fürkotter (2023) mostram que a incorporação de celulares envolve decisões docentes e dificuldades de organização didática, ainda que seus resultados pertençam ao contexto universitário. Para a educação básica, essa contribuição aponta a necessidade de instrumentos avaliativos coerentes com as finalidades da atividade e com a diversidade dos estudantes.

O desenho pedagógico também requer prever alternativas para quem não dispõe de aparelho, conectividade ou condições adequadas de participação digital. Kleemann, Machado e Pereira (2025) evidenciam desafios estruturais da incorporação tecnológica, reforçando a responsabilidade institucional de disponibilizar condições de trabalho e aprendizagem. A escola pode organizar

atividades em grupo, recorrer a equipamentos compartilhados e oferecer equivalentes não digitais sem prejuízo dos objetivos curriculares. Essa preocupação ganha relevância quando dados nacionais mostram que parte expressiva dos jovens acessa a internet somente pelo telefone, com desigualdades entre classes sociais (NIC.br, 2025).

A autonomia intelectual se desenvolve quando estudantes compreendem critérios para pesquisar, selecionar informações, justificar escolhas e reconhecer limites de ferramentas digitais. Lima, Silva e Sartori (2024) problematizam o uso acrítico de tecnologias e a distância entre hábitos de conexão e formação educacional. Por isso, a prática pedagógica precisa incluir explicitação de etapas, discussão de fontes, devolutivas e reflexão sobre o processo, independentemente da presença do celular na sala. A integração tecnológica responsável é aquela que amplia possibilidades de pensamento e participação sem comprometer a atenção, a equidade ou a convivência entre os sujeitos.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-interpretativa. A opção por essa modalidade decorre da diversidade de métodos e fontes pertinentes ao problema, que abrange educação, saúde, sociabilidade e regulação pública. O percurso foi orientado pela pergunta de pesquisa, pela delimitação da educação básica brasileira e pela distinção entre resultados empíricos, ensaios teóricos e documentos normativos.

O levantamento foi realizado em outubro de 2026, mediante consultas a SciELO, portais de periódicos científicos, repositórios de revistas e fontes oficiais brasileiras. Empregaram-se combinações em português das expressões “bem-estar digital”, “celular na escola”, “smartphone e aprendizagem”, “atenção escolar”, “cyberbullying”, “tempo de tela”, “educação digital” e “Lei nº 15.100/2025”. Foram priorizados artigos em português de 2023 a 2026, com autoria, veículo e texto consultáveis, preservando-se o estudo de Nagumo e Teles (2016) por sua pertinência histórica. Documentos normativos e levantamento amostral nacional complementaram os artigos.

Os critérios de pertinência consideraram vínculo direto com a educação básica ou contribuição analítica explicitamente transferível, descrição reconhecível do método ou argumento e origem documental verificável. Trabalhos universitários foram utilizados apenas para discutir formação docente, com delimitação de contexto; estudos observacionais de saúde foram interpretados como associações, sem extrapolação causal. As fontes selecionadas foram examinadas por leitura integral ou de seções substantivas disponibilizadas pelos periódicos, com extração de autoria, ano, desenho, população, principais conclusões e limites. Não houve coleta direta com estudantes ou docentes neste artigo.

A síntese foi organizada em quatro eixos: atenção e autorregulação; convivência e proteção; aprendizagem e equidade; gestão escolar e implementação normativa. Compararam-se convergências, tensões e lacunas entre estudos, sem contagem artificial de resultados positivos ou negativos. Para contextualização, empregaram-se indicadores publicados da TIC Kids Online Brasil 2025, mantendo explicitamente o universo e os anos das estimativas (NIC.br, 2025; CGI.br, 2026). Quadros interpretativos e esquema conceitual são

elaboração analítica deste artigo, não resultados de levantamento próprio. A principal limitação metodológica é a heterogeneidade das evidências e a ausência de protocolo sistemático de busca.

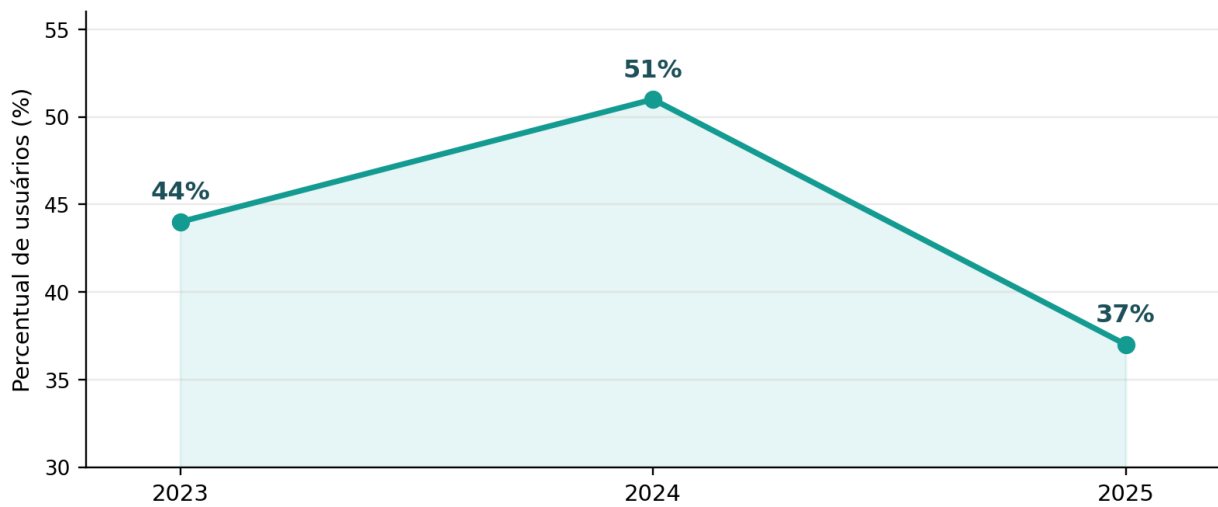
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Acesso, Atenção e Limites da Interpretação dos Indicadores

A síntese identifica uma tensão estrutural entre conexão intensiva e necessidades de atenção prolongada. Lima, Silva e Sartori (2024) observaram elevada frequência de uso do celular por estudantes do ensino médio e grande presença de redes sociais, mas destacaram limites de apropriação pedagógica. Essa diferença permite distinguir acesso, destreza operacional e aprendizagem. A escola precisa discutir o valor educacional das atividades, estabelecer tempos de concentração e acolher questões relativas aos hábitos digitais, em vez de supor que a familiaridade com aplicativos resulte espontaneamente em desempenho acadêmico.

O levantamento TIC Kids Online Brasil 2025 mostrou redução da parcela de usuários de internet de 9 a 17 anos que acessaram a rede na escola, de 51% em 2024 para 37% em 2025; em 2023, a proporção havia sido de 44% (CGI.br, 2026). O dado refere-se ao acesso à internet no estabelecimento e não mede, isoladamente, posse de celular, atenção, aprendizagem ou cumprimento da lei. Como as pesquisas retratam períodos e condições distintos, sua variação não deve ser apresentada como efeito causal comprovado da restrição escolar.

Gráfico 1. Acesso à internet na escola por usuários de 9 a 17 anos (Brasil, 2023–2025)



Fonte: CGI.br (2026), pesquisa TIC Kids Online Brasil 2025. Série reproduzida a partir dos percentuais oficiais; não representa medida de desempenho escolar.

A redução observada pode coexistir com maior organização das rotinas escolares e com restrições a oportunidades legítimas de pesquisa quando não há recursos institucionais alternativos. Por isso, o indicador deve ser interpretado em conjunto com informações sobre laboratório, conectividade, planejamento curricular e percepção dos estudantes. Kleemann, Machado e Pereira (2025) destacam desigualdades de infraestrutura que interferem nas condições de ensino com tecnologias. Logo, políticas responsáveis devem avaliar simultaneamente a proteção da atenção e as possibilidades efetivas de acesso pedagógico, especialmente em contextos socialmente vulneráveis.

Os achados recomendam indicadores de acompanhamento mais próximos do trabalho pedagógico: tempo de início das tarefas, interrupções observadas, participação nos debates, entrega de atividades e percepções de concentração. Tais registros, construídos com critérios transparentes, são mais apropriados à avaliação escolar do que inferências sobre diagnósticos de saúde. Antoniassi *et al.* (2024) lembram que os comportamentos de tela variam conforme circunstâncias sociais e outras práticas cotidianas. Assim, reduzir usos paralelos pode ser uma condição favorável, mas deve ser

acompanhado de experiências didáticas capazes de sustentar interesse e compreensão.

4.2. Convivência Escolar, Riscos Digitais e Redes de Proteção

Na dimensão das relações, a literatura associa experiências de violência on-line a vulnerabilidades emocionais e sociais. A análise nacional de Malta *et al.* (2024) documentou 13,2% de vitimização por cyberbullying entre escolares de 13 a 17 anos na PeNSE 2019. Entre os grupos estudados, observaram-se maiores prevalências em adolescentes que relataram tristeza ou ausência de amigos. Não se deve interpretar associação como causalidade, nem atribuir a esses percentuais a realidade posterior à Lei nº 15.100/2025. Os dados demonstram, entretanto, que a convivência digital necessita integrar as agendas de proteção e promoção da saúde na escola.

A revisão aponta que regras sobre aparelhos não substituem pedagogias da convivência. Ferreira, Oliveira Junior e Higarashi (2024) evidenciam que humilhação, exclusão e agressões morais se inserem em dinâmicas de poder e pertencimento entre adolescentes. A prevenção exige tratar o ambiente digital como extensão das relações sociais e evitar que a escola responda apenas após episódios graves. Recomenda-se combinar protocolos institucionais de acolhimento, prevenção de circulação de imagens vexatórias, práticas restaurativas quando pertinentes e canais de escuta que preservem confidencialidade e segurança.

Quadro 1. Eixos analíticos da convivência e possíveis respostas institucionais

Dimensão	Situações que exigem atenção	Resposta pedagógica e institucional
----------	------------------------------	-------------------------------------

Pertencimento	Exclusão em grupos e isolamento entre pares	Rodas de convivência, cooperação e escuta protegida
Integridade	Ofensas, exposição de imagem e rumores digitais	Prevenção, registro, acolhimento e encaminhamento
Empatia	Comunicação hostil e compartilhamento irrefletido	Educação midiática, diálogo e responsabilidade coletiva
Participação	Normas percebidas como imposição sem sentido	Acordos coletivos e comunicação transparente

Fonte: Elaboração própria a partir da discussão de Malta *et al.* (2024), Ferreira, Oliveira Junior e Higarashi (2024) e Brasil (2025b). Quadro interpretativo, não resultado de pesquisa de campo.

O Quadro 1 evidencia que convivência não se limita à supressão de um objeto: demanda intervenção sobre vínculos, normas e práticas de comunicação. A escola deve oferecer condições concretas para que os intervalos sejam momentos de interação, descanso e participação, inclusive por meio de atividades culturais e esportivas acessíveis. No entanto, não cabe prometer que a retirada dos celulares eliminará o cyberbullying, cuja ocorrência pode extrapolar horários e locais escolares. O enfrentamento depende também do diálogo com as famílias e da atuação das redes de proteção (Brasil, 2025b).

A gestão democrática se mostra decisiva para que regras sejam compreendidas como proteção compartilhada, e não como punição difusa. A escuta de estudantes e trabalhadores permite identificar formas locais de sociabilidade e necessidades de acolhimento, conforme a regulamentação federal (Brasil, 2025b).

Para Malta *et al.* (2024), o monitoramento de práticas de violência e a prevenção escolar são relevantes diante da associação entre cyberbullying e marcadores de sofrimento. A implicação pedagógica é promover relações capazes de sustentar solidariedade e respeito tanto em espaços conectados quanto nas experiências cotidianas de encontro.

4.3. Potencial Pedagógico, Critérios de Uso e Formação de Professores

A análise das publicações mostra que a oposição abstrata entre tecnologia e aprendizagem pouco esclarece a qualidade do trabalho escolar. Assunção *et al.* (2023) descrevem oportunidades de aprendizagem com aplicativos no ensino de Ciências, desde que haja objetivos e acompanhamento. Reis (2025) também organiza o debate em torno da dupla condição do celular como recurso didático e possível fonte de distração. Converge daí um critério central: o uso só se justifica quando a atividade promove compreensão, investigação, criação ou avaliação formativa de modo planejado, sem deslocar a atenção para finalidades desconectadas da aprendizagem.

O cenário requer formação específica para a seleção de recursos, proteção de dados, acessibilidade e avaliação dos resultados. Kleemann, Machado e Pereira (2025) apontam falta de equipamentos e de condições institucionais, enquanto Lopes e Fürkotter (2023) discutem fragilidades na formação para o trabalho com dispositivos móveis. Dessa convergência resulta a necessidade de decisões colegiadas sobre quando não usar celulares pessoais, quando utilizar equipamentos da escola e quais competências desenvolver sem aparelho individual. A formação também deve

abordar estratégias não digitais, de forma a evitar dependência de plataformas privadas.

Figura 1. Modelo analítico de proteção e aprendizagem no bem-estar digital escolar



Fonte: Elaboração própria, em síntese interpretativa da literatura e das obrigações previstas em Brasil (2025a; 2025b). Modelo conceitual, sem pretensão de representar relações causais.

A Figura 1 propõe que atenção, convivência e aprendizagem sejam tratadas como dimensões interdependentes, sustentadas por gestão, formação e inclusão. Regras de foco perdem efetividade quando prevalecem aulas desarticuladas; propostas digitais inovadoras fracassam se ignoram desigualdades; e práticas de convivência são frágeis sem acolhimento institucional. Santos e Lima (2026) identificam, nas percepções de docentes de Aquidauana, a necessidade de equilibrar o reconhecimento dos riscos com o valor de práticas pedagógicas orientadas. Essa leitura favorece políticas coerentes, e não soluções exclusivamente centradas no aparelho.

Para organizar experiências didáticas excepcionais, a escola pode exigir justificativa pedagógica no planejamento, duração delimitada, mediação contínua, recurso alternativo acessível e avaliação após a

atividade. A Lei nº 15.100/2025 admite a utilização em sala para finalidades estritamente pedagógicas sob orientação profissional, preservadas demais exceções legais (Brasil, 2025a). Tais condições ajudam a diferenciar a formação em cultura digital do entretenimento incidental. O celular torna-se ferramenta subordinada à intenção educativa, nunca requisito obrigatório que comprometa equidade, privacidade ou a autonomia do trabalho docente.

4.4. Implementação da Legislação e Acompanhamento dos Resultados

A Lei nº 15.100/2025 e o Decreto nº 12.385/2025 atribuem às redes e instituições o dever de regulamentar uso, guarda de aparelhos, comunicação, formação e acolhimento, respeitando exceções legais e os contextos locais (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b). Essa agenda exige atualização do regimento e do projeto pedagógico, em diálogo com conselhos escolares e famílias. A disciplina institucional deve priorizar previsibilidade e tratamento proporcional, sem transformar a escola em ambiente de vigilância indiscriminada, humilhação ou perda de direitos de estudantes com necessidades específicas.

O estudo de Santos e Lima (2026) destaca que professores reconhecem desafios de implementação e, simultaneamente, a pertinência de atividades educativas planejadas. Assim, os resultados esperados da política não se restringem a recolher dispositivos: incluem maior disponibilidade para interação, proteção do trabalho pedagógico e educação digital crítica. A instituição precisa documentar critérios de exceção e oferecer caminhos de comunicação para situações de urgência. Na avaliação das ações, convém distinguir adesão ao regulamento, percepções de bem-

estar e indicadores de aprendizagem, pois são dimensões relacionadas, porém não equivalentes.

Quadro 2. Matriz orientadora para implementação e avaliação escolar

Eixo de gestão	Ação institucional	Evidência de acompanhamento
Normas e direitos	Regimento claro; guarda; exceções documentadas	Conhecimento das regras e tratamento de solicitações
Atenção e aprendizagem	Planejamento de aulas e tempos protegidos	Engajamento, tarefas, devolutivas e avaliação formativa
Convivência e cuidado	Escuta e prevenção de violências digitais	Relatos acolhidos e ações de convivência monitoradas
Equidade e formação	Acessibilidade, recursos comuns e formação docente	Participação inclusiva e acesso a alternativas

Fonte: Elaboração própria, fundamentada em Brasil (2025a; 2025b) e Kleemann, Machado e Pereira (2025). Indicadores propostos para gestão, sem validação empírica neste estudo.

O Quadro 2 organiza critérios passíveis de acompanhamento em reuniões pedagógicas, sem pressupor instrumentos de mensuração já validados. O ciclo de gestão deve envolver diagnóstico inicial, pactuação de medidas, formação da equipe, escuta periódica de estudantes e análise de sinais de progresso ou dificuldade. A avaliação pode combinar registros administrativos não invasivos, atividades acadêmicas e instrumentos qualitativos de percepção.

Recomenda-se evitar a coleta de dados pessoais além do necessário e impedir que relatórios sobre bem-estar se convertam em estigmatização de estudantes (Quiroga; Bessa, 2024).

O principal resultado interpretativo é que regulação do aparelho e formação para a cidadania digital são dimensões complementares. A primeira define limites para proteger a rotina escolar; a segunda desenvolve julgamento crítico para agir em ambientes conectados. A coexistência dessas tarefas responde à constatação de Lima, Silva e Sartori (2024) de que uso frequente não representa, necessariamente, domínio educacional das tecnologias. O desafio institucional consiste em sustentar práticas não digitais ricas e, simultaneamente, ensinar pesquisa, ética, autoria e segurança digital por meios inclusivos, planejados e coerentes com as normas vigentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo atinge seu objetivo ao demonstrar que o bem-estar digital escolar depende de uma política pedagógica integrada para atenção, convivência e aprendizagem. O celular não constitui, por si, solução didática nem explicação única para dificuldades escolares. Sua presença pode ampliar distrações e conflitos em determinadas circunstâncias, ao passo que o uso delimitado e intencional pode apoiar experiências educativas. A contribuição central da revisão é afirmar que decisões sobre tecnologia devem partir das finalidades da educação, das necessidades dos estudantes e da proteção de seus direitos.

A legislação brasileira oferece parâmetros para restringir aparelhos pessoais sem eliminar a formação digital do currículo. O

encaminhamento mais consistente reúne critérios objetivos, exceções legítimas, acesso equitativo a recursos educacionais, formação continuada e envolvimento da comunidade escolar. A participação de estudantes e famílias fortalece a compreensão das regras, enquanto ações de acolhimento e prevenção dão sentido à proteção da saúde e das relações interpessoais. A autoridade pedagógica se qualifica quando articulada ao diálogo, à previsibilidade e à responsabilidade coletiva.

No campo da aprendizagem, a proteção da atenção precisa ser acompanhada por planejamento, leitura aprofundada, resolução de problemas, atividades colaborativas e avaliação formativa. Na convivência, medidas relativas ao celular exigem espaços de encontro e estratégias duradouras de enfrentamento das violências digitais. O bem-estar se materializa na possibilidade de participar da cultura conectada com autonomia crescente, senso crítico, respeito ao outro e capacidade de desconectar-se quando necessário.

Esta revisão apresenta limites decorrentes da seleção narrativa das fontes, da heterogeneidade dos desenhos de pesquisa e da recente implementação da política nacional. Recomenda-se desenvolver estudos longitudinais e avaliações em diferentes territórios e modalidades de ensino, com comparação de indicadores pedagógicos e escuta dos sujeitos escolares. Investigações futuras poderão esclarecer quais combinações de regras, formação e atividades favorecem resultados consistentes, evitando atribuir causalidade a mudanças observacionais. Dessa maneira, a escola poderá aperfeiçoar continuamente seus compromissos com aprendizagem, inclusão e convivência democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIASSI, Sarina Giongo et al. Tempo de tela, qualidade da dieta de adolescentes e características do entorno escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232024291.00022023>. Acesso em: 09 out. 2026.

ASSUNÇÃO, Wildson Cardoso et al. O uso de aplicativos de smartphone como estratégia de ensino em Ciências. *Communitas, Rio Branco*, v. 7, n. 15, p. 162-185, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29327/268346.7.15-12>. Acesso em: 09 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025. Regulamenta a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12385.htm. Acesso em: 09 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 09 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 out. 2026.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Bem-estar digital. In: Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais. Brasília, DF: Secom, 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas->

e-adolescentes/guia/capitulos/bem-estar-digital. Acesso em: 09 out. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2025. São Paulo: CGI.br, 2026. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/pt-br/20260317181039/tic_kids_online_2025_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 11 out. 2026.

FERREIRA, Diego Raone; OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de; HIGARASHI, Ieda Harumi. “Eu não sei como eu tenho força pra vir na escola”: manifestações e implicações do bullying entre adolescentes escolares. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 33, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902024220692pt>. Acesso em: 09 out. 2026.

KLEEMANN, Robson; MACHADO, Celiane Costa; PEREIRA, Elaine Corrêa. Tecnologias Digitais e Educação: desafios no processo de ensino e aprendizagem. **Educação & Formação, Fortaleza**, v. 10, e14557, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e14557>. Acesso em: 09 out. 2026.

LIMA, Marcelo Rodrigues de; SILVA, Pedro Henrique Souza da; SARTORI, Adriane Teresinha. “A máquina está a serviço de quem?": uma reflexão crítica sobre as tecnologias digitais e a educação. **Texto Livre, Belo Horizonte**, v. 17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.53450>. Acesso em: 11 out. 2026.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. O celular na aula universitária: possibilidade ou desafio? **Educar em Revista**, Curitiba,

v. 39, e84255, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84255>. Acesso em: 11 out. 2026.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Cyberbullying entre escolares brasileiros: dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2019. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232024299.19572023>. Acesso em: 11 out. 2026.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/371614642>. Acesso em: 11 out. 2026.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). Pesquisa TIC Kids Online Brasil 2025: indicadores AIE, crianças e adolescentes por dispositivos utilizados para acessar a Internet. São Paulo: NIC.br, 2025. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/tics/kidsonline/2025/criancas/AIE/expandido/>. Acesso em: 11 out. 2026.

QUIROGA, Fernando Lionel; BESSA, Rosângela de. A educação em tempos de smartphones e redes sociais: por uma crítica permanente no enfrentamento da dessubjetivação e monitoramento. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51341>. Acesso em: 11 out. 2026.

REIS, Osmarina dos. Revisão bibliográfica sobre o uso do celular como recurso didático ou fonte de distração em ambiente escolar. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 28, p. 1-13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17862174>. Acesso em: 11 out. 2026.

SANTOS, Renata; LIMA, Tatiane do Nascimento. Restrição do uso de celulares nas escolas: oportunidades e desafios a partir da Lei nº 15.100/2025 e as percepções dos docentes de Aquidauana-MS. **Revista Pantaneira, Aquidauana**, v. 27, e25051, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpan/article/view/25051/17043>. Acesso em: 11 out. 2026.

¹ Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8301-0750>

² Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3043-3598>

³ Instituto Federal de Alagoas–Palmeira dos Índios–Alagoas–Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1034-4117>

⁴ Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9368-2889>

⁵ Instituto Federal do Maranhão – São Luiz - Maranhão – Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1847-9879>

⁶ Universidade Tecnológica Intercontinental – Assunção – Paraguai. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7217-5486>

⁷ Universidade Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. E-mail:
[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID:
<https://orcid.org/0009-0003-4196-2345>

⁸ Instituto Federal de Alagoas –Maceió – Alagoas – Brasil. E-mail:
[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID:
<https://orcid.org/0009-0009-6299-1536>

⁹ Instituto Federal de Alagoas –Maceió – Alagoas – Brasil. E-mail:
[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID:
<https://orcid.org/0009-0008-4377-0271>

¹⁰ Instituto Federal de Alagoas – Maceió – Alagoas – Brasil. E-mail:
[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID:
<https://orcid.org/0009-0003-3549-3538>

¹¹ Instituto Federal de Alagoas–Maceió–Alagoas – Brasil. E-mail:
[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID:
<https://orcid.org/0009-0009-1211-0227>