

**Rodrigo Camargo Aragão**  
(Organizador)

# **Sem celulares nas escolas, e agora?!**



A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

---

A659s Aragão, Rodrigo Camargo (org).

Sem celulares nas escolas, e agora?! /

Organizador: Rodrigo Camargo Aragão.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; figs.; quadros.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-217-0804-9.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Telecomunicações.

I. Título. II. Assunto. III. Organizador.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação. 370

2. Professores – Formação. 371.12

3. Comunicações / Telecomunicações. 384

**Rodrigo Camargo Aragão**  
(Organizador)

# **Sem celulares nas escolas, e agora?!**



*Copyright* © 2025 – Do organizador representante dos autores

*Coordenação Editorial*: Pontes Editores

*Revisão*: Luisana Gontijo

*Editoração*: Vinnie Graciano

*Capa*: Gatil Comunicação & Marketing

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

### CONSELHO EDITORIAL:

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève – Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UNB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

|                                                                               |          |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>SMARTPHONES NAS ESCOLAS: ENTRE PROIBIÇÕES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b> | <b>7</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------|

Rodrigo Camargo Aragão

## CAPÍTULO 1

|                                                                                                                                      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>SMARTPHONES, HIPERCONNECTIVIDADE E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA ATUALIDADE: ENTRE INQUIETAÇÕES, DIÁLOGOS E REFLEXÕES</b> | <b>14</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Ana Carolina de Laurentiis Brandão

## CAPÍTULO 2

|                                                                                                                                                            |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>RESTRIÇÃO DE USO DE CELULAR EM ESCOLAS NO BRASIL E NA FRANÇA: CONFLITOS ENTRE ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTOS DIGITAIS</b> | <b>34</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Fabiana Komesu

Gabriel Guimarães Alexandre

Juliana Alves Assis

Cédric Fluckiger

Daniel Bart

## CAPÍTULO 3

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CELULARES NAS ESCOLAS: PROIBIR PARA CONTROLAR OU EDUCAR PARA TRANSFORMAR?</b> | <b>61</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Júlio Araújo

#### CAPÍTULO 4

### **“COM A EMERGÊNCIA DA TECNOLOGIA TUDO É ATRAVÉS DO CELULAR”: UM ESTUDO DA ECOLOGIA DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**89**

Junia Braga

Marcos Racilan

Mácio Pires

Billy Chen

#### CAPÍTULO 5

### **CELULAR NA ESCOLA: BANIR OU EDUCAR PARA O USO?**

**110**

Lilia Aparecida Costa Gonçalves

Cíntia Regina Lacerda Rabello

#### CAPÍTULO 6

### **LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE PROIBIÇÃO DO USO DE SMARTPHONES NAS ESCOLAS**

**138**

Marise Rodrigues Guedes

#### CAPÍTULO 7

### **EDUCAÇÃO OFF-LINE: UMA LEITURA DA LEI FEDERAL E DA PORTARIA DE SERGIPE**

**156**

Paulo Boa Sorte

Giulia Pereira Santos

Jayne dos Santos Oliveira

### **SOBRE OS AUTORES E AUTORAS**

**174**

## APRESENTAÇÃO

# **SMARTPHONES NAS ESCOLAS: ENTRE PROIBIÇÕES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Rodrigo Camargo Aragão

Esta obra surge em um momento crucial do debate educacional brasileiro, quando a recém-promulgada Lei nº 15.100/2025 proíbe o uso de *smartphones* nas escolas de educação básica. Reunindo pesquisadores de diferentes instituições e perspectivas teóricas, o livro oferece uma análise crítica e multifacetada dessa legislação, questionando se a proibição representa a melhor estratégia para lidar com os desafios das tecnologias digitais na educação. Como as leitoras poderão avaliar, as autoras compartilham uma preocupação comum nesta obra. Podemos ver como soluções simplistas para problemas complexos podem agravar desigualdades e desperdiçar ricas oportunidades para educarmos cidadãos que precisam ser cada vez mais digitalmente letrados. Em vez de apenas celebrar ou condenar a nova legislação, esta coletânea propõe um olhar nuançado que considera tanto os riscos quanto as potencialidades de dispositivos móveis nos ambientes escolares.

O livro reúne reflexões críticas, investigações empíricas e proposições teóricas que emergem do debate contemporâneo sobre o uso de *smartphones* no contexto educacional, especialmente no ensino e na formação de professores de línguas. Ancorada em uma perspectiva in-

terdisciplinar, e comprometida com a transformação social, a coletânea articula os campos da Linguística Aplicada, da Educação Digital, da Sociologia da Tecnologia com outros estudos para pensar os efeitos da hiperconectividade e da plataformização da vida no cotidiano escolar. A partir da promulgação da Lei nº 15.100/2025, os capítulos desta obra se debruçam sobre uma questão central: Proibir o celular ou educar para o uso consciente e crítico das tecnologias móveis? Em um contexto em que o *smartphone* é, para muitos estudantes, a principal via de acesso à internet e à cidadania digital, os autores aqui reunidos tensionam discursos normativos e propõem caminhos educativos mais inclusivos, críticos e emancipatórios.

Os capítulos abordam, entre outros aspectos, os impactos do uso dos *smartphones* na atenção, nas práticas de linguagem e nas relações sociais em sala de aula. Além disso, veremos discussões sobre os riscos da vigilância algorítmica e da fragmentação da atenção; os desafios e potências da aprendizagem móvel; o papel dos letramentos digitais; e a necessidade de uma formação docente que prepare as educadoras para atuarem em uma sociedade profundamente mediada por plataformas digitais.

Trata-se, portanto, de uma obra que busca não apenas compreender os dilemas do presente, mas também propor alternativas pedagógicas e políticas para o futuro da educação no país, promovendo uma reflexão crítica e necessária sobre como formar professores de línguas que resistam às armadilhas dos “saberes em aparência” e cultivem práticas formativas alicerçadas em ética, criticidade e engajamento social.

No primeiro capítulo, Ana Carolina de Laurentiis Brandão contextualiza a Lei nº 15.100/2025 no cenário da hiperconectividade contemporânea. Ela analisa como os *smartphones* transformaram nossas vidas pessoais e profissionais. A autora destaca como a proibição pode representar uma forma de subversão à lógica de monitoramento di-

gital, mas também questiona se não estaríamos perdendo oportunidades pedagógicas valiosas. O capítulo problematiza a tensão entre proteção dos estudantes e desenvolvimento de letramentos digitais críticos através de temas como capitalismo de vigilância e plataforma da formação docente. A autora sugere que resistir ao uso acrítico dos *smartphones* não significa simplesmente proibir, mas formar professores e alunos para uma participação crítica sentada em práticas reflexivas e emancipadoras.

No segundo capítulo, Fabiana Komesu, Gabriel Guimarães Alexandre, Juliana Alves Assis, Cédric Fluckiger e Daniel Bart oferecem uma perspectiva comparativa internacional, analisando as políticas de restrição no Brasil e na França, sob a ótica dos estudos de letramentos e discurso. Os autores argumentam que essas políticas refletem tensões entre orientações institucionais e práticas sociais de letramentos digitais, demonstrando como diferentes países e seus devidos contextos socioculturais abordam o mesmo desafio de maneiras distintas, mas com problemáticas similares.

No terceiro capítulo, Júlio Araújo estabelece paralelos históricos entre a proibição de *smartphones* e a censura de livros, argumentando que ambas representam formas de controle sobre o acesso ao conhecimento. Através de análise de comentários nas redes sociais, o autor demonstra como a proibição pode aprofundar desigualdades educacionais, especialmente para estudantes de baixa renda que dependem dos celulares como única ferramenta de acesso digital.

No quarto capítulo, Junia Braga, Marcos Racilan, Mácio Pires e Billy Chen, baseados em pesquisa sobre formação inicial de professores, examinam como os dispositivos móveis são percebidos em diferentes contextos: entretenimento, aprendizagem informal e universitária. Os autores adotam uma perspectiva ecológica para discutir o papel dos *smartphones* no exercício da agência docente. Os autores

argumentam que a proibição pode inibir práticas pedagógicas inovadoras e sobrecarregar ainda mais os professores.

No quinto capítulo, Lilia Aparecida Costa Gonçalves e Cíntia Regina Lacerda Rabello apresentam uma pesquisa empírica que investiga as percepções sobre a proibição dos *smartphones* por 46 professores da educação básica do Rio de Janeiro. O capítulo explora as possibilidades e limitações da aprendizagem móvel no ensino de línguas, argumentando que a proibição contradiz diretrizes da BNCC sobre competências digitais. Com base nos dados coletados, defendem que é mais eficaz educar para o uso responsável dos dispositivos do que simplesmente proibi-los. Os resultados indicam que, ao mesmo tempo que apoiam a proibição, também reconhecem o potencial pedagógico, especialmente para o ensino de línguas. As autoras argumentam que a simples proibição ignora a complexidade do problema e propõem a formação docente em letramento digital móvel como alternativa pedagógica mais eficaz, crítica e inclusiva.

No sexto capítulo, Marise Guedes conecta a atual proibição com as experiências do Ensino Remoto Emergencial, mostrando como a ausência de formação adequada em tecnologias digitais contribui para o sofrimento docente. A autora critica a individualização da responsabilidade pela formação digital e apresenta exemplos práticos de uso pedagógico de *smartphones*, defendendo a necessidade de políticas mais abrangentes de letramentos digitais.

No capítulo final, Paulo Boa Sorte, Giulia Pereira Santos e Jayne dos Santos Oliveira analisam especificamente a implementação da lei federal no Estado de Sergipe, utilizando a metodologia do Entrelace Analítico. Os autores identificam contradições entre os objetivos de inclusão digital proclamados na legislação e a prática da proibição, questionando como é possível promover acessibilidade, educação e inclusão sem permitir efetivamente o uso dos equipamentos digitais.

Esta obra oferece contribuições para o debate sobre a proibição de smartphones nas escolas em várias dimensões. Em vez de posições maniqueístas pró ou contra a tecnologia, os autores apresentam análises nuançadas que reconhecem tanto os riscos quanto as oportunidades dos dispositivos móveis na educação. Essa perspectiva equilibrada é essencial para políticas públicas mais efetivas. Os capítulos apresentam desde pesquisas com professores até análises documentais que fundamentam suas argumentações. Isso eleva o nível do debate baseado em evidências. A comparação com outros países, especialmente a França, oferece *insights* valiosos sobre diferentes abordagens para o mesmo problema, demonstrando que não existe uma solução única ou universal. Um tema transversal na obra é como as proibições podem aprofundar desigualdades educacionais existentes. Essa perspectiva é crucial no contexto brasileiro, onde disparidades sociais se refletem no acesso às tecnologias.

Além das críticas, os autores apresentam alternativas práticas, como programas de letramento digital, formação docente adequada e políticas de inclusão tecnológica que poderiam ser mais efetivas que a simples proibição. A obra conecta teorias de letramento digital, estudos do discurso, pedagogia crítica e pesquisa educacional, oferecendo um arcabouço teórico robusto para compreender a questão.

Ao abordar uma legislação recém-promulgada, o livro oferece análises oportunas que podem influenciar tanto a implementação da lei quanto futuras revisões das políticas públicas. Esta coletânea representa uma contribuição essencial para educadores, gestores, formuladores de políticas públicas e pesquisadores que buscam compreender os desafios da educação na era digital. Ao questionar se devemos “proibir para controlar ou educar para transformar”, os autores nos convidam a repensar novas abordagens pedagógicas que estejam alinhadas aos desafios do século XXI.

As análises apresentadas nesta obra transcendem o debate imediato sobre *smartphones* nas escolas para revelar tensões mais profundas que atravessam a educação brasileira contemporânea. Os resultados aqui sistematizados apontam para desdobramentos que podem redefinir não apenas as práticas pedagógicas, mas as próprias concepções de conhecimento, aprendizagem e cidadania no século XXI.

Os resultados desta coletânea evidenciam que estamos vivenciando uma crise paradigmática na educação brasileira. A Lei nº 15.100/2025, longe de ser apenas uma regulamentação técnica, simboliza o conflito entre um modelo educacional ainda ancorado em estruturas industriais do século XX e as demandas de uma sociedade crescentemente digitalizada. As pesquisas aqui apresentadas demonstram que a proibição dos *smartphones* reflete uma visão de educação centrada no controle e na padronização, incompatível com as práticas atuais de produção de conhecimento.

O desdobramento mais significativo desse conflito paradigmático será a necessidade de uma reformulação estrutural dos sistemas educacionais. Não se trata apenas de incorporar tecnologias, mas de repensar epistemologias. As evidências sugerem que sistemas educacionais que insistirem em modelos restritivos enfrentarão crescente obsolescência, enquanto aqueles que desenvolverem abordagens integradoras e críticas estarão melhor posicionados para formar cidadãos para o mundo contemporâneo.

Agradeço imensamente a todas as autoras e autores que contribuíram com esse livro. Agradeço à Universidade Estadual de Santa Cruz pelo suporte financeiro para produção deste livro. A realização deste trabalho contou com financiamento do Projeto “Desinformação e Emoção na Proibição de Smartphones em Escola: Educação Crítica Desafiada na Pós-Verdade”, (Edital UESC 100/2024). Gostaria de agradecer também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa

(308716/2023-0). Agradeço à equipe da Pontes pelo suporte ao longo de toda a revisão e preparação desta obra.

Desejo uma excelente leitura a todas as pessoas interessadas nesse tema tão rico e instigante. Espero que estes estudos possam subsidiar novas ações no campo.

## CAPÍTULO 1

# **SMARTPHONES, HIPERCONECTIVIDADE E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA ATUALIDADE: ENTRE INQUIETAÇÕES, DIÁLOGOS E REFLEXÕES**

Ana Carolina de Laurentiis Brandão

### **I INTRODUÇÃO**

“Descobriste uma droga não para a memória, mas para a recordação. E aos que receberem essa instrução concedes uma aparente e não verdadeira sabedoria. Pois, graças a ti, vão ouvir falar de muita coisa que não aprenderam e serão aparentemente sabidos em tudo, quando ignoram a maior parte – e ainda de convívio difícil – , feitos sábios em aparência e não em saberes” (Platão, 2016, p. 137).

Os *smartphones* têm provocado um impacto muito significativo em nossas vidas. Para além de bem e mal, praticamente todas as nossas práticas sociais foram afetadas por eles, dentre elas as de aprender e ensinar. A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, regulamentada pelo Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025, estabelece diretrizes para o uso de dispositivos eletrônicos portáteis por estudan-

tes em instituições de ensino públicas e privadas da educação básica no Brasil. Com o intuito de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes, a lei proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante aulas e intervalos em todas as etapas da educação básica. Percebo a lei como um sintoma de uma preocupação crescente com os efeitos do uso de *smartphones*, especialmente com o impacto das redes sociais, na experiência escolar. Assim como Sócrates, no diálogo platônico “Fedro” (Platão, 2016), temeu que a introdução à escrita produzisse sujeitos “aparentemente sábios”, teme-se hoje que o acesso irrestrito às redes sociais proporcionados pelos *smartphones* gere saberes superficiais, dispersos e pouco confiáveis.

O celular surgiu como um dispositivo para chamadas e mensagens de texto, mas sua evolução para o *smartphone* o transformou em um computador portátil. Os *smartphones* incorporam acesso à internet, câmeras avançadas, aplicativos diversos e, claro, conexão direta com redes sociais. Essa transição mudou nossa relação com a informação e a comunicação. Os *smartphones* são hoje a principal ferramenta de acesso às redes sociais, tornando-as onipresentes em nossa rotina. Plataformas como *Instagram*, *Facebook*, e *WhatsApp* são otimizadas para dispositivos móveis, criando uma experiência interativa contínua. Isso impacta desde a socialização até o consumo de notícias e entretenimento. Consequentemente, o uso de *smartphones* vem transformando profundamente a sociedade, afetando a forma como nos comunicamos, consumimos informação e interagimos no dia a dia. Enquanto oferece facilidades, também exige um uso crítico e consciente para equilibrar benefícios e desafios, como os de lidar com o constante monitoramento e seus efeitos em nosso comportamento, tal como alertam pesquisadores e pensadores das áreas das ciências sociais e computacionais, da filosofia, da linguística aplicada e dos estudos de mídia (Cf. Han, 2022; Kramsch, 2021; Lanier, 2018; Turkle, 2015; Van Dijck; Poell; De Waal, 2018; Zuboff, 2021).

Neste capítulo, valho-me de reflexões sobre os efeitos e as consequências de se viver e ensinar no mundo hiperconectado dos *smartphones* para pensar a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Apresento essas reflexões a partir de inquietações traduzidas em três perguntas norteadoras que nomeiam as seções seguintes: o que os *smartphones* fizeram com nossas vidas pessoais e profissionais? O que os *smartphones* fizeram com nossas práticas de ensino na formação de professores de línguas? Colocar o *smartphone* de lado não seria uma forma de subverter a lógica de hiperconectividade e monitoramento à qual estamos expostos? As minhas reflexões são permeadas por diálogos com pesquisadores e pensadores que me ajudam a entender as temáticas que emergem à medida que busco responder a tais perguntas. Finalizo o capítulo situando a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, em relação ao papel da formação inicial de professores de línguas em uma sociedade hiperconectada.

## **O QUE OS SMARTPHONES FIZERAM COM NOSSAS VIDAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS?**

Os *smartphones* permitiram o contato com familiares, amigos e colegas de trabalho, independentemente da distância geográfica. Viabilizaram chamadas, mensagens instantâneas, videochamadas e até o compartilhamento de momentos cotidianos em tempo real. Também passamos a ter acesso imediato a uma vasta gama de conteúdos informativos e educativos, desde notícias e artigos científicos até cursos *on-line*, tutoriais e bibliotecas digitais. Já as câmeras e editores de imagem, som e vídeo dos *smartphones* nos permitiram registrar, criar e compartilhar conteúdos, relatos pessoais e narrativas visuais. O acesso a mapas e aplicativos de transporte proporcionado pelos aparelhos facilitou o deslocamento urbano, seja por rotas de carro, transporte público, bicicleta ou a pé, nos ajudando, inclusive, na localização em situações de emergência. Para muitas pessoas, especialmente

em contextos vulnerabilizados, o *smartphone* se tornou a principal ou única forma de acesso à internet, à cidadania digital e aos serviços públicos *on-line*.

Durante a pandemia da Covid-19, por exemplo, o *smartphone* se constituiu como a única forma de acesso, para muitos de meus alunos da graduação, às aulas remotas. No entanto, há que se destacar que a experiência de aprendizagem dos alunos que contavam apenas com o celular para acompanhar as aulas remotas foi profundamente atravessada por limitações de ordem técnica, pedagógica e social (Cf. Ribeiro, 2022; 2023). O tamanho reduzido da tela, a dificuldade de digitação e a incompatibilidade de algumas plataformas com dispositivos móveis comprometeram a realização de atividades mais complexas, como a leitura de textos longos, a produção escrita e a navegação entre diferentes conteúdos. Além disso, muitos discentes dependiam de dados móveis limitados ou de conexões instáveis, o que restringia o acesso às aulas e materiais. Esses fatores, aliados à dificuldade de concentração diante das múltiplas funções do aparelho (comunicação, entretenimento etc.), afetaram significativamente o aproveitamento pedagógico. Em contraste, os alunos que dispunham de computadores com acesso à internet estável puderam usufruir de maior autonomia, realizar tarefas com mais facilidade, participar de aulas síncronas com câmera e microfone abertos, e interagir de modo mais consistente com colegas e professores.

Ao mesmo tempo que facilitaram a execução de várias atividades do cotidiano, os *smartphones* promoveram o monitoramento de nossas ações e experiências, principalmente via redes sociais. Por meio delas, temos nossos dados e atenção monetizados com vistas a manipular nosso comportamento e padrões de consumo (Cf. Kramsch, 2021; Lanier, 2018; Turkle, 2015; Van Dijck; Poell; De Waal, 2018; Zuboff, 2021). As redes sociais são uma das manifestações do capitalismo de vigilância, que “se alimenta de qualquer aspecto da experiên-

cia humana”, conforme destaca Zuboff (2021, p. 32). Nelas, acrescenta a autora, não somos clientes, tampouco produtos das redes: somos matéria-prima.

As redes sociais operam como uma espécie de cassino digital: mantêm os usuários engajados por meio de recompensas intermitentes, reforçam hábitos através da dopamina, e utilizam inteligência artificial para maximizar o tempo de tela (Cf. Lanier, 2018; Zuboff, 2021). Nesse sentido, a atenção se transforma em moeda valiosa: um recurso explorado, negociado e moldado por mecanismos que combinam psicologia comportamental e matemática computacional. A vigilância e o monitoramento aos quais estamos submetidos nas redes sociais via *smartphones* transformaram nossos dados e atenção em *commodities* acessíveis em grande parte do nosso dia (Cf. Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). “Estamos sendo hipnotizados pouco a pouco por técnicos que não podemos ver, para propósitos que não conhecemos. Agora somos todos animais de laboratório”, alerta Lanier (2018, p. 18). Muito mais do que simples ferramentas de comunicação e execução de tarefas cotidianas, os *smartphones*, via plataformas digitais, como as redes sociais, se tornaram instrumentos de mapeamento de experiências.

Kramsch (2021, p.153) ressalta que o intuito das redes sociais é ter o máximo de tempo e atenção de seus usuários e que, “ao mesmo tempo que demandam nossa atenção, nos tornam viciados no *feedback* dos pares e na forma como somos vistos e comentados”. O sistema de notificações das redes sociais, por exemplo, mina nossa atenção, ao acionar estímulos visuais e sonoros que interrompem nossas atividades e nos induzem a checar constantemente o celular. O fato de não sabermos exatamente o que a notificação trará gera expectativa e ansiedade, o que nos mantém em estado de vigilância e dependência. Isso fragmenta o foco, dificulta a concentração e nos condiciona a responder imediatamente, enfraquecendo a autonomia sobre nosso tempo e atenção.

Em interações face a face, o uso de *smartphones* tem produzido diversos efeitos negativos. Um dos efeitos mais visíveis é a desatenção: muitas pessoas continuam olhando para a tela enquanto o outro fala, o que compromete a qualidade da escuta e faz com que o interlocutor se sinta ignorado. Além disso, as constantes notificações de aplicativos interrompem o fluxo das conversas, comprometendo a continuidade e a profundidade dos diálogos. Outro problema é a desconexão emocional, já que o contato visual e as expressões faciais, essenciais para demonstrar empatia e criar vínculos, são frequentemente negligenciados. É comum observarmos o isolamento em grupo, quando cada pessoa permanece focada em seu próprio celular, mesmo estando fisicamente próxima de outras pessoas.

As nossas interações face a face com amigos e familiares, muitas vezes, são prejudicadas pelo uso de *smartphones*, pois, como observa Turkle (2015, p. 11), com eles, “estamos sempre em outro lugar”. A autora explica que estamos acostumados a um fluxo constante de informação e entretenimento, e que a possibilidade de realizar múltiplas tarefas em dispositivos digitais gera uma sensação imediata de prazer. Isso porque nosso cérebro está em busca constante por novidades – estímulos que sejam instigantes e com algum tipo de interação social. Antes de a tecnologia nos permitir estar em qualquer lugar a qualquer momento, as conversas presenciais eram uma das principais formas de atender a essa necessidade por estímulos. Hoje, porém, os dispositivos oferecem distrações, que exigem menos esforço cognitivo, ressalta a autora.

Consequentemente, nossa capacidade de nos concentrar em uma conversa e tarefa, e de construir conhecimento a partir delas é afetada. “Alternar constantemente entre tarefas pode fazer com que as pessoas percam a capacidade de se concentrar em uma única atividade e/ou ignorar distrações”, explicam Kirschner e De Bruyckere (2017, p. 140). Assim como “a prática intensa da multitarefa pode prejudicar o desempenho, a aprendizagem e, possivelmente, até a concentração e o

pensamento”, acrescentam os autores (p. 140). Para Kirschner e De Bruyckere (2017), a multitarefa é um mito: o que fazemos, na verdade, é alternar entre tarefas, e isso tem consequências negativas no exercício diário de nossa atenção. A hiperconectividade estimulada pelo uso dos *smartphones* tem ajudado na manutenção desse mito.

Também em âmbito profissional percebo minha atenção fragmentada pelo uso de *smartphones*, especialmente pela participação em redes sociais como o *WhatsApp*. Na universidade, é preciso dar conta de uma série de grupos: o da graduação, o da pós-graduação, o da faculdade, o da comissão x, y, para mencionar alguns. A cultura de uso do *WhatsApp* na academia, particularmente a hiperconectividade que se estabelece a partir dela, dificulta a execução de tarefas que exigem maior concentração e atenção, como a de escrever um artigo. Ao mesmo tempo que facilitam a comunicação, os grupos geram sobrecarga de mensagens e dificultam a delimitação entre vida pessoal e profissional. Exemplos dos efeitos negativos das redes sociais na esfera profissional são a falta de privacidade e a sobrecarga de trabalho impostas a professoras de inglês da educação básica do Estado de Mato Grosso pelo uso do *WhatsApp* durante a pandemia (Cf. Brandão, 2024). Ocorre que a crescente plataformização da sociedade tem precarizado as condições de trabalho em diversos setores (Cf. Van Dijck; Poell; De Waal, 2018; Zuboff, 2021). Entregadores de plataformas como *Uber* e *Ifood* que o digam. O trabalho docente também vem sendo precarizado pelas plataformas digitais, ainda que em menor escala, se comparado ao que ocorre com esses trabalhadores.

## **O QUE OS SMARTPHONES FIZERAM COM NOSSAS PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS?**

Os *smartphones* ampliaram o acesso a materiais autênticos e textos acadêmicos, diversificaram formas de interação e possibilitaram

o uso de recursos multimodais. Facilitaram o desenvolvimento de atividades em sala que exigem acesso à internet. Entretanto, os *smartphones* também levaram os licenciandos para outro lugar. É o que, muitas vezes, parece. Retomando Turkle (2015), eles parecem estar sempre em outro lugar: nas redes sociais. Passam as aulas alternando entre as tarefas de acessar suas redes sociais e de participar das aulas. A primeira coisa que fazem ao se sentar é colocar o celular em cima da carteira. A partir daí, é um festival de luzinhas de notificação, que compromete significativamente a atenção e concentração dispensadas às atividades em sala. Não são todos os alunos, é claro, mas uma grande parte deles. Isso, muitas vezes, torna a prática docente frustrante. Estudos como os de Dal’agnol *et al.* (2019), Flanigan e Babchuk (2020) e Flanigan *et al.* (2023) têm discutido a distração digital ocasionada pelo acesso às redes sociais nas aulas da graduação. O estudo conduzido por Dal’agnol *et al.* (2019), por exemplo, evidencia que o uso cada vez mais frequente das redes sociais por estudantes durante as aulas pode alterar suas interações em sala e dificultar a aprendizagem, sobretudo, quando esse uso não está relacionado a objetivos didáticos, comprometendo a concentração e a assimilação de conteúdos.

Ao mesmo tempo que democratizou o acesso à informação, a hiperconectividade perpetuada pelo uso dos *smartphones* também contribuiu, de certa maneira, para formar “sábios em aparência”: “Pois, graças a ti, vão ouvir falar de muita coisa que não aprenderam e serão aparentemente sabidos em tudo, quando ignoram a maior parte – e ainda de convívio difícil –, feitos sábios em aparência e não em saberes” (Platão, 2016, p. 137). A crítica de Sócrates feita à introdução da escrita no diálogo platônico “Fedro” refere-se àqueles que aparentam ter sabedoria, mas cujo conhecimento não é fruto de reflexão profunda ou experiência real. Trata-se de indivíduos que possuem um saber superficial, baseado na repetição e na persuasão, e não no verdadeiro entendimento. Na atualidade, é comum a circulação de discursos que aparentam autoridade, mas carecem de profundidade

ou compromisso com a verdade. Assim como os “sábios em aparência” de Platão, muitos dos que hoje influenciam o público, principalmente nas redes sociais, o fazem com base em aparências de saber, e não em conhecimento construído criticamente. Isso contribui para reforçar a ideia de que acessar informação é o mesmo que compreendê-la. Além disso, ao se depararem com modelos de “sábios em aparência”, propagados por influenciadores ou algoritmos, nossos alunos podem acabar por desvalorizar a aprendizagem como um processo que exige tempo e reflexão.

Fazendo outra releitura da preocupação de Sócrates com as lentes da atualidade, trata-se também de uma crítica à cultura do “copia e cola” e de como ela tem um impacto negativo na construção de conhecimento, que, segundo o pensador, só pode acontecer dialogicamente. Os *smartphones*, ao oferecerem acesso rápido e constante a conteúdos prontos, facilitam essa cultura ao estimular o consumo e a reprodução imediata de informações, muitas vezes, sem mediação crítica ou reelaboração pessoal. A cultura do “copia e cola” ganhou, inclusive, outras proporções a partir do surgimento do *ChatGPT*, cujo uso indiscriminado pode levar os estudantes à dependência cognitiva, promovendo aprendizagens superficiais e gerando uma falsa sensação de domínio dos conteúdos.

A noção de caverna digital, proposta por Han (2022, p. 106), uma reinterpretação do mito da caverna de Platão, também nos ajuda a refletir sobre a aparente construção de conhecimento em um mundo digital moldado pelo excesso de informação: “Estamos, hoje, aprisionados em uma *caverna digital*, supondo estarmos em liberdade. Estamos agrilhoados na tela digital (...) A caverna digital, por sua vez, nos mantém *aprisionados em informações* (...) Não há mais *fora* da caverna informacional”. Para Han (2022), na sociedade digital, as pessoas se enclausuram em bolhas de informação, consumindo apenas conteúdos que confirmam suas crenças e preferências – uma espécie

de autoaprisionamento algorítmico. Diferente da caverna de Platão, onde os prisioneiros eram mantidos por forças externas, na caverna digital, somos nós mesmos que nos aprisionamos, voluntariamente, em fluxos contínuos de imagens, *likes*, e informações personalizadas. Isso resulta em uma experiência empobrecida do mundo, marcada por falta de alteridade, profundidade e reflexão crítica, já que o digital tende a eliminar o confronto com o diferente e o incômodo.

Seguindo os preceitos da educação libertadora freireana (Freire, 1991, 2016), acredito que meu papel é formar professores de línguas críticos-reflexivos – para que esses, por sua vez, formem cidadãos críticos-reflexivos. Percebo que a hiperconectividade imposta pelo uso de *smartphones* amplia esse papel para o de criar condições para que futuros professores participem criticamente do mundo digital – para que esses, por sua vez, criem condições para que seus alunos participem criticamente do mundo digital. Nesse sentido, formar professores de línguas hoje é confrontar os efeitos da caverna digital e auxiliá-los a resistir à superficialidade, cultivando uma postura que vá além da aparência de sabedoria, e que promova a busca genuína pelo conhecimento, pela reflexão e pelo diálogo com a alteridade. Diante da cultura digital que normaliza a multitarefa, torna-se urgente, ainda, formar professores capazes de compreender a importância do foco e os prejuízos que a fragmentação da atenção impõe a processos de ensino-aprendizagem.

Estimular uma leitura crítica da crescente plataformização pela qual a educação vem passando também se faz necessário na formação de professores de línguas. Van Dijck, Poell e De Waal (2018) argumentam que as plataformas digitais impulsionam um modelo de aprendizagem que fragiliza valores centrais da educação pública, como a formação integral, o currículo baseado no conhecimento, a autonomia docente, a igualdade de acesso e a função emancipadora da educação. Os autores ressaltam que a arquitetura tecnológica das plataformas

educacionais sustenta uma pedagogia do rastreamento, que transforma a aprendizagem em dados e associa o progresso individual a padrões de desempenho. O Estado do Mato Grosso, assim como o do Paraná e o de São Paulo, vem adotando esse modelo de educação na rede pública de ensino desde 2022.

Para o ensino de inglês na rede pública, por exemplo, o Estado de Mato Grosso criou o Programa Mais inglês MT<sup>1</sup>, que se vale de parcerias com instituições privadas para oferecer acesso a plataformas contendo materiais pedagógicos e um curso de inglês. O curso de inglês *on-line* deve ser acessado pelos alunos durante as aulas. Boa parte das aulas de inglês ao longo do ano letivo tem girado em torno desse acesso. A formação continuada dos professores de inglês também foi plataformizada<sup>2</sup>. Os professores precisam realizar o mesmo curso *on-line* particular disponível aos alunos, com o adicional de terem acesso a aulas síncronas com professores nativos. Por meio do ranqueamento da adesão das unidades escolares à plataforma do curso de inglês, o estado premia professores e alunos com programas de intercâmbio<sup>3</sup> – viabilizados pela mesma empresa que oferece o curso. A sociedade mato-grossense, em geral, não tem acesso a informações mais detalhadas sobre o funcionamento do programa e do curso *on-line* em si. Muito do que sabemos se dá pelas transmissões da Seduc-MT (Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso) via seu canal do *YouTube*, mas, sobretudo, pelos estagiários e professores da educação básica que frequentam os programas de pós-graduação da universidade. Informações mais detalhadas na página da Seduc-MT conferi-

- 1 Algumas informações sobre o programa podem ser encontradas no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso de 12 de maio de 2023: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17274#/p:63/e:17274?find=mais%20ingl%C3%AAs%20MT>.
- 2 Algumas informações sobre o formato de formação continuada de professores de inglês adotado pelo estado de Mato Grosso podem ser encontradas na página da Seduc-MT: <https://cos.seduc.mt.gov.br/formacoes>.
- 3 Informações sobre o processo de seleção para o programa de intercâmbio praticado pelo Estado de Mato Grosso podem ser encontradas, por exemplo, no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso de 27 de outubro de 2023: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17569#/p:34/e:17569?find=mais%20ingl%C3%AAs%20MT>.

riam maior transparência ao programa e clareza sobre seus objetivos e ações à sociedade e aos cursos de licenciatura.

Modelos de educação como o adotado no Estado de Mato Grosso padronizam a prática docente, normalizam o discurso de desvalorização do professor e enaltecem a tecnologia como agente transformador do cenário educacional (Cf. Santana; Santana; Figueiredo, 2023; Wilke; Feijó, 2023). Essa lógica invisibiliza o trabalho docente como prática crítica e criativa, reduzindo o professor a um mero operador de sistemas. Problematicar a plataformização, seus efeitos e consequências na educação, é fundamental para reafirmar a centralidade da formação humana no processo educativo.

Acredito que o meu papel, como formadora de professores de línguas, perpassa também a dimensão linguística da hiperconectividade imposta pelos *smartphones*. Kramsch (2021, p. 3-4) nos lembra que a linguagem é muito mais que um mero instrumento de comunicação: ela é “um discurso com efeitos simbólicos (...), não apenas representa ou informa, mas age em nossas emoções, identidades, como nos posicionamos face a face perante os outros e como somos vistos pelos outros”. A linguagem, acrescenta a autora, não detém apenas um poder semiótico informativo, mas, sobretudo, um poder simbólico abrangente, que nos define e influencia percepções, memórias e expectativas. Como poder simbólico, a linguagem pode gerar violência simbólica, que impõe normas e valores de forma opressiva, e, quando naturalizada, pode se traduzir em violência física, ao incitar e legitimar agressões reais contra determinados grupos, ressalta Kramsch (2021).

Em tempos de redes sociais, o poder simbólico da linguagem se intensifica, pois palavras, discursos e narrativas moldam percepções, constroem identidades e influenciam comportamentos de forma veloz e, muitas vezes, invisível, reforçando ou contestando estruturas de poder. Kramsch (2021, p. 200) explica que “o poder simbólico da linguagem ficou mais visível nos últimos anos, devido a uma explo-

são de novas mídias (...) as quais exacerbaram a competição entre várias narrativas políticas, a luta pela verdade e o desejo dos indivíduos de serem vistos e ouvidos na esfera pública”. Por isso, a autora destaca a importância de superarmos uma abordagem de ensino de línguas limitada a fins meramente instrumentais, ampliando-a para incluir a compreensão crítica do funcionamento da linguagem e dos modos como ela tem sido usada e, muitas vezes, manipulada no cenário global contemporâneo.

Formar professores de línguas capazes de criar condições para que seus alunos participem criticamente do mundo digital envolve, igualmente, a necessidade de abordar, em nossas aulas, como o poder simbólico da linguagem opera, especialmente em plataformas digitais com as redes sociais, e de que maneira isso impacta a vida das pessoas. Envolve também ajudá-los a construir repertórios teórico e metodológico para que possam imaginar possibilidades de abordar o poder simbólico da linguagem em suas aulas.

## **COLOCAR O SMARTPHONE DE LADO NÃO SERIA UMA FORMA DE SUBVERTER A LÓGICA DE HIPERCONECTIVIDADE E MONITORAMENTO À QUAL ESTAMOS EXPOSTOS?**

Colocar o *smartphone* de lado pode se configurar como um ato de subversão frente à lógica dominante de hiperconectividade e monitoramento, pois reafirma a autonomia do sujeito sobre seu tempo e atenção, e cria espaços de resistência à captura algorítmica das experiências humanas. Entretanto, sem uma crítica às formas de captura da subjetividade operadas pelas plataformas digitais, tal gesto corre o risco de ser absorvido pelo próprio sistema que transforma até a desconexão em mercadoria. Resistir, portanto, exige mais do que pausas: requer repensar radicalmente nossas práticas de atenção, comunicação e produção de sentido em um mundo digitalizado.

A vida em sociedade encontra-se altamente plataformizada (Cf. Van Dijck; Poell; De Waal, 2018; Zuboff, 2021). O *smartphone* se tornou um dispositivo de monitoramento com grande potencial de distrair e viciar, sem o qual não conseguimos funcionar em sociedade. Zuboff (2021), por exemplo, nos lembra que a internet, ao tornar-se essencial para a participação na vida social, criou uma nova forma de dependência: ao mesmo tempo em que precisamos das tecnologias digitais para agir e existir socialmente, também nos tornamos vulneráveis às dinâmicas de extração e manipulação de dados. Assim, a luta entre a necessidade prática de usar plataformas digitais e a inclinação ética de resistir às suas invasões revela o paradoxo central do capitalismo de vigilância, ao qual estamos submetidos. Segundo a autora, somos compelidos a permanecer conectados, mesmo quando reconhecemos os riscos e abusos implicados nesse modelo. Questionar essa lógica não passa simplesmente por desconectar-se, mas por entender que nossa dependência foi fabricada e instrumentalizada, o que exige resistência crítica, coletiva e consciente.

Resistir à lógica da hiperconectividade imposta pelo capitalismo de vigilância demanda uma maior compreensão dos mecanismos que sustentam nossa dependência tecnológica. Nesse cenário, a conscientização digital emerge como um caminho necessário: formar sujeitos capazes de reconhecer como suas ações, dados e atenção são capturados, comercializados e utilizados é fundamental para romper, ainda que parcialmente, com as estratégias de controle invisível. Trata-se de cultivar uma postura ativa frente às tecnologias digitais: não apenas como consumidores passivos de plataformas, mas como agentes críticos, capazes de fazer escolhas mais conscientes sobre sua participação no mundo digital e de reivindicar alternativas éticas e mais humanas para a vida conectada. Desativar notificações e repensar a necessidade de estar constantemente conectado às redes sociais, por exemplo, se configurariam como ações rumo a essa conscientização.

Na formação de professores, a conscientização digital torna-se ainda mais crucial. Formar professores hoje não é apenas capacitá-los no uso técnico das tecnologias, mas prepará-los para entender criticamente a lógica de plataforma que atravessa a educação e a sociedade. À luz do que propõe Zuboff (2021), faz-se necessário que futuros professores sejam capazes de reconhecer os mecanismos de vigilância e controle embutidos nas plataformas digitais, para que possam, por um lado, proteger sua própria prática pedagógica e, por outro, criar ambientes de aprendizagem que promovam o uso consciente, ético e crítico da tecnologia por seus alunos. Nesse sentido, a formação docente precisa articular competências digitais a uma reflexão profunda sobre o papel da linguagem, dos dados e da atenção no cenário contemporâneo, preparando professores que não apenas utilizam recursos digitais, mas que também ensinam a questioná-los.

A conscientização digital de professores também implica avaliar o papel da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Em vez de assumir a tecnologia como solução neutra ou intrinsecamente benéfica, é necessário entendê-la como um meio que carrega valores, interesses e dinâmicas de poder – dinâmicas essas nem sempre visíveis. Na formação docente, isso significa deslocar o foco do deslumbramento técnico para uma abordagem crítica, que analise como as tecnologias moldam práticas pedagógicas, configuram modos de aprender e ensinar, e impactam as relações éticas no espaço educativo. A tecnologia, portanto, não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um instrumento, cujo uso precisa ser constantemente repensado a serviço da educação. Afinal, por trás de toda tecnologia tem (ou, pelo menos, deveria haver) um professor que dá um sentido pedagógico ao seu uso. A ferramenta por si só não ensina. É o professor, com sua mediação pedagógica, quem decide como ela será usada (se de forma crítica, instrumental, criativa etc.). O professor pode, por exemplo, usar uma plataforma de maneira emancipadora ou meramente reprodutiva.

Embora os professores desempenhem um papel ativo ao atribuir sentido pedagógico às tecnologias, as próprias ferramentas digitais carregam lógicas estruturais que moldam e orientam as práticas de ensino. Muitas vezes, essas lógicas também impõem limites ao trabalho docente. Por isso, é necessário que os educadores adotem uma postura crítica e reflexiva, capaz de resistir a essas imposições e reconfigurar o uso da tecnologia em favor de processos formativos mais humanos e autônomos. Mais do que nunca, continua valendo a máxima de que é preciso formar professores “que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia e lhe dão significado e função em lugar de consumi-la passivamente ou, o que seria pior, em lugar de serem ‘consumidos’ por ela” (Buzato, 2006, não paginado). Torna-se essencial, portanto, problematizar o uso da tecnologia para fins pedagógicos à luz de concepções de língua e de ensino-aprendizagem, e considerações sobre o papel docente em uma sociedade cada vez mais plataformizada e hiperconectada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, reflete uma preocupação com os efeitos do uso de *smartphones*, sobretudo, das redes sociais. Entretanto, revela uma tendência a adotar soluções simplistas para os desafios complexos da vida escolar, esvaziando o espaço para o diálogo. Essa postura materializa uma velha reclamação de Celani (2010, p. 62): “Ninguém parece se dar conta de que os documentos não farão sentido, e, portanto, não surtirão efeito nas mãos de professores despreparados”. Embora a pesquisadora se refira a documentos, tais como orientações curriculares, acredito que a crítica vale também para a lei. Todavia, há que se destacar o mérito da lei em lançar luz sobre os efeitos e as consequências da hiperconectividade e da vigilância às quais nos submetemos pelo uso de *smartphones* e sobre a necessidade de repensar a formação de professores no atual cenário. O próprio

Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025, estipula que a rede básica de ensino promova ações de conscientização sobre os riscos do uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais sem moderação e ofereça formação a docentes sobre educação digital. Com uma formação continuada plataformizada na rede de educação básica pública como a do Estado de Mato Grosso, acho difícil haver espaço para isso.

Para mim, a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, representa um convite para repensar a formação inicial de professores diante dos desafios contemporâneos de um mundo digitalizado. Talvez, o grande ganho dessa legislação esteja em impulsionar discussões como esta, que nos fazem reconhecer que, assim como muitos pais permitiram que seus filhos ingressassem no mundo digital sem compreender plenamente a lógica da hiperconectividade e suas consequências, muitos de nós, educadores, também o fizemos com nossos alunos. Também nos deslumbramos com as possibilidades que a internet oferece para nossas práticas de ensino, como as de ampliar o acesso a materiais, recursos e experiências de aprendizagem colaborativas. Não imaginávamos, é claro, que nossa participação no mundo digital abarcaria desafios impostos pela lógica da hiperconectividade, como o vício nas redes sociais e a fragmentação da atenção. Agora percebe-se a urgência de compreendê-los e de nos posicionarmos criticamente frente às transformações que eles impõem. Faz-se necessário aprofundar a consciência sobre o cenário de hiperconectividade perpetuado pelo uso de *smartphones*. Não podemos deixar que a recorrente falta de estrutura tecnológica em muitos ambientes educacionais, especialmente os da esfera pública, esvazie esse tipo de discussão.

A formação inicial de professores de línguas não pode, portanto, se restringir a uma sabedoria de aparência: ela deve preparar profissionais capazes de compreender criticamente nosso contexto de sociedade de plataformas, em que a plataformização da educação, o capitalismo de vigilância, o mito da cultura da multitarefa, a fragmentação

da atenção e o poder simbólico da linguagem se tornam temas centrais. Para tanto, os currículos formativos precisam incorporar debates sobre a hiperconectividade perpetuada pelo uso de *smartphones*, o impacto das redes sociais na comodificação de dados e atenção, as práticas de linguagem nas redes, e os riscos de uma educação mediada por algoritmos e lógicas mercadológicas. Precisam criar condições para que professores de línguas não apenas imaginem possibilidades de inserir seus alunos no mundo digital de maneira crítica e reflexiva, mas também incentivem a participação consciente em práticas presenciais, preservando a riqueza das interações face a face. Sobretudo, os currículos formativos precisam criar condições para que professores de línguas, especialmente da rede pública, extrapolem a lógica da mera formação de mão de obra, promovendo uma educação emancipadora e socialmente comprometida. Assim, acredito que formaremos professores aptos a resistir ao seu apagamento diante da plataformização educacional e às armadilhas dos saberes em aparência, para atuarem de maneira ética, crítica e criativa.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. L. English remote teaching in drawings: stories of teacher resilience in Brazilian state schools. In: KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (Orgs.). *Visualising students and teachers as multilinguals: Advancing social justice in education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2024, p. 86-104.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: Educação, internet e oportunidades, 3., 2006, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242229367\\_Letramentos\\_Digitais\\_e\\_Formacao\\_de\\_Professores](https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores). Acesso em: 16 fev. 2025.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010, p. 57-67.

DAL'AGNOL, S.; LINO, R.; GOLLO, S. S.; SILVA, A. F.; BOTTONI, J. Uso de redes sociais virtuais na sala de aula: Um estudo exploratório com estudantes. In: SILVA, M. P. (Org.). *Comunicação, mídias e educação 3*. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019, p. 121-137.

FLANIGAN, A. E.; BABCHUK, W. A. Digital distraction in the classroom: Exploring instructor perceptions and reactions. *Teaching in Higher Education*, v. 27, n. 3, p. 352 – 370, 2020.

FLANIGAN, A. E.; BRADY, A. C.; DAI, Y.; RAY, E. Managing student digital distraction in the college classroom: A self-determination theory perspective. *Educational Psychology Review*, v. 35, n. 2, p. 1-19, 2023.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HAN, B. *Infocracia: Digitalização e a crise da democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

KIRSCHNER, P. A.; DE BRUYCKERE, P. The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, v. 67, p. 135-142, 2017.

KRAMSCH, C. *Language as symbolic power*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

LANIER, J. *Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2018.

PLATÃO. *Fedro*. Tradução do grego, apresentação e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis; introdução de James H. Nichols Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RIBEIRO, A. E. Improviso, ensaio e expansão: Reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. *A Cor das Letras*, v. 23, n. 3, p. 317-325, 2022.

RIBEIRO, A. E. Ciclos da precariedade: Revisitando experiências de ensino pandêmicas e além. *Cadernos de Linguística*, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2023.

SANTANA, P. A. R.; SANTANA, N. S.; FIGUEIREDO, D. C. Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: Análise crítica do discurso da notícia de lançamento da Plataforma Inglês Paraná. *Ilha do Desterro*, v. 75, p. 211-236, 2023.

TURKLE, S. *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York: Penguin Press, 2015.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

WILKE, V. C. L.; FEIJÓ, M. S. Aspectos da plataformização educacional na educação básica brasileira: A “Escola do Cansaço” na era do Big Data. *Logeion: Filosofia da Informação*, v. 10, p. 418-437, 2023.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira de poder*. Editora Intrínseca, 2021.

## CAPÍTULO 2

# **RESTRIÇÃO DE USO DE CELULAR EM ESCOLAS NO BRASIL E NA FRANÇA: CONFLITOS ENTRE ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTOS DIGITAIS<sup>1</sup>**

Fabiana Komesu  
(Unesp, CNPq)

Gabriel Guimarães Alexandre  
(Unesp-Université de Lille)

Juliana Alves Assis  
(PUC Minas, CNPq)

Cédric Fluckiger  
(Université de Lille)

Daniel Bart  
(Université Toulouse - Jean Jaurès)

## **INTRODUÇÃO**

A série britânica *Adolescência*, dirigida por Philip Barantini, a partir do roteiro de Jack Thorne e Stephen Graham, estreou no ser-

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de fomento à pesquisa: Fapesp (processo 2022/05908-0), programa Capes-Cofecub (processo 8888887.712049/2022-00), Fapemig (APQ-05058-23), CNPq/Universal (processo 409249/2023-8) e CNPq/PQ (processos 301678/2025-1, 312852/2022-3), às quais os autores agradecem.

viço de *streaming* por assinatura Netflix em 13 de março de 2025. Até o dia 1º de abril de 2025, havia acumulado 96,7 milhões de visualizações, tornando-se uma das séries de língua inglesa de maior popularidade (Hailu, 2025). No centro da trama, Jaime Miller (interpretado por Owen Cooper) é acusado do assassinato de uma colega de classe, Katie Leonard (Emilia Holliday). A série aborda, em quatro episódios, temas relevantes da contemporaneidade, a exemplo do uso de mídias sociais por crianças e adolescentes, sem a supervisão de responsáveis e educadores; cultura de *bullying* e *cyberbullying* e suas consequências entre jovens que frequentam escolas; influência de comunidades *on-line* de caráter misógino e radical, como os *incels*<sup>2</sup>, além de outras complexas tramas familiares. Um dos roteiristas, Stephen Graham – que interpreta Eddie Miller (pai de Jaime Miller) –, contou em entrevista que a ideia sobre a série surgiu depois da leitura de uma notícia sobre um jovem que esfaqueou uma garota (Nicolau, 2025). O drama evoca não apenas crimes entre adolescentes com uso de arma branca, mas, para o que nos interessa discutir, convida a um debate sobre a influência de mídias sociais e uso de celulares com acesso à internet, com a consequente recomendação de restrição de uso de *smartphones* (celular com sistema operacional, funcionalidades e recursos) em ambientes escolares, como um procedimento de controle, visando à proteção da saúde mental e física dos estudantes.

Nessa conjuntura, propõe-se refletir, de uma perspectiva dos estudos de letramentos, na relação com estudos discursivos, sobre políticas de proibição/restrição de uso de celulares em estabelecimentos de ensino em dois países, Brasil e França, observando-se, com base na análise de documentos, pontos de vista sobre a questão em leis e orientações institucionais, bem como lacunas e mesmo contradições que tais políticas podem apresentar em relação ao enfrentamento dos problemas mencionados, considerando-se demanda de promo-

---

2 *Incel* é abreviatura para *involuntary celibate* (celibatário involuntário). Designa pessoas (em geral, homens cisgêneros heterossexuais) que se dizem incapazes de encontrar parceiras sexuais. O termo passou a ser associado a comunidades *on-line* de cunho extremista e que promovem culto de ódio contra mulheres (Lima-Santos; Santos, 2022).

ção de práticas sociais de letramentos digitais em diferentes níveis de ensino, dentro e fora das escolas. Nessa visada, interessa observar condições sócio-históricas de produção amplas, com base nas quais se pode investigar políticas de restrição de uso de celulares no Brasil e na França, segundo o princípio da interdiscursividade como constitutivo da linguagem, em diálogo com fatores que caracterizam práticas sociais de letramentos.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: na seção 1, justificamos a escolha dos países, Brasil e França, na proposta de investigação sobre a temática; em 2, apresentamos um panorama dos usos sociais de tecnologias digitais no Brasil e na França; em 3, trazemos a contribuição de pressupostos dos estudos de letramentos e de discurso ao debate sobre uso de tecnologias digitais; em 4, por sua vez, o conjunto de documentos selecionados, com justificativa para sua escolha e os procedimentos metodológicos adotados; em 5, análise dos dados e, por fim, considerações finais.

## **1. REDES (D)E SABERES: UM OLHAR SOBRE BRASIL E FRANÇA**

Assis, Komesu e Daunay (no prelo) destacam, em estudo sobre a cultura da escrita acadêmico-científica, pontos de aproximação sobre a produção científica do Brasil e da França, com base em um histórico de parcerias bem-sucedido, com programas que envolvem diretamente os dois países, a exemplo do Programa Capes-Cofecub; das cátedras franco-brasileiras do Estado de São Paulo, no âmbito de uma parceria com o Consulado Geral da França em São Paulo; do Programa MATH-AmSud, que trata de cooperação científica e tecnológica entre países da América do Sul (entre eles, Brasil) e França. Além desses acordos, os autores observam que, durante a vigência do Programa Capes-PrInt (Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), muitos foram os projetos de pesquisa executados entre instituições do Brasil e da França.

Junto a esse histórico de cooperação científica podem ser ponderadas questões outras, como a da necessidade de fortalecimento da educação científica nos dois países (Komesu; Daunay; Fluckiger, 2021; ver também Oliveira *et al.*, 2024; Assis; Komesu; Pollet, 2021; Komesu; Alexandre; Silva, 2020). De maneira particularizada, a temática da educação científica, em contexto de desinformação e *fake news*, está no centro de interesse do projeto de pesquisa *Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação/ Littéracies et technologies dans l'enseignement des sciences et dans la lutte contre la désinformation*, coordenado, no Brasil, por Fabiana Komesu (Unesp) e, na França, por Cédric Fluckiger (Université de Lille), coautores deste capítulo, com financiamento do Programa Capes-Cofecub, desde 2023<sup>3</sup>. Parte-se de um cenário de mundialização que atinge tanto Brasil quanto França, segundo o qual o uso de tecnologias é demanda presente em práticas sociais de letramentos em diferentes contextos (escolar, acadêmico e, ainda, informal e não formal).

Neste trabalho, propõe-se, como mencionado, uma reflexão voltada a políticas de restrição de uso de celulares em estabelecimentos de ensino no Brasil e na França. Tenciona-se discutir a contraposição entre orientação ao restringimento de uso e incentivo a práticas sociais de letramentos digitais, uma vez que, como sabido, há expectativa de instituições e grupos sociais que projetam, no uso de tecnologias digitais, desenvolvimento econômico e cultural dos países, com mobilidade social ascendente (ver, a esse respeito, a crítica de Komesu em entrevista a Hashiguti e Brito, 2024). Políticas de restrição de usos de dispositivos eletrônicos em escolas emergem em meio a críticas a uma infância e uma juventude hiperconectadas, a exemplo do que

3 Participam dessa rede de pesquisa internacional pesquisadores da Unesp (dentre eles, o pós-doutorando Gabriel Guimarães Alexandre, coautor deste capítulo), da Unicamp, da PUC Minas (dentre eles, Juliana Alves Assis, coautora), além de pesquisadores da Université de Lille, da CY Cergy Paris Université, da Université Toulouse - Jean Jaurès (Daniel Bart, coautor), França.

expõe, de uma perspectiva dos estudos de psicologia social, Haidt (2024, p. 81-82), ao abordar consequências que vão desde os danos provocados no desenvolvimento de habilidades sociais, como a capacidade de resolução de conflitos, e de habilidades físicas, até a promoção de transtornos mentais. Tanto Brasil quanto França apresentam casos de *cyberbullying* entre crianças e adolescentes, com registro de mortes por assassinato e casos de suicídio<sup>4</sup>.

Além das justificativas de caráter científico, avalia-se, de um ponto de vista pedagógico, que uma pesquisa comparativa entre Brasil e França, no que respeita à restrição do uso de celulares nas escolas, pode ser relevante para professores em formação inicial e em formação continuada, uma vez que oferece subsídios à reflexão sobre práticas pedagógicas e políticas públicas, como destacam Lankshear e Knobel (2008, p. 105 ss.) a propósito da investigação baseada em documentos. Como discutido a seguir, Brasil e França adotam abordagens legislativas distintas, com pontos de semelhança quanto à temática. Desde 2018, a França apresenta legislação em nível nacional que limita uso de celulares em escolas; no Brasil, a lei que proíbe/restringe esse uso entrou em vigor em 2025. A comparação entre contextos e legislações pode auxiliar professores a compreender os efeitos de diferentes modelos, na promoção de debate sobre práticas sociais de letramentos digitais em ambiente escolar, para além de proibição ou restrição fundamentada numa perspectiva determinista da tecnologia, numa avaliação de propostas de usos pedagógicos.

Na seção seguinte, apresentamos um cenário de usos sociais de tecnologias digitais no Brasil e na França, com atenção voltada a dispositivos conectados à internet, como *smartphones*.

---

4 Dentre os casos recentes, há o registro no Brasil, em 2024, do estudante Pedro Henrique Oliveira dos Santos, de 14 anos, aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular da cidade de São Paulo; na França, em 2023, na cidade de Poissy, do estudante Nicolas, de 15 anos, ambos vítimas de assédio escolar, *bullying* e *cyberbullying* por parte de colegas de escola. Apesar das queixas apresentadas pelos pais à administração das respectivas escolas, medidas institucionais foram insuficientes para protegê-los do suicídio (ver, a esse respeito, Buelga *et al.*, 2022).

## 2. USOS SOCIAIS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO BRASIL E NA FRANÇA

Com base no relatório Digital 2025, produzido pelas agências de *marketing* e análise de tendência de mídias We Are Social e Meltwater, é possível observar aspectos dos usos de internet e tecnologias digitais no Brasil e na França. Consideramos, inicialmente, a partir desse relatório, que Brasil e França têm dimensões populacionais distintas. Enquanto o primeiro país tem 217 milhões de habitantes, com taxa de alfabetização de 94,7% entre adultos com 15 anos ou mais de idade, o segundo tem 66,6 milhões de habitantes, com taxa de alfabetização da ordem de 99% da população adulta, segundo o documento. Quando o assunto é uso de *smartphone*, o Brasil tem uma cobertura de 99,1% da população, entre pessoas com 16 anos ou mais de idade, enquanto a França tem uma cobertura de 97% da população (DataReportal, 2025).

No que respeita ao uso de redes sociais digitais, o relatório mostra que o Brasil tem uma adesão de 97,9% da população adulta (com 16 anos ou mais de idade), enquanto a França tem 90,5% da população adulta conectada a essas mídias. O tempo diário gasto com internet é um importante fator diferenciador entre os países: enquanto o Brasil ocupa o segundo lugar entre países cuja população passa mais horas por dia utilizando internet (9 horas e 9 minutos por dia, entre adultos com 16 anos ou mais de idade, depois da África do Sul, com 9 horas e 37 minutos, e antes do terceiro colocado, Filipinas, com 8 horas e 52 minutos), a França aparece em 46<sup>a</sup> posição, com 5 horas e 23 minutos, considerando-se uma média mundial de 6 horas e 38 minutos, entre os 50 países e mercados avaliados (DataReportal, 2025). Desse tempo despendido com internet, os brasileiros empregam 3 horas e 32 minutos com redes sociais digitais; os franceses, em média, 1 hora e 48 minutos (DataReportal, 2025), o que representa pouco mais da metade (51%) do tempo de uso por parte daquele grupo.

Dentre os principais motivos para utilização de internet, os brasileiros entrevistados apontam os seguintes: “busca de informação” (78,8%), “pesquisa de como fazer coisas” (73,2%), “contato com amigos e familiares” (70,6%) e “pesquisa de produtos e marcas” (70,5%, índice próximo ao anterior). “Atualização sobre notícias e eventos” aparece na 8ª posição (para 64,4% de interessados), dentre 15 motivações listadas, enquanto “fins educativos e relacionados a estudos” aparece na 11ª posição (para 51,5%). Dentre os franceses entrevistados, os principais motivos para uso de internet são semelhantes aos dos brasileiros: “busca de informação” (70,4%) e “pesquisa de como fazer coisas” (58,4%) aparecem no topo da lista, mas são seguidos por “atualização sobre notícias e eventos” (57,6%), “contato com amigos e familiares” (57,4%, índice próximo ao anterior) na lista de 15 motivações. A temática de “fins educativos e relacionados a estudos” não aparece entre as motivações dos franceses.

Com base na avaliação de aspectos do relatório Digital 2025, a comparação entre dados de usos sociais de tecnologias digitais no Brasil e na França mostra certas semelhanças quanto à utilização frequente de *smartphone*, seguindo tendência mundial entre os países mencionados no documento (a média mundial é de 97,8%). De uma perspectiva dos estudos de letramentos e dos estudos discursivos, políticas de restrição de uso de celulares em escolas emergem como “resposta” institucional a efeitos nocivos associados a esse emprego contínuo, fundamentados, por sua vez, em visão tecnicista que atribui a tecnologias digitais a origem de problemas.

A comparação entre dados do relatório também coloca em questão desigualdades que impactam práticas de letramentos digitais nos dois contextos. Enquanto o Brasil apresenta altos índices de acesso e uso – com destaque para o segundo maior tempo médio diário de navegação entre os países analisados –, observa-se uma apropriação predominantemente voltada à busca (informal) por informação, seja de soluções práticas imediatas, seja sobre consumo de produtos e marcas, além de demanda por sociabilidade. Na França, embora os índices

de acesso sejam também elevados, o tempo diário gasto com internet e com redes sociais digitais é significativamente menor (46ª posição entre 50 países), com motivação voltada não somente à busca de informação e de soluções práticas imediatas, como também à atualização sobre notícias e à mencionada sociabilidade.

A centralidade da adesão a redes sociais digitais no cotidiano de brasileiros e a posição periférica do uso para fins educativos e relacionados a estudos (11ª motivação mais citada, numa lista de 15) sugerem fragilidade de políticas públicas de integração concreta de tecnologias digitais na formação escolar e acadêmica. A ausência de motivação de uso entre franceses pode também demonstrar limites, considerando-se que os usos sociais de internet para fins educativos podem não estar suficientemente incorporados a sistemas escolares formais, mesmo num país com alto índice de escolarização e com histórico de políticas de inclusão digital e avaliação de competências no contexto digital.

Assim, a avaliação de dados do Brasil e da França, com base no relatório Digital 2025, permite uma reflexão sobre questões de interesse deste trabalho:

- a utilização frequente de *smartphones* nos dois países, com ênfase na busca (informal) de informação, de soluções práticas imediatas, de consumo de produtos e marcas, além de sociabilidade, no caso do Brasil, e na busca de informação, de soluções práticas imediatas, de atualização sobre notícias e de sociabilidade, no caso da França, coloca em evidência o interesse social constante e crescente da população por usos sociais de tecnologias digitais em diferentes esferas que podem ser associadas a um processo de educação (informal);
- esses usos sociais têm sido, em parte, compreendidos, numa visada institucionalizada, no âmbito de um registro de “déficit”, seja da ausência de políticas públicas efetivas de formação acadêmica em letramentos digitais, seja da ausência

de reconhecimento de práticas de letramentos escolares tradicionalmente legitimadas (na retomada de uma concepção de grande divisa), seja, ainda, do reconhecimento de que uma vivência hiperconectada é causa determinante (e não parte integrante, numa rede interdiscursiva constitutiva) de problemas cognitivos e de atenção, com impacto social na saúde mental e física de crianças, jovens e adultos (Haidt, 2024; Crowhurst; Hosseinzadeh, 2024). A solução seria, então, a restrição aos usos sociais de tecnologias digitais na infância e na adolescência.

Uma pesquisa comparativa entre políticas de restrição de uso de celulares em estabelecimentos de ensino no Brasil e na França permite, assim, tanto uma investigação de usos pedagógicos de tecnologias digitais, na consideração de finalidades atribuídas a práticas sociais de letramentos digitais em cada contexto, quanto uma observação crítica, de um ponto de vista discursivo, sobre o funcionamento mundializado de demandas (tensões e desafios) que, muitas vezes, reduzem o potencial dessas práticas sociais de letramentos a técnicas. Vejamos, a seguir, a contribuição dos estudos de letramentos e de discurso a esse debate.

### **3. A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE LETRAMENTOS E DE DISCURSO**

Os estudos de letramentos, que ganham força a partir de publicações de pesquisadores ingleses, na introdução de uma visão socio-cultural das práticas de leitura e escrita na sociedade, há décadas discutem que o conceito de letramentos (no plural) não pode ser restrito ao processo de alfabetização (à aquisição autônoma de um código escrito) ou a práticas escolares institucionalizadas. Rojo e Moura (2019), em revisão da recepção desse conceito no Brasil, destacam, na leitura de obras como as de Brian Street e Angela Kleiman, a definição de práticas sociais letradas como “modos culturais de utilizar a linguagem

escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an)alfabetismo” (Rojo; Moura, 2019, p. 17). Por serem plurais, práticas letradas refletem transformações sociais a partir do desenvolvimento de meios e máquinas de produção e de distribuição da escrita, combinando, segundo os autores, “múltiplas linguagens que não somente o oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados” (Rojo; Moura, 2019, p. 19). Em favor dessa integração entre diferentes práticas sociais de letramentos, surge, ainda segundo os autores, a concepção de multiletramentos, cuja base pode ser reconhecida no final do século XX, quando um grupo de pesquisadores se reuniu em Nova Londres (Estados Unidos), em 1996, para discutir mudanças na composição e constituição dos textos<sup>5</sup>.

Nesse cenário, Bhatt (2017) remonta que, após essa mudança epistemológica no campo da etnografia – relacionada a compreender letramentos em suas dimensões social, institucional e histórica –, outro campo emergiu na discussão sobre letramentos em contexto digital, propondo que haveria, com esses letramentos, outros – ditos “novos” –, cuja reflexão se justificaria por modos de construir/agir no mundo digital (também fora dele), mediante atividades sociais de leitura e escrita. Na formulação de uma visão sociocultural de letramentos, agora em contexto digital, Lankshear e Knobel (2007) argumentam que blogar, escrever *fanfics*, produzir mangás e memes, editar imagens, produzir AMV (*Anime Music Videos*), produzir *podcasts* e *vodcasts*, além de jogos, são práticas de letramentos, como a escrita de cartas e diários ou a leitura de livros e horários de ônibus, entre outros. Essas “novas”

---

5 Por ocasião dos 25 anos do manifesto da Pedagogia de Multiletramentos de Nova Londres, foram publicados inúmeros estudos no Brasil, dentre os quais destacamos o dossiê organizado por Hissa e Araújo (2021).

práticas de leitura e escrita se relacionam a um *ethos*<sup>6</sup> de uma comunidade mais “participativa”, “colaborativa” e “distribuída”, que surge de um “rompimento do espaço” – a expressão é dos autores – associado, por sua vez, a mudanças significativas<sup>7</sup>. Sob nossa ótica, essas práticas colocam em evidência uma sociabilidade almejada por usuários da internet em países como Brasil e França, além de muitos outros.

Do ponto de vista epistemológico, a ideia de rompimento do espaço tem relação com a emergência do ciberespaço, que seria coexistente àquele que já se conhece (Lankshear; Bigum, 1999). Por essa razão, quando se trata de paradigma mais distribuído e colaborativo, não se pretende apagar diferenças (de comunicação, de condições econômicas, sociais e culturais) entre pessoas no mundo contemporâneo. Para Lankshear e Knobel (2011, 2017), letramentos são “formas socialmente reconhecidas pelas quais as pessoas geram, comunicam e negociam significados, como participantes (com papéis e identidades) em práticas sociais mais amplas, por meio de textos codificados” (Lankshear; Knobel, 2017, p. 6, nossa tradução)<sup>8</sup>. Da perspectiva dos autores, o advento de tecnologias digitais – caso do *smartphone*, além de outros dispositivos de comunicação interpessoal – produziu mudanças em significados e na natureza da “codificação” dos textos, com implicações para criação, comunicação, negociação e distribuição de significados em práticas sociais diversas. Em práticas sociais letradas mediadas por tecnologias digitais, como é o caso da utilização do *smartphone* em contexto de ensino formal, os “novos” letramentos se diferenciam dos ditos “impressos” apenas em seu caráter material,

6 Alexandre (2024, p. 17) argumenta que o conceito de *ethos* nos trabalhos de Lankshear e Knobel tem orientação interacionista e praxeológica, conforme estudos de James Paul Gee. Trata-se da disposição que indivíduos têm em relação a práticas letradas digitais, segundo valores, crenças e atitudes quanto à cultura digital e a tecnologias. Considerar a existência desse *ethos* nessas práticas pode ser ponto de partida produtivo para pensar o problema da proibição de práticas letradas digitais de estudantes, como discutido adiante.

7 A esse respeito, ver crítica de Komesu, Daunay e Fluckiger (2021) sobre uma idealização dessa abordagem dos “novos” nos novos letramentos.

8 Do original: “literacies are socially recognized ways in which people generate, communicate, and negotiate meanings, as participants (with roles and identities) in larger social practices, through the medium of encoded texts” (Lankshear; Knobel, 2017, p. 6).

isto é, em inscrições feitas em *pixels* em telas, em vez de impressão em papel, por meio de código digital, em vez de meios materiais analógicos, o que acentua o caráter multimodal dessas produções na *web*.

Para o que nos interessa discutir com base num quadro teórico fundado em estudos de letramentos e em estudos de discurso, trata-se de considerar que práticas sociais de letramentos digitais não são efeito de técnicas adotadas de maneira autônoma ou ainda causa de adversidades individuais, mas são resultantes de um contexto sócio-histórico amplo, no qual práticas sociais são forjadas na interdiscursividade, na relação de conflitos e tensões entre discursos e interesses institucionais (Krieg-Planque, 2018). Dito de outro modo, trata-se de considerar uma complexidade de contextos que não se limita a usos de dispositivos eletrônicos e cujos malefícios poderiam ser afastados ou eliminados, se proibidos ou restritos. O primado da interdiscursividade (Maingueneau, 2008) permite compreender que um discurso sobre “efeitos nocivos” de tecnologias digitais está fundamentado em outros, como os que se opõem a outras “gerações” ou os que legitimam disciplinas e valores institucionais, segundo processo de autoridade e controle, com consequências para manutenção de desigualdades sociais. Esse processo de negociação de sentidos, por meio de disputas e de modos de subjetivação, é o que parece estar em jogo nos documentos que buscam regular o uso de celulares em escolas no Brasil e na França.

Como mencionado, a denúncia de efeitos nocivos dos usos sociais de tecnologias digitais entre crianças e jovens é global e leva em conta questões de saúde mental, desempenho escolar e formação acadêmica abrangente. Dentre os autores que defendem políticas de restrição de usos de celulares entre jovens, destaca-se Haidt (2024), para quem, entre 2010 e 2015, a vida social de adolescentes nos Estados Unidos sofreu o que chamou de “Grande Reconfiguração da Infância”, a partir da adoção de *smartphones* com acesso ininterrupto à internet e a redes sociais digitais. Para o autor, essa foi a principal causa de transtornos

entre adolescentes, a exemplo de ansiedade, depressão, automutilação e suicídio. Ainda segundo o autor, o deslocamento de uma “infância baseada no brincar” para uma “infância baseada no celular” foi definidor dessa reconfiguração, produzindo, dentre outros efeitos, privação social, privação de sono, atenção fragmentada e vício. Haidt (2024, p. 164) se mostra cético em relação a benefícios de redes sociais digitais para adolescentes, ainda que reconheça sua relevância para diversão, entretenimento e criação de comunidades virtuais para grupos específicos, nos quais o diálogo em ambiente virtual pode atenuar a dor de exclusão social em outros ambientes sociais. Recomenda que o início do uso de internet deve se dar a partir de 16 anos, mediante “provas concretas de responsabilidade e crescimento”, como as exigidas, por exemplo, para tirar carteira de motorista ou ainda para certos tipos de contrato sem necessidade de consentimento de responsáveis (Haidt, 2024, p. 131).

Embora o estudo de Haidt (2024) seja relevante por sistematizar dados empíricos em países de língua inglesa, com visibilidade do debate sobre possíveis consequências de usos sociais de tecnologias digitais, o autor incorre, como afirmado por críticos (Dennis-Tiwary, 2024, entre outros), em um reducionismo tecnológico que tende a atribuir a dispositivos eletrônicos e digitais a causa de problemas sociais, desconsiderando-se os efeitos de discursos institucionais na construção de sentidos, na legitimidade de determinadas ações sociais em nome dessas instituições (Maingueneau, 2008; Krieg-Planque, 2018). No lugar de reforçar políticas de proibição e restrição pautadas numa falsa ideia de proteção do indivíduo (contra a ameaça de determinados discursos), busca-se debater a formação acadêmica dos sujeitos, na promoção de competências para o agir em meio a modos de circulação de saberes e conhecimentos, para além do ambiente escolar, e no reconhecimento de que práticas sociais de leitura e escrita não se limitam ao que é valorizado pela instituição escolar. A centralidade das redes sociais digitais como espaços de sociabilidade, no Brasil e na França,

coloca em evidência dinâmicas de apropriação de tecnologias digitais, que mobilizam distintos grupos sociais, cujas práticas sociais letradas não podem ser ignoradas por políticas públicas. Invisibilizar a demanda desses sujeitos e seus modos de engajamento implica reproduzir modelos de exclusão, pouco sensíveis a contextos, saberes e modos de participação marcados pela diferença.

#### **4. MATERIAL E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O *corpus* é composto por dois documentos oficiais dos dois países em questão: no caso do Brasil, da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica; no caso da França, trata-se da Lei nº 2018-698, de 03 de agosto de 2018, relativa ao enquadramento de utilização do telefone celular nos estabelecimentos de ensino escolar (incluído o ensino superior). Como apresentado, a escolha dos países tem relação com sua inscrição num contexto (i) de demanda de usos sociais de tecnologias digitais em práticas de letramentos, considerando-se expectativas institucionais de desenvolvimento e progresso; (ii) de aumento de uso de *smartphone* entre jovens e adultos nos dois países, ao mesmo tempo em que há (iii) aumento de infrações cometidas por menores – crianças e adolescentes –, motivado por violência em grupos na internet (*cyberbullying*, exposição não consentida de fotos e vídeos, assédio virtual, *fake news*, discursos de ódio, dentre outros).

A escolha desses documentos pautou-se pela recuperação de um efeito de simetria no que se refere à discussão promovida e permitirá uma análise comparativa entre documentos oficiais que, embora provenientes de contextos educacionais distintos, podem ter pontos de convergência em relação ao uso e ao tratamento de tecnologias digitais na sala de aula. Análises de dados documentais para produzir conclusões substantivas sobre o mundo podem ser realizadas a partir de diferentes perspectivas (Lankshear; Knobel, 2008). Na pesquisa et-

nográfica, o método de localização de documentos de políticas e diretrizes educacionais é utilizado, dentre outros aspectos, para entender procedimentos administrativos – caso da proibição dos celulares nas escolas – e interações na educação, orientadas por essas políticas.

Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa pautada por uma “análise de texto crítica baseada na linguística” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 281), de viés discursivo, e que busca (i) descrever semelhanças e diferenças no modo como as leis justificam a proibição dos celulares nas instituições de ensino e (ii) problematizar o fato de que essas propostas podem ser contraditórias em relação à promoção de práticas sociais de letramentos digitais. As categorias de análise eleitas foram as seguintes: (i) âmbito da proibição, (ii) exceções à proibição, (iii) sanções propostas e (iv) intervenções propostas. Tais categorias de análise foram concebidas a partir de aspectos gerais dos documentos, considerando-se uma análise comparativa.

## **5. ABORDAGEM COMPARATIVA DOS DOCUMENTOS DO BRASIL E DA FRANÇA**

Propomos uma análise comparativa das leis aprovadas no Brasil e na França. No que respeita à proibição, a lei brasileira estabelece uma proibição abrangente, aplicável a todos os espaços escolares, compreendidos como “aula, o recreio ou intervalos entre as aulas” (Brasil, 2025, art. 2º) em instituições de ensino públicas e privadas da educação básica – isto é, da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental I e II até o Ensino Médio. A justificativa está centrada na proteção da saúde mental e física dos estudantes, com ênfase nos riscos associados ao uso excessivo de telas. A lei francesa, por sua vez, adota uma abordagem diferenciada por níveis de ensino: propõe uma proibição total em escolas maternas e elementares (equivalente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I) e colégios (nesse caso, Ensino Fundamental II) (França, 2018, art. 1º). Contudo, no caso de liceus (equivalentes ao Ensino Médio do Brasil), é o regulamento interno da instituição que definirá se as restrições são parciais ou to-

tais (em todos os espaços da escola). Um destaque interessante a ser feito é que a lei brasileira proíbe uso de tecnologia, com referência a “aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares”, enquanto a lei francesa concebe eletrônicos portáteis como “telefone celular ou qualquer outro dispositivo terminal de comunicações eletrônicas”<sup>9</sup>. O Brasil adota políticas de proibição mais uniformes, enquanto a França apresenta uma diferença pontual quanto ao liceu, reconhecendo, ao menos textualmente, uma necessidade de flexibilização para adolescentes.

Quanto às exceções à proibição, a lei brasileira permite, por meio dos artigos 2º e 3º, o uso de dispositivos em casos de fins pedagógicos mediante supervisão de professor, em casos de acessibilidade, inclusão, saúde e direitos fundamentais e, por fim, em casos de alunos em situação de emergência. A lei francesa, por sua vez, restringe as exceções ao uso pedagógico, que deve ser autorizado pelo regimento interno do estabelecimento de ensino, e a alunos com deficiência, em conformidade com a legislação de inclusão. Pode-se dizer, por conseguinte, que o Brasil amplia as exceções para garantir direitos fundamentais, enquanto a França restringe as exceções a permissões de ordem institucionalizada.

Com relação às sanções propostas, essa dimensão foi pensada para destacar uma diferença importante entre os documentos dos dois países: há ausência de sanções específicas no caso do Brasil, cuja legislação não apresenta detalhamento de penalidades. A lei brasileira aponta para estratégias educativas e de acolhimento (conforme artigo 4º), privilegiando uma abordagem de caráter preventivo, sem menção explícita a mecanismos dessa natureza. A lei francesa, entretanto, prevê confisco do aparelho por funcionários autorizados, bem como institui normas de restituição do aparelho, definidas no regimento interno dos estabelecimentos de ensino. Observa-se que a França instituciona-

---

9 Do original: “[...] téléphone mobile ou de tout autre équipement terminal de communications électroniques” (França, 2018).

liza a punição dos usos de tecnologias no ambiente escolar, enquanto o Brasil prioriza uma conscientização desses usos. Dito de outra forma, a ausência de sanções no Brasil pode ser vista como enfraquecimento de efetivação da lei, enquanto o modelo francês tende à coercitividade.

Por fim, quando observadas as intervenções propostas, a legislação brasileira exige que existam programas de prevenção ao sofrimento psíquico, para evitar a dependência digital, citando, até mesmo, a nomofobia – transtorno caracterizado por ansiedade, estresse ou desconforto resultante da falta de acesso pleno ao telefone celular em diferentes contextos. Além disso, o Brasil prevê a criação de espaços de escuta psicológica não somente para alunos, como também para funcionários (conforme o artigo 4º). No caso da França, há uma ênfase na educação digital e no exercício da cidadania, pois incorpora-se a educação para uso responsável da internet e o desenvolvimento do “espírito crítico” frente a conteúdos digitais, sem que se apresente, no entanto, definição do que seria desenvolver esse espírito crítico. Com base na observação dos dois documentos, é possível dizer que o Brasil abre espaço para o tema da patologização do uso excessivo da tecnologia – vinculando as intervenções a políticas de saúde –, enquanto a França prioriza a pedagogização desse uso –, na integração da regulação do currículo escolar.

Do que precede, é possível afirmar que essa comparação revelou dois modos distintos de regulação: a lei brasileira coloca em destaque uma proibição ampla, fundamentada em efeitos nocivos, de cunho psicológico, trazidos pela interdição, enquadrando-se num discurso assistencial e protetivo<sup>10</sup>, sem mecanismos coercitivos claros. A lei francesa, por sua vez, coloca em destaque uma proibição gradual e contextualizada, com intervenções mais definidas e integradas à es-

---

10 Trata-se de algo que pode ser constatado no texto publicado pelo Ministério da Educação no dia 03 de fevereiro de 2025, intitulado “Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo”, em que a secretária de Educação Básica, Kátia Schweickardt, destaca a necessidade de mitigar efeitos nocivos – como dificuldade de concentração e dados socioemocionais – que vêm sendo causados, segundo ela, pelo mau uso de tecnologias.

trutura curricular no que se refere à preocupação com a educação digital dos alunos<sup>11</sup>. O Quadro 1 a seguir sintetiza os principais aspectos da comparação entre as legislações do Brasil e da França.

Quadro 1 – Comparação entre as legislações do Brasil e da França sobre restrição de uso de dispositivos eletrônicos em escolas

| Categoria            | Brasil                                                                                                                                                                                                                            | França                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Âmbito da proibição  | Proibição total nos níveis escolares (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio). Aplica-se a todos os espaços escolares (aulas, recreios, intervalos).<br><br>Abrange aparelhos eletrônicos portáteis pessoais. | Proibição total em certos níveis escolares (escolas materiais e elementares); no liceu (Ensino Médio), a proibição é flexível.<br><br>Abrange qualquer dispositivo terminal de comunicação eletrônica. |
| Exceções à proibição | Uso pedagógico, com supervisão docente.<br><br>Casos de acessibilidade, inclusão, saúde ou direitos fundamentais.<br><br>Alunos em situação de emergência.                                                                        | Uso pedagógico autorizado pelo regulamento interno.<br><br>Alunos com deficiência (conforme legislação inclusiva)<br><br>Não menciona situações emergenciais.                                          |
| Sanções propostas    | Não especifica sanções.<br><br>Foco em estratégias educativas e acolhimento.<br><br>Sem mecanismos coercitivos claros.                                                                                                            | Aparelho deve ser confiscado por funcionários autorizados.<br><br>Normas de restituição definidas no regulamento interno.<br><br>Maior coercividade.                                                   |

11 O texto publicado em outubro de 2024 pelo Ministério da Educação nacional, do ensino superior e da pesquisa (*Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*), intitulado “Proibição do celular no ensino fundamental I e II e pausa digital” (*Interdiction du téléphone portable dans les écoles et les collèges et pause numérique*), apresenta a novidade da implementação experimental no país da “pausa digital” – retirada dos celulares dos alunos a fim de prevenir violência *on-line* e reduzir exposição a telas – em colégios que se cadastram de maneira voluntária. A medida consiste em tornar efetiva e total a proibição do uso de celulares durante todo o tempo escolar, conforme previsto na legislação do país, o que reforça um caráter coercitivo.

|                        |                                                                                  |                                                                            |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Intervenções propostas | Programas de prevenção ao sofrimento psíquico e dependência digital (nomofobia). | Educação digital e formação para o uso responsável da internet.            |
|                        | Espaços de escuta psicológica para alunos e funcionários.                        | Desenvolvimento do chamado “espírito crítico” frente a conteúdos digitais. |
|                        | Abordagem com tendência assistencial e de saúde mental.                          | Abordagem com tendência pedagógica e curricular.                           |

Fonte: Elaborado pelos autores.

De nosso ponto de vista, a coercitividade, como ponto de partida para lidar com uso de celulares ou outros dispositivos digitais em escolas, pode implicar pelo menos dois problemas:

- (i) o contexto formal de ensino pode ser artificializado – retirado de sua relação com o mundo exterior, com o qual deveria dialogar – , privando o aluno de uma necessária discussão sobre práticas éticas, saudáveis e sustentáveis no que tange ao exercício da (sua) cidadania (digital) no cotidiano;
- (ii) tecnologias digitais (nesse caso, com uso de celulares/ *smartphones*) são causa determinante de problemas sociais (nesse caso, a percepção de que celulares desviam a atenção dos alunos na sala de aula, com implicações para a desenvolvimento cognitivo, com impacto social na saúde mental e física de crianças e jovens), a exemplo do que discutem Haidt (2024) e outros autores.

A restrição do uso dos celulares a funções estritamente pedagógicas – como prescrevem as leis – tende a reduzir o campo de ação de tecnologias digitais, restringindo-o ao âmbito de uma apreensão técnica ou de uma aculturação de modelos. Trata-se, respectivamente, de uma alusão a dois modelos criticados na literatura sobre práticas sociais letradas acadêmicas – o modelo de habilidades de estudo e o de socialização acadêmica, como discutido por Lea e Street (2014) – ,

visto que seriam aqueles em que aspectos críticos, culturais e políticos dos letramentos (nesse caso, digitais) ficariam à margem.

Em uma dimensão de aquisição de habilidades, a limitação de uso de celulares/*smartphones*, sob um viés pedagógico tradicional, coloca em destaque o desenvolvimento de habilidades técnicas, como acesso a informações e produção de textos, segundo modelos preestabelecidos, não permitindo aos alunos uma exploração da dimensão crítica necessária à construção e transformação de significados no contexto da escola (e fora dela), como discutido por Lankshear e Knobel (2007, 2011, 2017), Bhatt (2017), Rojo e Moura (2019). Em uma dimensão de socialização acadêmica, a limitação de tecnologias digitais a propósitos pedagógicos restritos pode fazer com que o ensino tenha tendência a centralizar a aprendizagem no que é considerado um “bom desempenho” de acordo com normas disciplinares – no caso deste estudo, de caráter legislativo. Assim, os alunos se tornam sujeitos que apenas reproduzem o conhecimento sobre um artefato – a maneira mais “correta” de utilizar o aparelho celular e outros dispositivos –, e as escolas (pais e professores) passam a temer e a refutar práticas que, por serem desvalorizadas pela instituição legisladora, não entrariam no jogo da socialização. Tanto num modelo como no outro, o que se observa é uma concepção de produção de conhecimentos em que o acesso se daria de maneira direta, sem mediação simbólica de critérios, princípios e procedimentos históricos, segundo jogos de poder e autoridade que regulam os efeitos de sentidos da linguagem (Krieg-Planque, 2018).

Os documentos oficiais têm o cuidado de dizer que o uso pedagógico do celular ainda será permitido, numa tentativa de lidar com a importância da formação do aluno para competências letradas digitais. Contudo, ao restringir o uso do celular a um caráter “pedagógico” dessa tecnologia, corre-se o risco de desvincular essa tecnologia digital do cotidiano do aluno (de uma vida cidadã almejada), na artificialização desse dispositivo, na tentativa de “apagar” (sem sucesso) as muitas

práticas de interesse dos grupos sociais<sup>12</sup>, como visto na apresentação de dados do Brasil e da França, com base no relatório Digital 2025.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De uma perspectiva dos estudos de letramentos, na relação com estudos discursivos, propôs-se, neste trabalho, uma reflexão sobre políticas de proibição/restrrição de uso de celulares em escolas do Brasil e da França, observando-se, com base na análise de documentos, orientações institucionais e também contradições no enfrentamento de problemas sociais que atingem diversos países, como uso de redes sociais digitais por crianças e adolescentes, sem a supervisão de responsáveis e educadores; cultura de *cyberbullying* e suas consequências entre jovens que frequentam escolas; influência de comunidades *on-line* de caráter radical, como retratado na série *Adolescência*. Com base em justificativa fundamentada, por um lado, em histórico consolidado de parceria e produção científicas entre os países, por outro, no potencial ganho de estudos comparativos para a formação de professores em contextos distintos, buscou-se investigar um panorama dos usos sociais de tecnologias digitais no Brasil e na França.

A partir de uma perspectiva sociocultural dos estudos de letramentos e das contribuições dos estudos do discurso, procurou-se demonstrar que práticas sociais mediadas por tecnologias digitais não podem ser compreendidas de um ponto de vista do uso autônomo de dispositivos técnicos, tampouco como causa de fenômenos psíquicos individuais, desvinculados de contexto sócio-histórico amplo. Práticas sociais de letramentos digitais emergem, como é sabido, em contextos situados, “atravessados” por disputas de sentidos, relações de poder e processos interdiscursivos que envolvem instituições,

---

12 Cordier e Fluckiger (2025), no contexto francês, salientam a qualidade que essas práticas juvenis podem ter no desenvolvimento de competências esperadas pela escola, mas que são por ela rejeitadas. Dentre essas práticas, podemos citar práticas informacionais (como uso de redes sociais digitais para acesso a informações na internet) e práticas de leitura e escrita (como a utilização de um aplicativo de celular para tomar notas da aula).

normas, identidades e modos de subjetivação. Os dados do relatório Digital 2025 mostram o forte interesse, nos dois países, por usos sociais de tecnologias digitais.

Políticas que visam à proibição/restrição do uso de celulares em escolas se apoiam em discursos de proteção, mas também de controle, que opacificam interesses institucionais sócio-historicamente regulados e reatualizam desigualdades sociais. Ao privilegiar modelos disciplinares em detrimento de abordagens formativas, corre-se o risco de invisibilizar modos legítimos de apropriação de práticas sociais. Por isso, propôs-se uma reflexão segundo a qual a regulação de usos sociais de tecnologias digitais no ambiente escolar seja pensada não apenas sob viés da contenção de riscos, mas também como oportunidade de fortalecimento de práticas sociais de letramentos.

Pesquisa conduzida por Cordier (2024) na França propôs-se a aprofundar a compreensão das práticas de adolescentes em torno do uso de celular, concebido como objeto emblemático das sociabilidades contemporâneas. Fundamentada na convicção de que somente discursos e ações ancorados em uma análise livre de demonizações podem ser efetivos, a investigação buscou oferecer uma visão mais detalhada sobre o uso das tecnologias digitais por jovens de diferentes idades<sup>13</sup>. Entre os resultados alcançados, destacamos aqueles em que Cordier (2024) argumenta que os adolescentes desenvolvem usos do celular muito mais variados e construtivos do que aqueles reconhecidos por adultos (pais e professores). Enquanto os relatos dos adultos

---

13 O *corpus* da pesquisa foi composto de produções (entrevistas e textos) de 252 adolescentes, com idades entre 11 e 19 anos, abrangendo estudantes do Ensino Fundamental, de Ensino Médio e Cursos técnicos superiores (BTS, *Brevet de Technicien Supérieur*), formação amplamente difundida na França por sua orientação profissionalizante. A metodologia combinou a realização de grupos focais e oficinas de trabalho, ampliando a abrangência da coleta de dados. No tocante à composição de gênero da amostra, observa-se um predomínio feminino (64%), sem, contudo, comprometer a representatividade mista. No sistema educacional francês, o *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS) é um diploma de caráter técnico-profissional, estruturado para atender à demanda de qualificação intermediária entre o Ensino Médio e as formações universitárias tradicionais, sendo reconhecido como uma via alternativa para a integração no mercado de trabalho.

frequentemente associam o celular à distração e à perda de tempo, os relatos dos jovens em estudo mostram uma diversidade de usos ligados à sociabilidade (manter laços com amigos e familiares), à criatividade (utilização de músicas para concentração), à informação (tomada de notas rápidas em sala de aula ou utilização de mecanismos de busca) e bem-estar emocional (reconhecimento do uso excessivo do celular para outras atividades). A pesquisa aponta que reduzir práticas sociais de jovens ao binômio “distração/perigo” é injusto e ineficaz para desenvolvimento de qualquer política educativa. Nas palavras da pesquisadora,

Assim como os adultos, os jovens realizam diversas tarefas em seus celulares: olhar as horas, verificar as tarefas, se comunicar com os amigos... todas essas atividades se entrelaçam, se sobrepõem e se complementam em espaços-tempos com intenções diversas: para trabalhar, para se divertir, para se informar e para existir enquanto indivíduo social e singular. O celular, portanto, não é apenas um objeto associado à futilidade, e não é adequado julgar as práticas dos jovens apenas sob essa perspectiva: “eles estão perdendo tempo”, “ficam bobos diante da tela”... É melhor observar e dialogar com os jovens para apoiar suas práticas, mesmo e especialmente se elas forem diferentes das dos adultos que os educam, sem avaliá-las sistematicamente de forma negativa, o que é percebido pelos adolescentes como “injusto”, algo que acaba sendo contraproducente, sobretudo, em termos educativos. Ao adotar uma postura compreensiva, os adultos permitem que os adolescentes construam gradualmente uma relação mais pessoal

e consciente com seus *smartphones* para regular seus usos (Cordier, 2024, p. 9, nossa tradução)<sup>14</sup>.

Essas práticas sociais digitais pertencem, dessa forma, a uma cultura que integra práticas de letramentos desse alunado dentro e fora de escolas. De um ponto de vista ético, é esperado que a instituição escolar, diretores, professores e pais queiram que alunos estejam direcionados exclusivamente à aprendizagem de conteúdos, sem “distração” do celular. Contudo, ao proibir/restringir possibilidades de usos do celular que não as de caráter pedagógico, perde-se a oportunidade de ampliar uma concepção do pedagógico e de desenvolver um debate sobre atividades não escolares, mas que podem se tornar objeto de discussão dentro das escolas. Ignora-se o potencial de agência dos sujeitos, com reprodução de desigualdades no acesso ao reconhecimento institucional de saberes. É preciso, portanto, deslocar o foco da contenção para a problematização, reconhecendo os múltiplos usos do celular/*smartphone* no âmbito de disputa por sentidos, valores e modos de existência na cultura digital.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, G. G. *Desinformação sobre Covid-19: concepções de texto em práticas letradas de agências de fact-checking da Argentina, do Brasil e dos Estados Unidos*. (Doutorado em Estudos Linguísticos). 2024. 189 f. – Univer-

14 Do original: “Tout comme les adultes, les jeunes effectuent de multiples tâches sur leur smartphone : regarder l’heure, vérifier les devoirs, communiquer avec les amis... toutes ces activités s’imbriquent, se superposent, se complètent dans des espaces-temps aux intentionnalités diverses : pour travailler, pour se divertir, pour s’informer et pour exister en tant qu’individu social et singulier. Le smartphone n’est donc pas seulement un objet support de futilité et il n’est pas opportun de juger les pratiques des jeunes seulement sous cet aspect : ‘ils perdent leur temps’, ‘ils bêtifient devant leur écran’ ... Il est préférable d’observer et de dialoguer avec les jeunes pour accompagner leurs pratiques, même et surtout si celles-ci diffèrent de celles des adultes qui les éduquent, sans les évaluer systématiquement de façon négative, ce qui est perçu par les adolescents comme ‘injuste’ et surtout qui s’avère contre-productif en termes d’éducation. En adoptant une posture compréhensive, les adultes permettent aux adolescents de construire progressivement un rapport plus personnel et conscient à leur smartphone pour en réguler les usages” (Cordier, 2024, p. 9).

sidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (Ibilce), São José do Rio Preto, 2024.

ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; DAUNAY, B. Culture disciplinaire et écriture scientifique: regards croisés Brésil/ France. In: DOURADO-LOPES, A. O. (dir.). *Rapports culturels franco-brésiliens*, 2025 (no prelo).

ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; POLLET, M-C. A formação do leitor no contexto da desinformação e das *fake news*: desafios para os estudos de letramentos na pandemia da Covid-19 e além. *Scripta*, v. 25, p.9-38, 2021.

BHATT, I. *Assignments as Controversies: Digital Literacy and Writing in Classroom Practice*. Nova Iorque: Routledge, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315644509>. Acesso em: 14 abr. 2025.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 10, seção 1, p. 1, 13 jan. 2025.

BUELGA, S.; CAVA, M. J.; RUIZ, M. D.; ORTEGA-BARÓN, J. Cyberbullying and suicidal behavior in adolescent students: a systematic review. *Revista de Educación*, n. 397, p. 43-66, jul./set. 2022.

CORDIER, A. Quand les adolescents racontent le smartphone. Une enquête sur la réception de la bande-dessinée « Dans la tête de Juliette ». *Le centre pour l'éducation aux médias et à l'information (Clemi)*, 2024. Disponível em: <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-04734916v1>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CORDIER, A.; FLUCKIGER, C. Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes. Quelle construction dans et hors de l'école ? Rapport de cadrage de la conférence de consensus du CNETCO. *Conservatoire national des Arts et Métiers (Cnam)*, 2025. Disponível em: <https://hal.science/hal-04992124v1>. Acesso em: 13 abr. 2025.

CROWHURST, S.; HOSSEINZADEH, H. Risk Factors of Smartphone Addiction: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Public Health Challenges*, v. 3, e202, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/puh2.202>. Acesso em: 14 abr. 2025.

DENNIS-TIWARY, T. Coddling Plus Devices? Unequivocal Disaster for Our Kids. *The New York Times*, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://www.nyti->

mes.com/2024/03/26/books/review/jonathan-haidt-the-anxious-generation.html. Acesso em: 13 abr. 2025.

DATAREPORTAL. Digital 2025 Global Overview Report. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report>. Acesso em: 14 abr. 2025.

FRANÇA. Loi n° 2018-698 du 3 août 2018 relative à l'encadrement de l'utilisation du téléphone portable dans les établissements d'enseignement scolaire. *Journal Officiel de la République Française*, Paris, n° 0179, 4 août 2018.

HAIDT, J. *A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. Tradução: L. Azevedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HAILU, S. "Adolescence" dethrones "Stranger Things 3" and "Bridgerton 2" on Netflix's all time most popular TV list with 96.7 million views. *Variety*, 1 abr. 2025. Disponível em: <https://variety.com/2025/tv/news/adolescence-beats-bridgerton-stranger-things-ratings-1236354104/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

HISSA, D. L. A.; ARAÚJO, N. M. S. Editorial. *Linguagem em foco*, v. 13, p. 5-10, 2021.

KOMESU, F.; HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P. Entrevistas com especialistas em tecnologias digitais e linguagem: Fabiana Komesu. In: HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P. (org.). *Que EAD nos é (im)possível em tempos de (pós) Covid-19?* Uberlândia: Edufu, 2024. v. 1, p. 147-164.

KOMESU, F.; DAUNAY, B.; FLUCKIGER, C. Littéracies numériques et désinformation: le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie. In: SCHEEPERS, C. (org.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Paris: De Boeck, 2021. v. 1, p. 255-267.

KOMESU, F.; ALEXANDRE, G. G.; SILVA, L. S. A cura da infodemia? O tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de Covid-19. In: RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. G. (org.). *Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. v. 3, p. 185-229.

KRIEG-PLANQUE, A. *Analisar discursos institucionais*. Tradução: L. S. Salgado e H. Boschi. Uberlândia: Edufu, 2018.

LANKSHEAR, C.; BIGUM, C. Literacies and new technologies in school settings. *Pedagogy, Culture & Society*, v. 7, n. 3, p. 445-465, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14681369900200068>. Acesso em: 17 abr. 2025.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling the “New” in New Literacies. In: KNOBEL, M. (org.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. 3. ed. Londres: Open University Press, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (org.). *Researching New Literacies: Design, Theory, and Data in Sociocultural Investigation*. Nova Iorque: Peter Lang Publishing, 2017.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LIMA-SANTOS, A. V. S.; SANTOS, M. A. Incels e Misoginia On-line em Tempos de Cultura Digital. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1081-1102, dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/69802>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Tradução: Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2008.

NICOLAU, I. Adolescência: série da Netflix é baseada em história real? *Observatório do Cinema*, 17 mar. 2025. Disponível em: <https://observatoriodocinema.com.br/series/adolescencia-serie-da-netflix-e-baseada-em-historia-real/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

OLIVEIRA, A. V.; ALEXANDRE, G. G.; KOMESU, F.; ASSIS, J. A.; FLUCKIGER, C. Discursive authority in COVID-19 vaccination fact-checking: the case of @butantanoficial on Instagram. *Revista do GEL*, v. 20, p. 213-236, 2024.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

## CAPÍTULO 3

# CELULARES NAS ESCOLAS: PROIBIR PARA CONTROLAR OU EDUCAR PARA TRANSFORMAR?

Júlio Araújo  
(UFC-CNPq)

### **INTRODUÇÃO**

No romance *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury ([1953] 2021), os bombeiros não apagam incêndios; eles queimam livros. O governo totalitário que controla aquela sociedade distópica considera a leitura uma ameaça, pois acredita que o pensamento crítico desestabiliza a ordem e estimula o questionamento. Montag, o protagonista, passa a contestar sua própria função ao perceber que a interdição da leitura não visa apenas a restringir conteúdos, mas a sufocar a autonomia dos indivíduos e impedir que imaginem futuros alternativos. Em um diálogo marcante, o personagem Faber adverte: “Você não precisa queimar livros para destruir uma cultura. Basta fazer com que as pessoas parem de lê-los” (Bradbury, [1953] 2021, p. 79).

Se na ficção a queima de livros simboliza a supressão do pensamento crítico, na história real a censura literária tem sido uma ferramenta recorrente de dominação. Em 213 a.C., o imperador chinês Qin Shi Huang ordenou a destruição de textos confucionistas e a execução de intelectuais que poderiam desafiar seu regime (Sima Qian,

1993). Durante séculos, a Igreja Católica manteve o *Index Librorum Prohibitorum* (1559-1966), proibindo a leitura de livros considerados heréticos (Green e Karolides, 2005)<sup>1</sup>. No século XX, a Alemanha nazista promoveu a *Bücherverbrennungen* (queima de livros), eliminando obras de autores judeus, socialistas e intelectuais críticos ao regime (Manguel, 2018). No Brasil, a ditadura militar (1964-1985) censurou obras de Paulo Freire, Jorge Amado e Caio Prado Júnior sob a alegação de conterem “conteúdo subversivo” (Hallewell, 2005).

Embora a destruição de livros pareça um vestígio do passado, a censura literária continua presente. Em 2020, a Secretaria de Educação de Rondônia determinou o recolhimento de 43 obras literárias, incluindo *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, alegando a presença de “conteúdos inadequados”. Já em março de 2024, a diretora de uma escola em Santa Cruz do Sul (RS) proibiu *O Avesso da Pele*, de Jeferson Tenório, sob a justificativa de que seu vocabulário era “inadequado”. Posteriormente, a obra, que trata do racismo estrutural, foi retirada das redes de ensino nos estados do Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás, reacendendo debates sobre autonomia pedagógica e liberdade de expressão. Poucos meses depois, em junho de 2024, a Secretaria Municipal de Educação de Conselheiro Lafaiete (MG) determinou a retirada de *O Menino Marrom*, de Ziraldo, do currículo escolar, após reclamações de pais sobre seu conteúdo.

Esses episódios evidenciam um padrão recorrente de controle do acesso ao conhecimento e do pensamento crítico nas instituições educacionais. A censura a obras literárias não apenas restringe a diversidade de perspectivas disponíveis aos estudantes, mas também reforça estruturas de poder que buscam manter o *status quo* e limitar debates fundamentais sobre a sociedade.

1 Em tradução do latim, *Índice de Livros Proibidos* foi uma lista mantida pela Igreja Católica entre 1559 e 1966, censurando obras consideradas heréticas ou subversivas. Entre os autores vetados estavam Galileu, Copérnico e Marx. Criado no auge da **Contra-Reforma**, o índice simbolizou por séculos a tentativa de controlar o pensamento e sufocar ideias dissidentes. Foi oficialmente abolido pelo Papa Paulo VI, mas sua história ecoa nas tentativas contemporâneas de interditar o acesso ao conhecimento.

No Brasil, esse movimento de interdição agora se estende também à tecnologia digital. A Lei nº 15.100/2025, de 13 de janeiro de 2025, em seu art. 1º, estabelece que “fica proibido o uso de celulares e dispositivos eletrônicos portáteis nas escolas de educação básica, salvo em situações de comprovada necessidade pedagógica, assistiva ou de saúde” (Brasil, 2025a). A regulamentação dessa legislação, pelo Decreto nº 12.385/2025, de 18 de fevereiro de 2025, em seu art. 3º, reforça essa diretriz ao afirmar que “as instituições de ensino deverão adotar medidas para garantir o cumprimento da proibição, podendo prever sanções disciplinares em caso de descumprimento reiterado” (Brasil, 2025b). Essa norma se insere em um contexto global que, sob a justificativa de proteger “a saúde mental e o desempenho acadêmico dos estudantes”, restringe o uso de dispositivos móveis no ambiente escolar.

Essa lógica de censura se aproxima das proibições recentes de livros, como *O Averso da Pele* e *O Menino Marrom*, sob o argumento de “conteúdos inadequados”. Assim como ocorre com as obras literárias censuradas, a restrição ao uso de dispositivos digitais pode resultar em uma limitação do acesso à informação e ao pensamento crítico, impactando a formação dos estudantes. Além disso, a interpretação rígida da lei pode aprofundar desigualdades educacionais, uma vez que estudantes de baixa renda frequentemente dependem de dispositivos móveis para complementar seu aprendizado. A imposição de proibições, sem um debate aprofundado sobre seu impacto, pode reforçar um ambiente de controle em detrimento da liberdade pedagógica e da construção do pensamento autônomo.

No entanto, ao contrário do que sugere o discurso oficial, o problema central não reside na presença dos celulares nas escolas, mas na ausência de políticas que promovam letramentos digitais críticos e garantam o acesso igualitário ao conhecimento. Em um país onde muitas escolas públicas carecem de infraestrutura tecnológica básica (Cetic, 2023), proibir os celulares, frequentemente a única ferramen-

ta de acesso ao mundo digital para estudantes de camadas populares, amplia ainda mais as desigualdades educacionais.

Assim como a censura aos livros, a proibição dos celulares não se trata apenas de disciplinamento ou de saúde mental, mas do controle sobre o que pode ser lido, visto e aprendido dentro do ambiente escolar. A questão, portanto, não é se os celulares devem ser utilizados indiscriminadamente em sala de aula, mas quem detém o poder de definir como o conhecimento circula e quem tem acesso a ele.

A importância de compreender o impacto das tecnologias digitais móveis na educação é evidenciada em pesquisas internacionais, como o estudo de Macuvele, Ferreira e Valente (2015). Em *O celular na escola: vilão ou aliado!*, os autores analisam o uso de celulares no ensino em Moçambique, destacando tanto seu potencial pedagógico quanto os desafios enfrentados pelos docentes. A pesquisa, fundamentada no paradigma do ato ético de Mikhail Bakhtin<sup>2</sup>, investiga como a tecnologia pode ser integrada à prática pedagógica de forma responsável e planejada. Esses achados reforçam a necessidade de uma abordagem crítica e estruturada para o uso dos dispositivos móveis no ambiente escolar, em vez da simples interdição.

A tese central deste texto<sup>3</sup> é que a proibição dos celulares nas escolas não é apenas uma medida disciplinar, mas parte de um movimento mais amplo de controle sobre o acesso ao conhecimento e ao pensamento crítico, promovendo exclusões digitais e aprofundando desigualdades educacionais. Ao contrário da interdição, defendo que a solução está na incorporação dos letramentos digitais críticos na formação docente, permitindo que educadores e estudantes compreendam tanto os riscos quanto as potencialidades das tecnologias, em vez de serem simplesmente privados delas. O objetivo principal é demons-

---

2 BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. MIOTELLO, V.; Carlos Alberto FARACO, C. A. (Trad.). 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

3 Agradeço ao Prof. Dr. Leonel Santos (UFC) pela cuidadosa revisão dos originais. Assumo a responsabilidade por eventuais questões remanescentes.

trar que a proibição dos celulares nas escolas falha em resolver os desafios educacionais contemporâneos e, além disso, tende a agravá-los, especialmente para estudantes de baixa renda.

Para sustentar essa tese, organizo este capítulo em quatro eixos: primeiro, relaciono a proibição à censura histórica e ao controle sobre o acesso ao conhecimento; depois, apresento estudos acadêmicos que indicam que o uso consciente dos celulares pode trazer benefícios pedagógicos; em seguida, realizo uma análise empírica, interpretando comentários reais sobre a lei, extraídos da página oficial do MEC no Instagram; e, por fim, proponho uma abordagem alternativa à interdição, defendendo o letramento digital crítico como estratégia essencial para lidar com os desafios da era tecnológica na educação.

## **2. A PROIBIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO NOVA CENSURA AO SABER**

Como vimos, a recente Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025a) estabelece restrições ao uso de celulares e dispositivos eletrônicos pessoais durante as aulas, recreios e intervalos em todas as etapas da educação básica, abrangendo tanto instituições públicas quanto privadas. Embora a legislação preveja exceções para situações pedagógicas, de acessibilidade e saúde, sua implementação reflete uma visão que negligencia a desigualdade digital no Brasil. A interdição dos celulares no ambiente escolar precisa ser analisada criticamente, pois, longe de solucionar os desafios educacionais, pode acentuar desigualdades e limitar o acesso ao conhecimento.

Modelos alternativos mostram que há caminhos mais eficazes para equilibrar o uso da tecnologia e a aprendizagem. Um estudo conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2022, analisou o impacto do uso de dispositivos digitais no desempenho acadêmico de estudantes de 15 anos. A pes-

quisa abrangeu aproximadamente 700.000 estudantes de 81 países e forneceu evidências importantes sobre os efeitos do uso de celulares no ambiente escolar (OCDE, 2023). Entre os principais achados, o estudo revelou que o uso moderado de dispositivos digitais para fins educacionais está associado a um melhor desempenho acadêmico e a um maior sentimento de pertencimento à escola. Em contrapartida, quando o uso não é mediado pedagogicamente, há uma tendência ao aumento da distração e à queda nos resultados acadêmicos.

O estudo também investigou as políticas de proibição de celulares nas escolas e apontou que a interdição total não tem se mostrado totalmente eficaz. Em escolas onde o uso de *smartphones* foi formalmente proibido, 29% dos estudantes relataram utilizar seus dispositivos várias vezes ao dia e 21% admitiram usá-los todos os dias ou quase todos os dias, sugerindo que as restrições institucionais não impedem totalmente a presença da tecnologia na rotina escolar (OCDE, 2023). Além disso, uma análise comparativa indicou que países com maior incidência de proibições de celulares apresentaram, paradoxalmente, médias mais baixas no Pisa, mesmo quando fatores como *status* socioeconômico, comportamento escolar e gênero foram levados em consideração.

A experiência moçambicana analisada por Macuvele, Ferreira e Valente (2015) também aponta para a necessidade de regulamentações explícitas e políticas que viabilizem o uso pedagógico dos celulares, em vez da simples interdição. Os autores contextualizam o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação moçambicana, destacando programas como *Internet para as escolas* e *one laptop per child*. Apesar desses avanços, os pesquisadores identificam que o uso de mídias digitais móveis nas escolas ainda enfrenta resistência e ausência de diretrizes institucionais consistentes, o que reforça as dificuldades de sua implementação. Esse cenário revela que a proibição isolada dos celulares, sem uma política educacional estrutu-

rada, pode gerar um efeito contrário ao desejado, intensificando desigualdades em vez de promover um ensino mais inclusivo.

Esses resultados reforçam a necessidade de um debate mais aprofundado sobre as políticas de regulação do uso da tecnologia no ambiente escolar. Embora seja inegável que o uso excessivo e descontrolado de dispositivos possa impactar negativamente a aprendizagem, a proibição total pode representar uma solução simplista para um problema complexo. A pesquisa da OCDE (2023) sugere que, em vez de simplesmente banir o celular, as escolas devem desenvolver políticas equilibradas que promovam o uso responsável da tecnologia e incentivem práticas pedagógicas inovadoras. A chave não está na interdição, mas sim na criação de estratégias que auxiliem alunos e professores a integrar os dispositivos digitais ao processo educacional de maneira crítica e produtiva.

As evidências analisadas indicam que a Lei nº 15.100/2025, ao restringir o uso de celulares nas escolas brasileiras, corre o risco de fracassar em seus objetivos se não estiver articulada a políticas voltadas para a formação em letramentos digitais críticos. Em um cenário em que a tecnologia permeia todas as esferas da vida contemporânea, é fundamental que a escola vá além do controle do acesso aos dispositivos e ensine os estudantes a utilizá-los com consciência e responsabilidade. A partir das lições do estudo da OCDE (2023), o desafio não está na presença ou ausência do celular, mas na forma como ele é incorporado à educação de maneira a potencializar a aprendizagem e reduzir desigualdades.

A proibição de celulares nas escolas não ocorre em um vácuo histórico. Assim como a censura a livros foi utilizada em diferentes momentos para restringir o acesso ao conhecimento, a interdição das tecnologias digitais pode ser interpretada como uma atualização desse mesmo mecanismo de controle. A justificativa predominante para essa medida baseia-se na preocupação com a concentração dos alunos e na

suposta melhora do desempenho acadêmico. No entanto, essa narrativa ignora um aspecto crucial: a proibição impacta de maneira desproporcional os estudantes mais vulneráveis, aprofundando desigualdades já existentes e limitando seu acesso a ferramentas fundamentais para a educação contemporânea.

Pesquisas sobre exclusão digital demonstram que as escolas públicas brasileiras enfrentam um cenário de precariedade tecnológica, o que torna a interdição do celular uma medida ainda mais problemática. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (Cetic, 2023), “58% dos estudantes de escolas públicas urbanas acessavam a internet exclusivamente pelo celular, enquanto nas escolas privadas esse percentual era de apenas 18%” (Cetic, 2023, p. 42). Esses dados evidenciam que, para uma parcela significativa da população estudantil, o celular não é apenas um instrumento de distração, mas a única ponte para o acesso à informação e ao conhecimento.

Ao mesmo tempo, Oliveira (2021) analisa as desigualdades digitais intensificadas pela pandemia de Covid-19, evidenciando que a dependência do celular como ferramenta educacional é ainda mais acentuada entre estudantes de escolas públicas. O autor argumenta que “a desigualdade no acesso a dispositivos digitais não é apenas uma questão de disponibilidade tecnológica, mas um reflexo de um sistema educacional que falha em garantir equidade” (Oliveira, 2021, p. 270). Esse ponto é essencial para compreender a inadequação das políticas de proibição de celulares, uma vez que, para muitos estudantes, esse dispositivo representa a única conexão com o mundo digital e com os recursos educacionais disponíveis na internet.

O estudo de Nagumo e Teles (2016) examina os motivos e desdobramentos do uso de celulares por estudantes no ambiente escolar, destacando que a presença desses dispositivos não pode ser reduzida a uma mera questão disciplinar. Segundo os autores, “para muitos alunos, o celular não é apenas um dispositivo de entretenimento, mas uma

extensão do espaço de aprendizagem, permitindo acesso a conteúdos educacionais, pesquisa e interação com colegas e professores” (Nagumo; Teles, 2016, p. 360). Essa perspectiva reforça a necessidade de um olhar mais abrangente sobre as tecnologias digitais na educação, considerando que sua interdição pode representar um obstáculo à democratização do conhecimento e ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Estudos internacionais também apontam para os limites da interdição como estratégia pedagógica. Uma pesquisa da Universidade de Birmingham demonstrou que “proibir o celular em sala de aula não melhora o desempenho acadêmico nem a saúde mental dos alunos” (El País, 2025, p. 3). A mesma pesquisa destaca que fatores como contexto social e qualidade da mediação pedagógica são muito mais determinantes para o aprendizado do que a simples presença ou ausência do celular. Isso sugere que a proibição pode ser uma solução simplista para um problema educacional complexo, desviando o foco das verdadeiras lacunas estruturais do sistema de ensino.

A alternativa à proibição está na criação de espaços de aprendizagem que preparem os estudantes para utilizar as tecnologias de maneira crítica e responsável. Isso envolve políticas públicas voltadas ao letramento digital, formação continuada de professores para integrar a tecnologia ao ensino e um diálogo mais aberto entre a escola e a família sobre o papel das mídias digitais no desenvolvimento infantil e juvenil.

No contexto moçambicano, pesquisas indicam que a tecnologia digital, quando mediada de maneira estruturada, pode ampliar o acesso à informação e fortalecer o aprendizado. O estudo de Macuvele, Ferreira e Valente (2015) analisou três escolas públicas de Ensino Médio e identificou que professores que utilizaram aplicativos como *WhatsApp* e *Facebook* em disciplinas como Química e Física observaram melhorias no desempenho acadêmico dos alunos. O estudo des-

taca que o uso pedagógico dos celulares permitiu maior socialização e engajamento dos estudantes, mostrando que a presença da tecnologia na sala de aula não precisa ser um problema, mas pode ser transformada em um recurso educativo valioso.

O livro *Educação para a Era da Inteligência Artificial*, de Charles Fadel *et al.* (2024), enfatiza que o modelo educacional contemporâneo deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e articular dimensões que preparem os estudantes para um mundo em constante transformação. Para os autores, a melhor proteção contra a incerteza reside no desenvolvimento de quatro dimensões: conhecimento, habilidades, caráter e meta-aprendizado. Essa formulação, ainda que marcada por um entusiasmo em relação às potencialidades da IA que requer leitura crítica, reforça a necessidade de a escola trabalhar com dispositivos digitais, como o celular, não pela via da interdição, mas como oportunidade de promover autonomia e consciência no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a interdição de celulares nas escolas não resolve os desafios da educação contemporânea e, em muitos casos, aprofunda desigualdades, limitando o acesso de estudantes de baixa renda à informação e ao aprendizado digital. Como alternativa, é necessário promover letramentos digitais críticos, capacitando professores para integrar as tecnologias ao ensino e preparando os estudantes para uma sociedade cada vez mais mediada por dispositivos digitais. Em vez de eliminar a tecnologia, o desafio é utilizá-la de forma pedagógica e inclusiva, garantindo que o acesso ao conhecimento seja ampliado, e não restringido.

### **3. O PARADOXO DA REGULAÇÃO: CONTROLE DO COMPORTAMENTO OU FORMAÇÃO CRÍTICA?**

A Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025a) e sua regulamentação pelo Decreto nº 12.385/2025 (Brasil, 2025b) refletem um movimento cres-

cente de tentativas de controle do comportamento dos estudantes por meio de interdições tecnológicas. Em vez de pensar em estratégias educativas para lidar com os desafios trazidos pela era digital, opta-se pelo caminho mais simples: eliminar a tecnologia da equação. A justificativa para essa legislação se alinha a uma série de estudos que apontam para a relação entre o uso intenso de dispositivos digitais e o agravamento de problemas de saúde mental, particularmente entre jovens. Dentre esses estudos, destaca-se a análise de Jonathan Haidt (2024), que propõe uma correlação entre a digitalização precoce da infância e o aumento de transtornos psicológicos.

Segundo Haidt, a transição de uma infância baseada em brincadeiras presenciais para uma infância centrada no uso de telas tem levado a um colapso na saúde mental dos jovens. Ele argumenta que a introdução massiva de *smartphones* e redes sociais modificou profundamente as interações sociais e cognitivas das crianças e adolescentes, reduzindo a capacidade de interação face a face, prejudicando o desenvolvimento emocional e aumentando os níveis de ansiedade e depressão. A dependência digital, segundo o autor, resulta em jovens menos resilientes e mais propensos a problemas psicológicos, um fenômeno que ele chama de “grande reconfiguração da infância”.

A Lei nº 15.100/2025 pode ser vista, dentro dessa perspectiva, como uma tentativa de mitigar esses impactos negativos ao estabelecer limites mais rigorosos para a presença da tecnologia na educação básica. Embora preveja exceções para o uso pedagógico e para casos de acessibilidade e saúde, a norma parte do pressuposto de que o uso irrestrito dos celulares compromete a concentração dos alunos e contribui para um ambiente de aprendizagem menos eficaz. Se o diagnóstico de Haidt (2024) estiver correto, restringir os dispositivos no espaço escolar poderia ser um passo positivo para reverter o impacto nocivo da hiperconectividade e devolver às crianças e adolescentes experiências que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

No entanto, a solução não parece tão simples. Haidt (2024) enfatiza que o problema não está apenas no uso das telas, mas na ausência de mecanismos de regulação que permitam um equilíbrio entre o mundo digital e as interações presenciais. Em outras palavras, não se trata apenas de proibir celulares, mas de criar ambientes que incentivem práticas saudáveis de interação social, com a promoção de atividades presenciais, regulação do tempo de tela e orientação para um uso mais consciente da tecnologia. Nesse sentido, Haidt (2024) não sugere que os celulares devam ser banidos, mas sim que seu uso deve ser restringido até que as crianças estejam mais preparadas para lidar com seus efeitos.

Ao relacionar essa perspectiva com o debate sobre a proibição dos celulares nas escolas brasileiras, torna-se evidente que a solução não está na exclusão da tecnologia, mas na educação para seu uso adequado. Se por um lado a interdição dos dispositivos pode reduzir as distrações e promover um ambiente de aprendizagem mais focado, por outro, essa abordagem ignora o potencial educativo dos dispositivos móveis e desconsidera as desigualdades digitais enfrentadas por muitos estudantes.

Assim, embora os argumentos a favor da interdição dos celulares nas escolas encontrem respaldo em estudos como o de Haidt (2024), a solução mais eficaz parece ser uma abordagem que equilibre o uso da tecnologia com a promoção de experiências presenciais significativas. O desafio não é erradicar a presença dos dispositivos digitais da vida estudantil, mas ensinar os jovens a fazerem um uso mais consciente e produtivo deles, de modo que possam desenvolver tanto sua autonomia tecnológica quanto suas habilidades sociais e emocionais. Dessa forma, a tecnologia pode ser incorporada à educação de forma mais responsável, sem se tornar um obstáculo para o desenvolvimento infantil e juvenil.

#### **4. VOZ DA SOCIEDADE: PERCEPÇÕES SOBRE A PROIBIÇÃO DOS CELULARES NAS ESCOLAS**

A sanção da Lei nº 15.100/2025 gerou um intenso debate público, refletido principalmente nas redes sociais. O *Instagram*, como espaço de interação digital dinâmico, tornou-se um campo de disputa simbólica sobre os impactos dessa legislação, revelando diferentes percepções sobre a medida. O que emerge desses discursos ultrapassa o debate sobre disciplina escolar e se desdobra em uma discussão mais ampla sobre desigualdade, acesso ao conhecimento e os modos como a gestão da tecnologia impacta a educação contemporânea.

A interdição dos celulares nas escolas precisa ser compreendida à luz das disputas históricas pelo controle do saber. Se em diferentes momentos históricos a censura a livros foi um instrumento de regulação ideológica, a proibição do celular pode ser lida como uma atualização desse mesmo paradigma, deslocando-se da esfera da literatura para o ambiente digital. Assim como na ficção de *Fahrenheit 451*, em que a queima de livros representava a supressão do pensamento crítico, a interdição dos celulares nas escolas suscita questões sobre quem tem o poder de decidir o que pode ser aprendido e de que forma.

Neste capítulo, tomo como ponto de partida a postagem oficial do Ministério da Educação no Instagram, em que foi anunciada a restrição do uso de celulares nas escolas. A publicação gerou intensa repercussão, da qual foram coletados 32 comentários, organizados e analisados ao longo desta seção. Para situar o leitor no contexto do debate, apresento também a imagem da postagem capturada diretamente da página mantida pelo MEC na referida rede social, de modo a preservar a materialidade discursiva do enunciado que deu origem às interações examinadas.

Figura 1 – Anúncio Oficial do MEC sobre a Proibição de Celulares



Fonte: [https://www.instagram.com/p/DFav-HHva2u/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/DFav-HHva2u/?img_index=1).

Embora o levantamento inicial desses comentários tenha resultado em sete categorias, a análise aqui apresentada concentra-se em três delas: (1) o celular como ferramenta de inclusão ou exclusão, (2) impactos na docência e na gestão escolar e (3) eficiência da proibição.

A eleição dessas categorias<sup>4</sup> se justifica por três razões principais: em primeiro lugar, elas concentram a maior parte dos comentários, revelando-se, portanto, as mais representativas desse pequeno *corpus*; em segundo lugar, apresentam maior densidade argumentativa, permitindo uma exploração mais aprofundada dos sentidos mobilizados; e, por fim, dialogam de modo mais direto com os objetivos do artigo, ao evidenciar tensões centrais sobre desigualdade, práticas docentes e políticas de gestão da tecnologia na educação. As demais

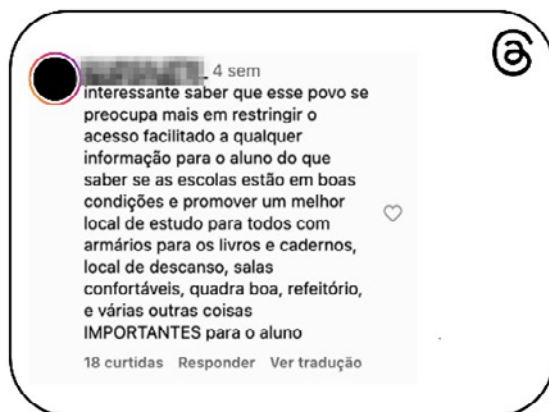
<sup>4</sup> As quatro categorias não exploradas em profundidade são: (a) críticas à proibição por reforçar desigualdades e restringir o acesso ao conhecimento; (b) argumentos sobre prioridades na educação e problemas estruturais; (c) reflexões sobre socialização e inclusão escolar; e (d) apoio direto à proibição e percepção de benefícios.

categorias identificadas, embora relevantes, aparecem de forma menos recorrente e periférica em relação à questão de pesquisa, razão pela qual não serão analisadas em detalhe neste texto.

#### 4.1 O CELULAR ENTRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO

Essa categoria agrupa comentários que discutem o papel do celular na redução ou ampliação das desigualdades educacionais. Pesquisas sobre exclusão digital (Cetic, 2023) demonstram que o acesso à internet está diretamente relacionado às condições socioeconômicas dos estudantes. Nesse contexto, proibir celulares nas escolas pode aprofundar as desigualdades já existentes, restringindo o acesso à informação. Entretanto, essa medida não é apenas uma questão de infraestrutura ou acesso digital, mas também reflete disputas sobre o que significa aprender e quem tem o direito de acessar diferentes formas de conhecimento.

Figura 2 – Infraestrutura escolar vs. proibição de celulares<sup>5</sup>



Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>5</sup> Agradeço ao Prof. Bruno Carioca (UFCA) pelo criterioso tratamento estético das figuras contendo comentários retirados do Instagram, garantindo a preservação da identidade dos autores dos comentários analisados neste trabalho.

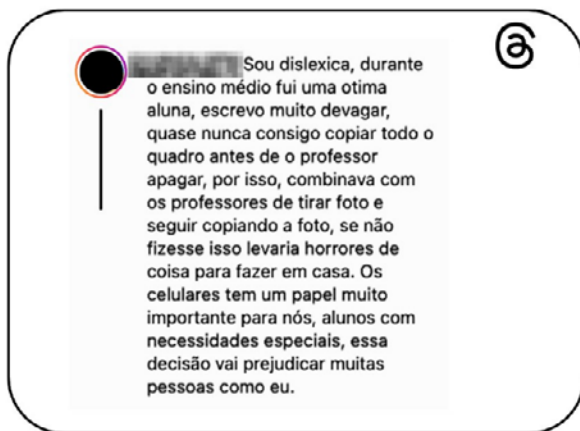
A preocupação com o controle da informação, expressa no comentário dessa figura, está diretamente ligada ao argumento central deste capítulo: a proibição dos celulares, sob a justificativa de disciplinamento e melhoria do aprendizado, oculta desigualdades estruturais profundas na educação pública brasileira. Como discutido na primeira parte do artigo, o verdadeiro problema não é a presença dos celulares nas escolas, mas a falta de investimentos em infraestrutura, formação docente e letramentos digitais críticos. Em um contexto de precarização do ensino público, essa interdição desvia o foco do debate educacional, negligenciando desafios concretos que comprometem a aprendizagem, como a escassez de material didático atualizado, turmas superlotadas e a ausência de políticas eficazes para a inclusão digital.

Essa crítica encontra respaldo na análise de Oliveira (2021), que argumenta que a desigualdade digital não é apenas um problema de infraestrutura tecnológica, mas um reflexo da precarização estrutural da educação pública. Em sua pesquisa sobre os impactos da pandemia na aprendizagem, o autor demonstra que a falta de investimentos em tecnologia para escolas públicas agrava a exclusão educacional, criando um abismo entre os alunos que podem acessar recursos digitais e aqueles que dependem exclusivamente das condições da escola. Da mesma forma, o Cetic (2023) aponta que, enquanto 58% dos estudantes de escolas públicas urbanas acessam a internet apenas pelo celular, nas escolas privadas esse número é de apenas 18%, evidenciando o papel essencial desses dispositivos no aprendizado de alunos mais vulneráveis. Assim, proibir celulares sem oferecer alternativas tecnológicas eficazes não apenas limita o acesso à informação, mas perpetua desigualdades já profundamente enraizadas no sistema educacional.

A reflexão desse usuário também resgata um debate histórico sobre o controle do acesso ao conhecimento. Em diferentes períodos, regimes autoritários e políticas excludentes utilizaram a censura de livros e o controle da informação como mecanismos para perpetuar desigualdades sociais. A proibição do celular pode ser vista como

uma versão contemporânea dessa dinâmica, restringindo principalmente os estudantes de baixa renda, para quem os dispositivos móveis são, muitas vezes, a única ferramenta disponível para pesquisa, comunicação e aprendizado autônomo, como mostro na figura subsequente.

Figura 3 – O celular como tecnologia assistiva



Fonte: Dados da pesquisa.

O relato dessa estudante destaca um aspecto frequentemente negligenciado no debate sobre a proibição dos celulares: sua função como tecnologia assistiva. Alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem frequentemente dependem de aplicativos de leitura em voz alta, ampliação de tela, ferramentas de organização e outras tecnologias acessíveis nos dispositivos móveis para acompanhar as atividades escolares. A retirada desse suporte, sem a oferta de alternativas viáveis, agrava as barreiras de inclusão já presentes no sistema educacional. Conforme discutido na primeira parte do capítulo, a proibição dos celulares ignora a diversidade das realidades estudantis e impõe um modelo de ensino excludente, que não considera as necessidades de adaptação de diferentes grupos de alunos. Se a educação deve ser um direito universal, como garantir equidade quando se eliminam ferramentas que promovem acessibilidade?

Essa preocupação dialoga com estudos internacionais sobre inclusão digital na educação. O relatório da OCDE (2023) destaca que políticas educacionais eficazes devem garantir que estudantes com necessidades específicas tenham acesso a ferramentas assistivas, como *softwares* de leitura em voz alta, ampliação de tela e aplicativos de organização de informações. Em países que investiram em acessibilidade digital, como Canadá e Suécia, o uso pedagógico de dispositivos móveis tem sido um diferencial para a aprendizagem de alunos com dislexia, TDAH e deficiências visuais. Portanto, mais do que recorrer a uma proibição indiscriminada, é fundamental enfrentar o desafio de integrar essas tecnologias ao cotidiano escolar, garantindo que o acesso a recursos essenciais não se torne mais um fator de desigualdade no processo educativo.

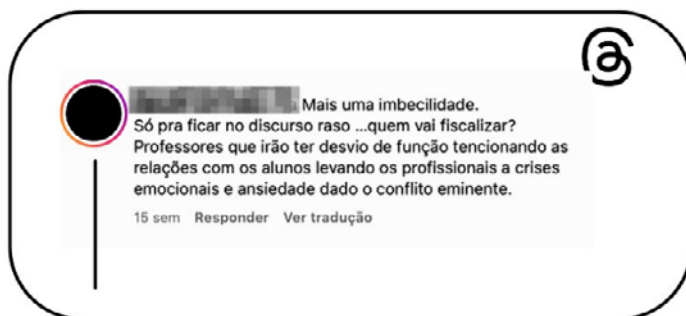
A interdição do celular, portanto, não pode ser analisada de maneira isolada. Ela reflete um conjunto mais amplo de tensões entre inovação e controle, inclusão e exclusão, autonomia estudantil e normatização da aprendizagem. No contexto escolar, essa proibição não apenas impacta o acesso à informação e à acessibilidade, mas também afeta diretamente as práticas docentes e a gestão educacional. Como os professores e gestores escolares enfrentam esses desafios? De que forma a proibição influencia o trabalho pedagógico e a organização da escola? A próxima seção examina esses impactos, analisando como essa política reverbera no cotidiano da docência e na administração escolar.

## **4.2 IMPACTOS NA DOCÊNCIA E NA GESTÃO ESCOLAR**

A proibição dos celulares nas escolas não impacta apenas os alunos, mas também impõe desafios adicionais à docência e à gestão escolar. Embora frequentemente justificada como um mecanismo para aprimorar a disciplina e o aprendizado, essa interdição transfere responsabilidades e intensifica a pressão sobre professores e administradores. No já complexo cenário escolar, onde múltiplas demandas

coexistem, a fiscalização do cumprimento da proibição se soma às atribuições docentes, acentuando tensões e sobrecargas. Diante desse contexto, impõe-se a seguinte questão: a proibição facilita ou complica a dinâmica escolar? Essa reflexão ganha contornos ainda mais concretos nos relatos de professores que vivenciam os efeitos diretos da medida, como evidencio nas figuras 4 e 5 a seguir.

Figura 4 – A proibição dos celulares e a sobrecarga dos professores



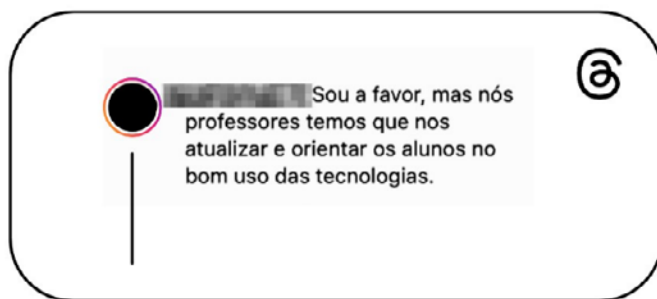
Fonte: Dados da pesquisa.

O comentário da Figura 4 destaca uma consequência central da proibição: a sobrecarga dos professores, que passam a ser agentes de fiscalização da norma, desviando-se de seu papel pedagógico. Esse ponto converge com as discussões da primeira parte do artigo, que demonstram que a interdição dos celulares não enfrenta os problemas educacionais existentes e ainda contribui para deslocar o olhar das verdadeiras deficiências do sistema, como a insuficiente formação em letramentos digitais. A necessidade de disciplinar o uso dos celulares não deveria recair sobre os professores de maneira punitiva, mas sim por meio de diretrizes claras e ações pedagógicas que promovam um uso responsável da tecnologia. Além disso, transformar o professor em fiscal coloca em risco a relação de confiança entre educadores e estudantes, tornando o ambiente escolar mais conflituoso e menos propício à aprendizagem.

Esse suposto desvio de função imposto aos professores pode ser compreendido à luz das discussões de Buckingham (2007) e Jenkins (2009), que argumentam que o papel da escola na era digital não é restringir, mas ensinar os alunos a navegar criticamente pelo ambiente tecnológico. Ao contrário de uma função meramente punitiva, cabe ao professor ser formado para exercer o papel de mediador do conhecimento digital, conduzindo os estudantes no discernimento de informações confiáveis, na construção de autonomia no uso das tecnologias e na compreensão das implicações éticas de sua presença no mundo digital. Transformar educadores em agentes de fiscalização desvia a escola de sua missão central: formar cidadãos críticos e preparados para lidar com as complexidades da era digital.

A experiência internacional demonstra que a simples proibição não é eficaz para lidar com os desafios da hiperconectividade. Em países que adotaram abordagens menos punitivas, como a França e a Finlândia, há um investimento significativo em formação docente e no desenvolvimento de metodologias que ensinem os alunos a utilizar os dispositivos de forma crítica e produtiva. Esse modelo se mostra mais sustentável, pois integra a tecnologia ao processo educativo, em vez de bani-la de forma indiscriminada. Por outro lado, encontrei comentários argumentando que, em vez de proibir, a solução estaria na capacitação dos professores.

Figura 5 - A necessidade de formação docente para o uso da tecnologia



Fonte: Dados da pesquisa.

A perspectiva do professor, expressa no comentário acima, oferece uma abordagem alternativa à interdição, defendendo que o uso produtivo dos celulares na escola depende, sobretudo, da formação docente para integrar a tecnologia de maneira pedagógica. Essa visão dialoga com os debates apresentados na primeira parte deste artigo sobre letramentos digitais críticos, que evidenciam como a exclusão da tecnologia do ambiente escolar não prepara os estudantes para as exigências do mundo contemporâneo. Estudos recentes sobre inovação educacional reforçam essa ideia, demonstrando que capacitar professores para o uso estratégico das tecnologias digitais é uma abordagem mais eficaz do que simplesmente bani-las. Nesse sentido, a interdição se revela uma solução simplista, que ignora a complexidade da questão e perpetua um modelo de ensino fundamentado na restrição, em vez da mediação crítica.

A contraposição entre os dois comentários das figuras 4 e 5 ilustra a tensão central do debate: enquanto alguns professores veem a proibição como um agravante das dificuldades da profissão, outros apontam a necessidade de formação docente para transformar o celular em um aliado do ensino. Essa dualidade reforça a tese central do capítulo: a proibição dos celulares, longe de solucionar desafios educacionais, pode desviar o foco das verdadeiras necessidades da escola, que passam pelo investimento na capacitação de educadores e no desenvolvimento de metodologias inovadoras para o uso consciente das tecnologias.

Um aspecto essencial levantado pelo estudo de Macuvele, Ferreira e Valente (2015) é a experiência de professores moçambicanos que optaram por incorporar os celulares à prática pedagógica, afastando-se da lógica restritiva da proibição. O estudo apresenta casos em que docentes recorreram a aplicativos como *WhatsApp* e *Facebook* no ensino de disciplinas como Química e Física, favorecendo maior interação entre os alunos e ampliando o acesso a materiais didáticos. Os resultados

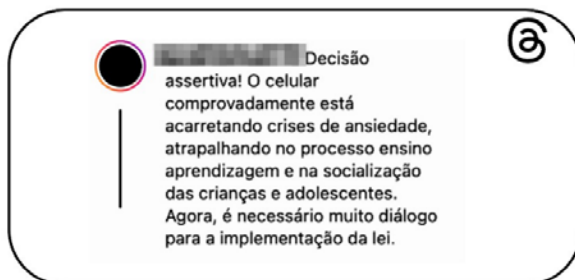
demonstraram que, quando integrados de forma planejada, os dispositivos móveis contribuem de modo significativo para a aprendizagem, estimulando debates e ampliando a participação discente. Essa experiência reforça a necessidade de investir em formação docente e em diretrizes consistentes para o uso pedagógico das tecnologias, deslocando o foco da interdição para a construção de práticas críticas e formativas.

Diante desse impasse, cabe questionar se a interdição é realmente eficaz para resolver os problemas identificados no ambiente escolar. Afinal, ao longo da história da educação, diversas tentativas de restringir ou banir tecnologias foram implementadas, mas poucas se mostraram sustentáveis a longo prazo. A seguir, a próxima seção investiga se, de fato, a proibição resolve os desafios que pretende enfrentar ou se apenas cria novos obstáculos para a escola e para o aprendizado dos alunos.

#### **4.3 A PROIBIÇÃO RESOLVE?**

Diante das múltiplas perspectivas sobre o uso do celular na escola, uma questão inevitável surge: a proibição é realmente eficaz? As tentativas de regular o uso de novas tecnologias no ambiente escolar não são um fenômeno recente. Ao longo da história, diferentes inovações, do rádio à televisão, do computador à internet, foram inicialmente vistas como ameaças à aprendizagem, antes de serem incorporadas às práticas pedagógicas. A interdição dos celulares se insere nesse ciclo, levantando debates sobre seus impactos na educação, na socialização dos estudantes e na saúde mental. Enquanto alguns argumentam que a restrição traz benefícios, outros alertam para seus efeitos colaterais e para a necessidade de estratégias educativas mais sofisticadas.

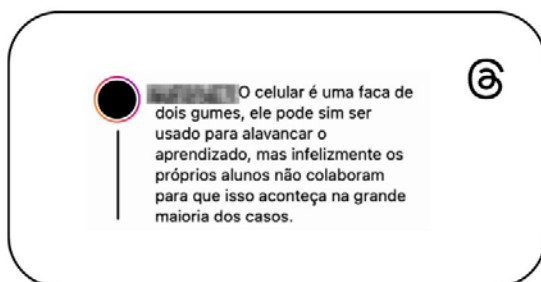
Figura 6 – O celular e os impactos na saúde mental dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa.

O comentário acima reflete pesquisas que associam o uso excessivo de dispositivos móveis a dificuldades de concentração e maior incidência de ansiedade entre jovens (Haidt, 2024). Essa preocupação levou vários países a adotarem restrições ao uso de celulares nas escolas. No entanto, como discutido anteriormente, o problema não é a tecnologia em si, mas sua mediação. Estudos como os de Buckingham (2007) e Jenkins (2009) apontam que, em vez de uma proibição total, diretrizes para um uso equilibrado, com foco em letramento digital e autorregulação, são mais eficazes. A dependência dos dispositivos não se resolve apenas com a remoção, mas com a educação para um uso crítico e consciente da tecnologia.

Figura 7 – O celular como ferramenta ambígua na educação



Fonte: Dados da pesquisa.

O argumento desse comentário reflete uma preocupação importante: o potencial pedagógico dos celulares pode ser subaproveitado caso os alunos não sejam orientados para um uso crítico e produtivo dos dispositivos. Essa perspectiva dialoga com as discussões da primeira parte do artigo ao mostrar que a simples proibição dos celulares constitui uma resposta reducionista a um problema mais amplo. O desafio não reside na privação dos estudantes em relação às ferramentas digitais, mas na formulação de políticas educacionais capazes de orientá-los para um uso reflexivo e responsável. Como apontado por pesquisas sobre inovação educacional, a tecnologia pode ser um poderoso recurso de aprendizagem quando utilizada com intencionalidade pedagógica. Isso exige, no entanto, um esforço conjunto entre escolas, professores e políticas públicas que viabilizem a integração da tecnologia ao ensino de maneira eficaz.

Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Fadel *et al.* (2024), que defendem que a educação contemporânea deve ir além da mera transmissão de conteúdos e preparar os alunos para uma sociedade digitalizada, desenvolvendo habilidades de autorregulação e pensamento crítico no uso das tecnologias. O aprendizado do século XXI não pode se limitar à absorção passiva de informações; é necessário que os estudantes compreendam como, quando e por que utilizar determinadas ferramentas digitais. Dessa forma, a interdição cede espaço a uma abordagem educativa mais ampla, na qual o celular é incorporado como uma extensão do ambiente de aprendizado, em vez de ser tratado como um inimigo da educação.

A contraposição entre esses dois comentários evidencia o caráter ambíguo da interdição: se, por um lado, há preocupações legítimas com os impactos da hiperconectividade, por outro, a proibição pode ser uma solução simplista que desconsidera a complexidade do uso das tecnologias no contexto educacional. O dilema central não é apenas se os celulares devem ser proibidos ou não, mas sim como lidar com os desafios que a era digital impõe à escola. O que se observa, por-

tanto, é que a proibição, por si só, não resolve a questão; pelo contrário, pode reforçar desigualdades e limitar oportunidades de aprendizado.

## **CONCLUSÃO**

A interdição dos celulares nas escolas, conforme estabelecido pela Lei nº 15.100/2025, insere-se em uma longa tradição de tentativas de controle do acesso ao conhecimento. Da censura a livros à proibição de tecnologias digitais, a história da educação revela um padrão recorrente: diante da dificuldade de lidar com novas ferramentas e seus impactos sociais, o caminho escolhido frequentemente não é a mediação crítica, mas a interdição.

Assim como em *Fahrenheit 451*, em que a queima de livros simboliza a supressão da autonomia intelectual, a proibição dos celulares pode ser lida como um mecanismo contemporâneo de limitação do acesso ao saber. No entanto, o problema central não reside na presença da tecnologia em sala de aula, mas na ausência de políticas que preparem estudantes e professores para lidar com ela de forma reflexiva e produtiva. A análise dos comentários revelou que a medida impacta desproporcionalmente estudantes de baixa renda, para os quais o celular é muitas vezes a única ferramenta de acesso à internet e ao conhecimento. Além disso, a proibição impõe aos professores o papel de agentes de fiscalização, desviando-os de sua função pedagógica e intensificando conflitos dentro do ambiente escolar. Por fim, a discussão sobre sua eficácia mostra que, mais do que eliminar distrações, a interdição escancara a falta de estratégias educacionais robustas para enfrentar os desafios da era digital.

O verdadeiro dilema não é se os celulares devem ser proibidos ou permitidos, mas como a educação pode formar cidadãos capazes de navegar criticamente pelo mundo digital. Em vez de interditar, o desafio é educar para transformar. Para isso, é necessário investir em letramentos digitais críticos, capacitação docente e políticas pú-

blicas que garantam a inclusão tecnológica de maneira equitativa. Diferentemente de um passado em que a censura podia restringir o acesso ao conhecimento por meio da queima de livros, hoje a exclusão digital é uma forma de interdição que priva os mais vulneráveis de oportunidades educacionais.

Se o objetivo da escola é preparar os estudantes para um mundo permeado por tecnologia, não faz sentido afastá-los dela. O caminho mais promissor não é o da interdição e do controle, mas o da mediação crítica e da educação para o uso responsável e produtivo da tecnologia. Como a história demonstra, proibições não apagam o desejo pelo conhecimento; apenas reforçam as barreiras que impedem seu acesso. A questão que permanece, portanto, não é apenas sobre celulares nas escolas, mas sobre que tipo de educação queremos construir e quem terá direito a ela.

Um modelo educacional mais eficaz não se apoia na lógica da interdição, mas aposta na formação docente para a mediação pedagógica das tecnologias, no desenvolvimento de diretrizes curriculares que integrem letramentos digitais críticos e na criação de espaços de aprendizagem que incentivem o uso responsável dos dispositivos. Políticas públicas podem incluir programas de capacitação contínua para professores, garantindo que estejam preparados para orientar os estudantes no uso produtivo das tecnologias. Além disso, o investimento na ampliação da infraestrutura digital nas escolas, aliada a estratégias de conscientização para alunos e famílias, pode favorecer um ambiente escolar que não apenas regule, mas eduque para o uso crítico dos dispositivos móveis. Esse caminho não ignora os desafios da hiperconectividade, mas os enfrenta com estratégias pedagógicas fundamentadas, promovendo uma relação mais equilibrada entre tecnologia e aprendizagem.

Como afirmam Macuvele, Ferreira e Valente (2015, p. 772), “a utilização do celular na escola deve ser conduzida de forma planejada

e integrada às práticas pedagógicas, respeitando os limites e desafios de cada contexto educacional”. Essa perspectiva enfatiza que a tecnologia, por si só, não transforma a educação, mas pode ser um recurso valioso quando sua implementação é pautada em estratégias pedagógicas bem estruturadas. O estudo moçambicano reforça a necessidade de desenvolver diretrizes que auxiliem professores e gestores a tomar decisões fundamentadas sobre o uso dos dispositivos móveis no ensino. Dessa forma, a interdição dá lugar à construção de um modelo educacional que prepare os estudantes para um uso crítico e responsável da tecnologia, em sintonia com as demandas do século XXI.

## REFERÊNCIAS

BRADBURY, R. *Fahrenheit 451*. São Paulo: Biblioteca Azul, [1953] 2021.

BRASIL. *Decreto nº 12.385*. Regulamenta a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025 de 2025, que dispõe sobre a proibição do uso de celulares e dispositivos eletrônicos portáteis nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 de fev 2025b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/Decreto/D12385.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/Decreto/D12385.htm). Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 15.100*. Dispõe sobre a proibição do uso de celulares e dispositivos eletrônicos portáteis nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 de janeiro de 2025a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm). Acesso em: 5 mar. 2025.

BUCKINGHAM, D. *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press, 2007.

CETIC. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2022*. Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023.

EL PAÍS. *Un estudio del Reino Unido señala que prohibir el móvil en el aula no mejora el rendimiento ni la actitud de los alumnos*. El País, 2025. Disponível em: <https://elpais.com/educacion/2025-02-05/un-estudio-del-reino-unido->

-senala-que-prohibir-el-movil-en-el-aula-no-mejora-el-rendimiento-ni-la-actitud-de-los-alumnos.html. Acesso em: 19 fev. 2025.

FADEL, C. et al. *Educação para a Era da Inteligência Artificial*. Tradução de Marcelo Schild Arlin. São Paulo: Fundação Santillana, 2024. Disponível em: [https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/livro-educacao-para-a-era-da-inteligencia-artificial\\_.pdf](https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/livro-educacao-para-a-era-da-inteligencia-artificial_.pdf). Acesso em: 5 mar. 2025.

HAIDT, J. *The anxious generation: how the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. New York: Penguin Press, 2024.

HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp, 2005.

JENKINS, H. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press, 2009.

MACUVELE, L.; FERREIRA, E.; VALENTE, J. A. O celular na escola: vilão ou aliado! In: Workshop de tecnologias da informação e comunicação nas escolas – Tise 2015, 11., 2015, Brasil. *Anais [...]*. Disponível em: <https://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/768-773.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 246, p. 356-371, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wBpRPnRR-cmCBtZrh99VZbTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2025.

OLIVEIRA, J. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hP-V78m/?format=pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Relatório Pisa 2022: impacto do uso de dispositivos digitais no desempenho acadêmico*. Paris: OCDE, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2022-results.htm>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SIMA Q. *Records of the grand historian: qin dynasty*. WATSON, B. (Trad.). New York: Columbia University Press, 1993.

## CAPÍTULO 4

# **“COM A EMERGÊNCIA DA TECNOLOGIA TUDO É ATRAVÉS DO CELULAR”: UM ESTUDO DA ECOLOGIA DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Junia Braga

(UFMG)

Marcos Racilan

(Cefet-MG)

Mácio Pires

(UFMG)

Billy Chen

(UFMG)

## **I INTRODUÇÃO**

Pesquisadores, formadores e professores têm mantido um diálogo constante diante da incorporação de artefatos tecnológicos, em especial, dos artefatos que favorecem o uso de aplicativos digitais às práticas de sala de aula. Esse diálogo tem como objetivo promover reflexões sobre formas eficientes, éticas e pedagogicamente responsáveis de integrar tais artefatos ao contexto educacional. Esse movimento conta

com registros que datam desde a chegada da internet, há décadas, e é sempre retroalimentado por novos recursos.

O celular faz parte dessa rede de artefatos culturais tecnológicos, por influenciarem a forma que as pessoas relacionam entre si e com o mundo, além de contarem com funcionalidades e usos que podem promover a inventividade, a interação e a criatividade em diferentes práticas (Amaral; Costa; Sivieri-Pereira, 2024). Assim como outros artefatos culturais tecnológicos, o uso de celulares em espaços educacionais conta com discussões sobre seu potencial para o ensino-aprendizagem, bem como problematizações e reflexões sobre os desafios que emergem desse uso, como a dispersão durante as aulas, o uso indevido favorecendo a desinformação e a falta de acesso a esses recursos por parte de camadas sociais menos privilegiadas.

Com a proibição dos celulares na escola<sup>1</sup>, faz-se urgente ampliar-mos o debate sobre o uso de celulares no espaço escolar, considerando a necessidade de desenvolvermos as competências digitais de estudantes no que diz respeito ao uso responsável e crítico desses dispositivos, considerando que é na escola que essas questões são abordadas, discutidas e aprendidas. Nessa linha, compartilhamos a ideia de Freire (1996) que defende uma postura que não endeusa a tecnologia, mas também não a demoniza. Como apontam de Carvalho Fidelis Braga e Soares Martins (2024), apoiados em Freire (1996), é necessário reconhecer as diversas facetas do uso de tecnologias digitais na educação, uma vez que, como qualquer artefato tecnológico, os dispositivos móveis podem tanto fomentar quanto coibir ações no contexto educacional.

A inclusão desse debate na formação inicial deve considerar tanto os aspectos pedagógicos quanto os sociais, éticos e culturais do uso

---

1 Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, e Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025, que regulamenta a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, a qual dispõe sobre o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos de ensino.

dos celulares, considerando que eles não são apenas dispositivos de comunicação, mas recursos multifuncionais que oferecem oportunidades para pesquisa, produção de conteúdo, registro de informações, interação em tempo real, para mencionar somente alguns. Compartilhamos o pensamento de Royle, Stager e Traxler (2014) sobre a necessidade de se promover a formação de professores com base na reflexão sobre o uso de tecnologias digitais, em especial, os dispositivos móveis. Os autores defendem que essa formação deve ser pautada em experiências efetivas para que os professores possam se familiarizar com essas tecnologias e refletir sobre seu potencial e seus desafios para o ensino e a aprendizagem.

Com base no exposto, as discussões neste capítulo se fundamentam em um estudo que contou com a participação de professores em formação inicial e teve como objetivos: i) investigar de que maneira os dispositivos móveis são percebidos pelos professores em formação em contextos de entretenimento, aprendizagem fora de sala de aula e na universidade; ii) identificar o papel desses dispositivos no exercício da agência desses professores; iii) discutir o que essas percepções revelam no que diz respeito ao uso dos dispositivos móveis em diferentes práticas sociais; e iv) problematizar a proibição do uso dos celulares sob a perspectiva da abordagem ecológica.

## **AGÊNCIA**

A perspectiva ecológica na educação considera a aprendizagem como um processo dinâmico e interconectado, no qual diversos fatores e relações ecossistêmicas influenciam as interações entre alunos, professores e o ambiente. Dentro dessa abordagem, van Lier (2004) destaca que as salas de aula e escolas são ambientes planejados para criar oportunidades de aprendizagem, que podem assumir diferentes formas e impactar os estudantes de maneiras variadas. A aprendizagem, segundo o autor, ocorre quando os indivíduos identificam e utilizam essas oportunidades para agir e construir conhecimento. Assim, o po-

tencial de ação se desenvolve conforme os sujeitos interagem com o meio físico e social, reforçando a ideia de que a aprendizagem é um fenômeno emergente e contextualizado.

A iniciativa de agir no mundo tem sido pauta de estudos que versam sobre agência. van Lier (2010), a partir dos trabalhos de Ahearn (2001), Lantolf e Thorne (2006), dentre outros, considera que a agência na sala de aula apresenta, entre outras, três características primordiais:

1. envolve a iniciativa do aprendiz;
2. media e é mediada pelo contexto sociocultural;
3. inclui a conscientização da responsabilidade pelas próprias ações.

Compreendemos, entretanto, que a ecologia da sala de aula envolve também o exercício da agência do professor. De acordo com Sang (2020, p. 1), a noção de agência do professor está relacionada à capacidade de fazer escolhas ativas nas práticas educacionais. A agência do professor refere-se:

à competência do professor para planejar e realizar mudanças educacionais, dirigir e regular suas ações em contextos educacionais. Tornando-se uma variável crucial no estudo do comportamento docente e da formação de professores, os pesquisadores investigaram a agência de professores em formação, professores novatos e professores experientes para examinar como a agência afeta a aprendizagem para ensinar e a atuação para promover mudança. Em contextos educacionais, a implementação de políticas e a inovação da reforma dependem da agência individual e/ou coletiva dos professores.

Segundo Sang (2020), é fundamental considerar a estrutura social ao estudar a agência dos professores, pois suas ações são influenciadas por essa estrutura e podem ser limitadas institucionalmente.

Compartilhamos a ideia de Sang (2020) de que, na visão ecológica, a agência está inserida nas contingências dos contextos nos quais os agentes atuam com base em suas crenças, valores e atributos mobilizados em uma situação específica.

As lentes da perspectiva ecológica nos permitem reconhecer a agência do professor em formação como uma atividade que emerge das relações estabelecidas com diferentes agentes e elementos. Nesse sentido, consideramos que investigar o uso dos celulares nessa ecologia pode contribuir para as discussões sobre o papel desses dispositivos nesse contexto.

## **SOBRE OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E CAMINHO PERCORRIDO NO ESTUDO**

Apresentamos, brevemente, informações sobre os professores em formação inicial que contribuíram com um estudo sobre o uso de celulares. A Figura 1 detalha essas informações e explicita os *prompts* utilizados para geração dos dados.

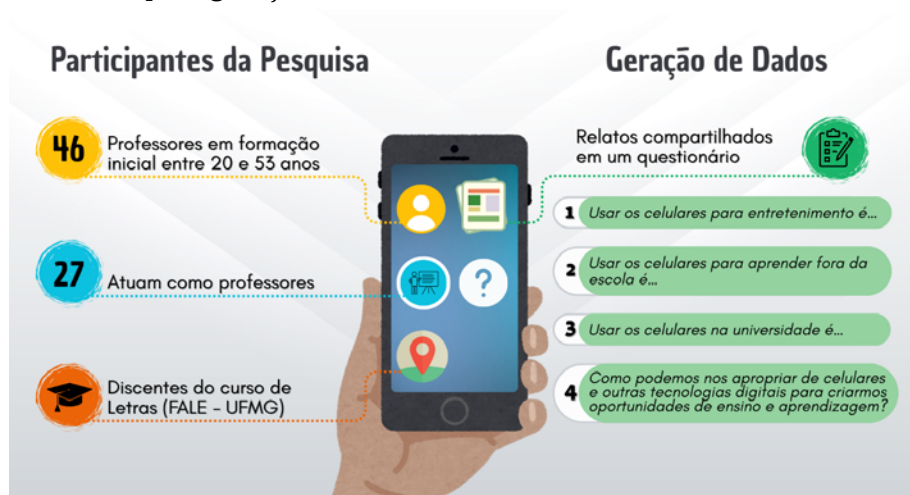


Figura 1 – Participantes da pesquisa e geração de dados

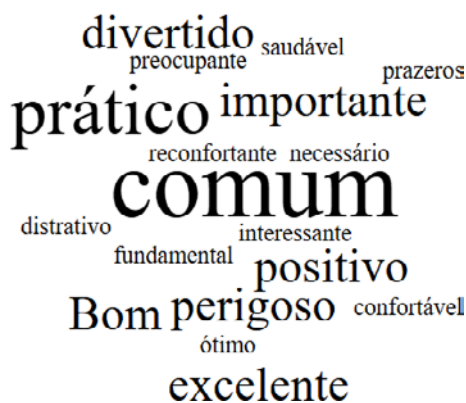
Fonte: Os autores.

A codificação por meio do *software ATLAS.ti*<sup>2</sup>, realizada às cegas pelos terceiros e quarto autores, permitiu que cada analisador interpretasse os relatos de forma livre, podendo, assim, determinar os códigos sem limitações pré-definidas. Posteriormente, essas codificações foram balizadas por todos os autores, tornando o processo mais confiável. O processo de codificação levou em consideração os trechos que remetiam aos usos (verbos de ação) dos celulares e percepções (adjetivos) dos professores em formação sobre esses usos.

## AÇÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

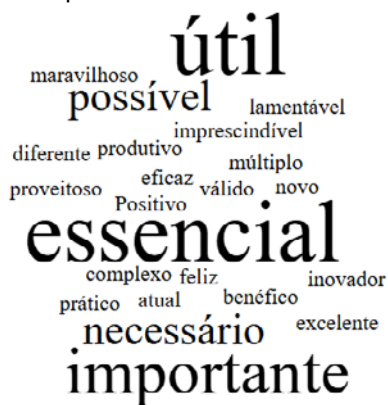
No levantamento dos relatos dos professores em formação, encontramos os adjetivos representados nas nuvens de palavras a seguir. Os adjetivos relativos ao *prompt* ‘Usar os celulares para entretenimento é...’ estão representados na Figura 2, enquanto aqueles que dizem respeito ao *prompt* ‘Usar os celulares para aprender fora da escola é...’ podem ser vistos na Figura 3, e o do *prompt* ‘Usar os celulares na universidade é...’, na Figura 4.

Figura 2 – Uso de celulares para ‘entretenimento’



Fonte: Os autores.

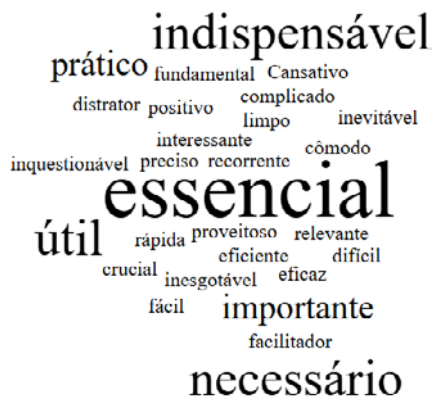
Figura 3 – Uso de celulares para ‘aprender fora da escola’



Fonte: Os autores.

2 O *ATLAS.ti* é uma ferramenta de análise de dados qualitativos que ajuda a organizar, codificar, analisar e visualizar dados textuais, áudio, vídeo e imagens.

Figura 4 – Uso de celulares na ‘universidade’



Fonte: Os autores.

Conforme representado na Figura 2, relativo ao uso dos celulares para entretenimento, os adjetivos mais usados foram “comum”, em maior número, seguido de perto por “prático”, além de “perigoso”, “divertido”, “bom”, “excelente”, “importante” e “positivo”. Há também menções de que o uso dos celulares no contexto de entretenimento é “preocupante”, “saúdável”, “fundamental”, “confortável”, “reconfortante”, “distrativo”, “ótimo”, “prazeroso”, “interessante” e “necessário”.

Os adjetivos “comum” e “prático” parecem fazer referência à inserção e à usabilidade dos dispositivos nas práticas de entretenimento dos participantes, em especial, a mobilidade e a ubiquidade, ou seja, a possibilidade de levar o aparelho a qualquer lugar e acessá-lo a qualquer tempo. Os relatos dos participantes P27 e P37, excertos (1) e (2), respectivamente, ilustram essa questão ao sugerir a relação entre a praticidade e essas características dos dispositivos, que favorecem, por exemplo, seu uso “em qualquer lugar e a qualquer momento”, “no intervalo de almoço do meu trabalho, enquanto aguardo o professor chegar para o início das aulas, no consultório médico, enquanto aguardo minha vez”.

(1) P27: “[...] uma forma comum hoje em dia que tem cada vez mais substituído outros métodos, principalmente entre as gerações mais novas. A popularidade dos celulares para o entretenimento advém da praticidade, uma vez que eles são portáteis e podem ser acessados em qualquer lugar e a qualquer momento”.

(2) P37: “Muito prático. Baixo as séries e filmes que desejo acompanhar em casa e já não dependo de internet onde quer que eu esteja. Vejo meus vídeos no ônibus, no intervalo de almoço do meu trabalho, enquanto aguardo o professor chegar para o início das aulas, no consultório médico, enquanto aguardo minha vez”.

Os adjetivos no segundo nível de tamanho já fazem julgamentos de valor, em sua maioria, positivos, como é o caso de “divertido”, “bom”, “excelente”, “importante” e “positivo”. O único adjetivo com carga de sentido negativa é “perigoso”. Ainda que os celulares sejam vistos por muitos como algo positivo, é possível observar que esse uso pode desencadear emoções contrastantes. No excerto (3), por exemplo, o participante P7 percebe o uso de celulares para o entretenimento como algo divertido, mas se posiciona como um usuário atento à possibilidade de esse uso causar “ansiedade” e “insegurança”.

(3) P7: “Divertido, mas um grande causador de ansiedade. Para entretenimento, os *apps* que uso são *Instagram*, *Twitter* e *TikTok*, os dois últimos que me proporcionam bastante conteúdo que me faz rir, mas, ao mesmo tempo, percebo as grandes desvantagens que trazem. O *Instagram*, mais especificamente, pode ser bastante legal para compartilhar bons momentos, mas é um grande causador de ansiedade e insegurança, já que aciona muitas comparações irreais da minha vida com a dos outros. Além disso, sinto que esses *apps*

viciam muito, e acabam tirando muito do meu tempo produtivo”.

É interessante observar também que, apesar de esses professores em formação reconhecerem o potencial dos celulares para entretenimento, eles se posicionam com criticidade no que diz respeito ao uso desses dispositivos, como é o caso de P7 no excerto (3), que destaca que os celulares podem acionar possíveis comparações desfavoráveis, e P21 no excerto (4), que alerta sobre a necessidade de se “filtrar o real do *fake*”.

(4) P21: “É bom. Mas é preciso saber filtrar o real do *fake*. Eu mesmo uso algumas redes sociais, como *Instagram*, *Twitter* e *TikTok*, mas cada uma tem uma finalidade diferente para mim. Sinto que no *Twitter* muita coisa acontece, e, por isso, é preciso saber lidar e, em certos casos, pesquisar mais profundamente sobre aquilo que você está lendo”.

Outros professores (P2 e P5) ilustram, conforme excertos (5) e (6), como o uso pode ser “perigoso” no que diz respeito à perda de tempo e divagação que podem ser provocadas pelo uso de redes sociais e outros aplicativos.

(5) P2: “[...] a ampla gama de opções e a dinamicidade das redes sociais prejudica minha noção de tempo, portanto, é perigoso no sentido de que pode tomar mais tempo do que eu gostaria”.

(6) P5: “perigoso – Hoje estamos cada vez mais reféns do uso do celular. Eu me policio muito, mas já me peguei horas buscando no celular uma forma de me entreter quando, na verdade, só estava fugindo de minhas obrigações”.

Os adjetivos menos frequentes nos relatos continuam apresentando julgamento de valor, embora haja um aumento na quantidade de adjetivos negativos, como “preocupante” e “distrativo”, além de “necessário”, que pode indicar uma certa neutralidade, se interpretarmos que ele sugere que os *celulares* sejam mais uma contingência da atualidade do que uma coisa boa em si mesmo.

No que diz respeito à nuvem de palavras da Figura 3, relativa ao “uso de celulares para aprender fora da escola”, a maioria dos adjetivos qualifica positivamente o uso dos celulares nesse contexto. Na visão do professor em formação P40, excerto (7), os celulares podem servir de apoio para aqueles que almejam aprender e não têm acesso à educação formal, favorecendo o acesso a espaços de comunicação ao redor do mundo e insumos de diversas naturezas. Nesse sentido, o aprendiz pode se valer de diferentes oportunidades de aprendizagem e escolher as que melhor lhe convier.

(7) P40: “Usar os celulares para aprender fora da escola é essencial: eles se tornaram uma ferramenta importante para quem não tem acesso a espaços de educação formal e também permitem que as pessoas acelerem o aprendizado de forma dinâmica, visto que esse pode ocorrer por meio do acesso a espaços de comunicação mundial (as mídias sociais). Nesses espaços virtuais, temos acesso a insumos muito variados, entre jogos, vídeos, *podcasts*, e textos escritos que viabilizam o acesso a produções linguísticas e culturais de forma bastante acessível. O melhor é que fazemos tudo isso enquanto temos experiências prazerosas e focadas em nossos interesses individuais”.

Há uma menção, entretanto, P31, excerto (8), que considera usar o celular para aprender fora de sala de aula uma realidade, porém, ‘lamentável’. Para o participante, “[a] experiência com telas menores e múltiplas mídias precariza o processo de aprendizagem e de

disciplina e a concentração dos alunos, sempre lidando com muitos estímulos”.

(8) P31: “Acredito que seja uma realidade, porém, uma realidade lamentável. A experiência com telas menores e múltiplas mídias precariza o processo de aprendizagem e de disciplina e a concentração dos alunos, sempre lidando com muitos estímulos. Obviamente, quando essa é a única ferramenta acessível, a orientação com relação às melhores formas de usar pode amenizar as dificuldades, mas acredito que não funcione como mecanismo efetivo, apenas para conhecimentos rasos e rápidos”.

Em relação à percepção dos professores sobre o uso de celulares na universidade, Figura 4, os adjetivos na nuvem de palavras parecem ter uma proximidade com os adjetivos da Figura 3. A maioria dos adjetivos da Figura 4 aponta pelo uso dos celulares como recurso que pode ser aliado à sua formação inicial. O professor P25, excerto (9), relata como o celular foi um aliado durante a pandemia. Já P37 e P21, excertos (10) e (11), respectivamente, consideram os celulares essenciais para a comunicação com os professores e colegas, assim como para tirar dúvidas pontuais durante as aulas. P2, excerto (12), além de reconhecer o potencial dos celulares para fins pedagógicos, destaca seu papel como mecanismo de controle para suas atividades pessoais.

(9) P25: “Usar os celulares na universidade é essencial. Por estarmos lidando com pessoas adultas, questões como distração e falta de interesse são mais difíceis de acontecer. Eu entrei na faculdade durante a pandemia, assim *sites*/aplicativos como o *Teams*, *Google Meet* e *Zoom* foram meus aliados, durante dois anos, para que pudesse ocorrer uma comunicação entre alunos e professores, além disso, o uso do *Moodle*

e *Gmail* para entrega de atividades e trabalhos era pertinente”.

(10) P37: “Muito necessário. Com a emergência da tecnologia tudo é através do celular. Os professores, no início das aulas, já sugerem criar grupos de *WhatsApp* para a turma. Através deles, enviam material, marcam avaliações, desmarcam ou remarcam aulas. Utilizam aplicativos para fazer reuniões *on-line*, agendam atividades no *Moodle*... Estar com o telefone em mãos torna tudo muito mais fácil e dinâmico, as informações chegam em tempo real e isso facilita muito a comunicação de estudantes e professores”.

(11) P21: “Necessário. É preciso, em certos momentos, fazer buscas rápidas na internet para saber alguma referência que o professor usou, ou até mesmo pesquisar algo que o próprio professor esteja com dúvida. Ademais, por meio dos celulares, atividades podem ser feitas virtualmente, sem que seja preciso gastar papel e tinta”.

(12) P2: “...útil. Majoritariamente, é de uma utilidade muito grande para mim. Utilizo para checar minhas notas, meus *e-mails*, as postagens dos professores, utilizo o aplicativo *Notion* para organizar e planejar meus afazeres, além de alojar minhas anotações por lá também. O celular também serve para a comunicação entre os colegas, como forma de transmitir e receber informações sobre a universidade, em geral, e sobre as disciplinas, especificamente”.

Há poucas menções que apontam para algo negativo em relação ao uso de celulares nesse contexto. São elas: ‘cansativo’, ‘difícil’ e ‘complicado’, todas elas em tamanho reduzido na nuvem, indicando baixa ocorrência nos relatos dos participantes. P20, excerto (13), relata uma experiência cansativa de usar os celulares para as aulas por falta de equipamento adequado durante a pandemia. O professor reconhece que o celular pode encurtar distâncias, mas tem uma visão crítica so-

bre a possibilidade de desviar a atenção durante os estudos. Na visão de P38, excerto (14), os celulares podem ser considerados como mais um recurso para se aprender fora e dentro da universidade. Entretanto, destaca que ser o recurso principal para as interações torna o processo de aprendizagem “difícil e complicado”.

(13) P20: “Cansativo. Antes da pandemia, por não ter computador, o celular era o material que utilizava para realizar as atividades. Logo, digitava e formatava os trabalhos acadêmicos através dele, utilizava-o para me comunicar com professores e já perdia uma tecnologia de uso mais pessoal. Durante a pandemia, consegui um computador, mas, ainda assim, a experiência de fazer tudo *on-line* fazia com que perdesse a dimensão do real e que a vida se resumisse ao aparelho. O celular encurta distâncias, ao mesmo tempo que as aumenta. É também disruptivo, por vezes, já que, por ter várias funções, acaba nos distraindo da atividade que está sendo realizada no momento”.

(14) P38: “Da mesma maneira que temos mais uma possibilidade de aprendizagem ao usar o celular para aprender fora da escola, acredito que o uso na universidade é igualmente relevante e importante. Tive alguns problemas com o uso durante a pandemia – ser o único mecanismo de ensino torna tudo mais difícil e complicado. Mas fazer uso de aplicativos que auxiliam a manter o foco, como aqueles que bloqueiam o uso de redes sociais por um determinado tempo, é de grande ajuda quando buscamos estudar sem distrações.

O adjetivo “comum”, apresentado no início desta discussão quando refletimos sobre a Figura 2, parece também estar associado a **ações** que circulam nas práticas desses estudantes, como é o caso daquelas voltadas para o uso de jogos e redes sociais. Há um consenso entre esses professores em formação de que os celulares fazem par-

te do seu cotidiano no que diz respeito ao entretenimento. O relato de P46, excerto (15), aponta a apropriação dos dispositivos para “distrair” com jogos e música, “ficar informada” sobre diversas atividades, bem como “aprender” coisas variadas e “aliviar” o estresse.

(15) P46: “Um uso mais comum dos celulares é para o entretenimento, seja com jogos, redes sociais ou vídeos. [...] eu tendo a ter jogos, como *Spider*, para distrair da realidade, também uso muito o *Instagram*, o *YouTube* e o *Amazon Music*. O *YouTube* é um recurso que me ajuda a ficar informada e a aprender algumas atividades, como costura, que também alivia o estresse. O *Instagram* costumava ser um ambiente que gerava ansiedade, com os padrões de beleza e as fofocas de celebridade. Mas, com o tempo, aprendi a lidar com a rede e usá-la a meu favor, seguindo contas que adicionassem algo, como, por exemplo, perfis que ensinam a fazer desenho digital, outra atividade de lazer que eu tenho”.

Outras ações que emergem a partir do uso de celulares no contexto de entretenimento podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Excertos contendo ações no contexto  
'entretenimento' (grifos nossos).

| Entretenimento                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P13: “[...] <b>acompanhar</b> amigos e famosos de interesse e também para <b>expressar</b> minhas opiniões e meus gostos;”                                                                       |
| P14: “[...] <b>conhecer</b> novas pessoas com o Twitter e Instagram [...]”                                                                                                                       |
| P36: “[...] eu <b>vejo</b> vídeos no YouTube que me inspiram a seguir minha carreira de YouTuber, <b>vejo</b> animes e séries na Netflix que me inspiram a buscar me tornar um bom storyteller.” |

Fonte: Os autores.

Além dos usos apontados por P46, excerto (15), observa-se que os professores fazem uso de celulares para acompanhar seus amigos e pessoas de seu interesse, expressar opiniões e conhecer gente nova.

O adjetivo “essencial”, presente na Figura 3 e 4, que se refere ao uso de celulares fora da escola e na universidade, remete a ações de aprendizagem mediadas por celulares. P13, por exemplo, relata se apropriar de aplicativos de celulares para “apoiar” a aprendizagem de espanhol e de francês, como pode ser observado no excerto (16). Já P24, excerto (17), utiliza o celular para “fazer trabalhos em grupos” na universidade.

(16) P13: “*Duolingo* e do *Busuu*, que são aplicativos que uso tanto para apoiar o meu aprendizado no espanhol quanto para aprender sozinha um pouco mais sobre o francês”.

(17) P24: “Gosto de usar para fazer trabalhos em grupo”.

Outras ações mediadas por celulares nesses contextos podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Excertos contendo ações nos contextos ‘fora da escola’ e ‘na universidade’ (grifos nossos).

| Fora da Escola                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P4: “Fora da escola, uso o celular para <b>realizar</b> pesquisas por conta própria [...]”                                                 |
| P6: “Ele pode ser usado para <b>buscar</b> conteúdos sugeridos pelos professores e <b>buscar</b> conteúdos extras por conta própria [...]” |
| P11: “Uso plataformas digitais de vídeo e redes sociais para me <b>educar</b> quanto a diversos assuntos.”                                 |

### Na Universidade

P27: “[...] o aluno pode **pesquisar** online um conceito que não entendeu em algum texto ou explicação sem a necessidade de interromper a aula [...] aplicativos de dicionário como o Naver Dictionary ou o Google Tradutor me permitem **tirar** uma dúvida de vocabulário imediatamente, o que agiliza enormemente meus estudos [...] Por meio dos grupos do WhatsApp, por exemplo, eu consigo sempre me **atualizar** com meus colegas sobre tudo que estou estudando e dos compromissos que tenho que cumprir [...]”

P39: “[...] é muito prático poder **tirar** foto para poder escrever com calma depois, podendo dar atenção para o professor.”

P40: “[...] as pessoas que trabalham e passam horas no transporte público podem utilizar os celulares para **ler** estes textos e **buscar** materiais adicionais (audiovisuais, por exemplo) para complementar seu aprendizado.”

Fonte: Os autores.

Como pode ser observado nos relatos do Quadro 2, os celulares são usados para mediar ações tais como realizar pesquisa, buscar conteúdo, pesquisar *on-line*, tirar dúvida, atualizar compromissos da escola, buscar materiais adicionais, favorecendo a aprendizagem fora de sala de aula e na universidade e o exercício da agência dos professores em formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza móvel e ubíqua dos dispositivos móveis parece favorecer que os professores em formação ajam no mundo em diversas práticas sociais. A análise dos dados gerados pelo estudo nos permite afirmar que esses professores fazem uso dos celulares para (inter)agir em práticas de entretenimento, em práticas de aprendizagem fora de sala de aula e na universidade, de forma contínua e como algo imperceptível.

Grande parte desses professores percebem os dispositivos móveis como algo comum, prático e divertido, que favorece ações em suas

práticas de entretenimento, mas se posicionam como usuários atentos à possibilidade de o uso de celulares causar insegurança e ansiedade, uma vez que podem acionar muitas comparações irreais entre o que é postado em redes sociais e a vida real. No que diz respeito às práticas de aprendizagem fora da escola e na universidade, há um consenso por parte dos professores de que os celulares são essenciais, úteis e necessários nos dois contextos. Há, entretanto, menções de que seu uso, além de causar cansaço, pode banalizar os esforços de professores de escolher os melhores métodos e materiais de ensino para atender às necessidades específicas de seus estudantes, considerando que há uma tendência entre as novas gerações de preferir consumir, muitas vezes, acriticamente, o que circula nas práticas sociais via celulares.

Há também indícios de que os professores se apropriam dos celulares para interagir com seus pares e artefatos culturais, realizar pesquisas, buscar conteúdos sugeridos por professores e conteúdos extras, utilizar aplicativos de aprendizagem de línguas etc., ações que podem ser consideradas um indicativo de que os celulares podem atuar como mediadores no processo de formação de professores em formação inicial. Dessa forma, os celulares parecem ter um papel importante como mediadores do exercício da agência desses professores, contribuindo para que eles assumam uma postura mais ativa diante de sua aprendizagem.

Na visão ecológica, a simples presença de um agente ou um elemento no sistema influencia as relações nele estabelecidas e, consequentemente, sua evolução. Se as tecnologias digitais já desempenhavam um papel expressivo em nossas práticas, os dispositivos móveis tornaram-se ainda mais presentes pela possibilidade de serem levados a qualquer lugar e pela sua capacidade de acessar dados e informações à medida que elas são geradas, ou seja, em tempo real. Dessa forma, o fato de o celular estar acessível para os professores durante as interações nas práticas de entretenimento, de aprendizagem fora e dentro do espaço escolar, ou seja, no ecossistema, permite que ele influencie

agentes e elementos desse sistema e seja influenciado por eles. Foi possível identificar, nos relatos analisados, ações mediadas por celulares por estarem facilmente ao alcance dos professores. Diferentemente de *notebooks* e *desktops*, a mobilidade e ubiquidade desses dispositivos favorecem sua apropriação sob demanda e a qualquer tempo, como é o caso de professores se valerem desses recursos para acesso a artigos, tirar dúvidas e acessar sua agenda etc. Além disso, essas características dos celulares permitem que os professores otimizem seu tempo, como é o caso do uso de celulares no ônibus, durante a ida e a volta à universidade, intervalos da escola etc.

Sob as lentes da perspectiva ecológica, a proibição dos celulares nos espaços escolares causa um impacto no ecossistema, se considerarmos que os discentes, principalmente na educação básica, ficam restritos à utilização desses dispositivos em horários estipulados para fins pedagógicos. Compreendemos a dificuldade de gerenciamento do uso de celulares e compartilhamos o pensamento de que, sem esses dispositivos, os estudantes podem se dedicar a outros tipos de interação, como brincadeiras, esportes etc., e fortalecer as relações pessoais, muitas vezes, deixadas em segundo plano com o uso excessivo desses dispositivos no espaço escolar. Compreendemos também que o excesso de exposição à tela dos celulares e interações em rede sem supervisão de adultos na faixa etária do Ensino Básico pode ser problemático. Entretanto, proibir os celulares na escola apenas adia possibilidades de se discutir o uso eficiente, ético e responsável dos celulares, se considerarmos que a escola é um espaço de formação crítica de apropriação de diversas tecnologias, digitais ou não.

Além dessas questões, a proibição de uso dos celulares pode se constituir como um fator inibidor da agência do professor que atua na educação básica. Ela pode gerar uma preocupação do professor com a organização e a gestão desses dispositivos na escola, o que, por sua vez, pode comprometer a sua atenção para o que realmente importa, as atividades de ensino/aprendizagem e a interação com seus

alunos. Como a proibição dos celulares é mandatória por força de lei, qual agente educacional ficará encarregado de supervisionar seu uso nos espaços da escola? Como a lei permite o uso pedagógico em sala de aula para tais dispositivos, podemos antever que esse controle deverá recair sobre os professores, ocupando o tempo de professores já sobrecarregados com atividades de gestão, tempo esse que poderia estar aplicado em ações pedagógicas e de formação continuada.

O celular, muitas vezes, é utilizado para compartilhar práticas dos estudantes fora de sala de aula, tanto de entretenimento quanto de iniciativas de aprendizagem. Com a proibição dos celulares, quais recursos e iniciativas podem ser utilizados para favorecer relações que ocorrem de forma orgânica e espontânea na convivência entre os estudantes e seus colegas e entre os estudantes e seus professores?

É preciso ainda discutir como o uso pedagógico permitido na lei poderá ser operacionalizado. Algumas questões que surgem incluem: i) dada essa permissão, a escola não poderia simplesmente proibir que os estudantes levem seus dispositivos para a escola, já que isso impediria sua utilização pelos professores que escolherem usá-los em alguma tarefa de aprendizagem; ii) considerando relatos da criação de uma ‘estação de celulares’ dentro da sala de aula, onde os estudantes devem deixar seus dispositivos até seu uso ser autorizado, a escola teria que construir tais espaços e, ainda, poderia ser responsabilizada pela guarda dos dispositivos em casos de dano ou furto.

Além dessas questões, a proibição dos celulares é conflituosa com a pauta dos documentos oficiais no que diz respeito ao papel da escola no letramento digital dos estudantes. Soma-se a isso os esforços das universidades de formar professores que atuarão no desenvolvimento desse letramento. É possível observar nos relatos dos professores que os celulares podem ser grandes aliados de sua formação e prática. Todos esses esforços são frutos de um entendimento de que esse letramento é fundamental para formação cidadã.

Nesse contexto, incentivar o uso da tecnologia significa abrir os olhos para a complexidade das relações que existem entre os sujeitos, o conhecimento e a tecnologia. Diante disso, é essencial formar docentes e alunos para o uso ético, crítico e criativo dos celulares, um uso que reconheça tanto os riscos quanto ao potencial desses dispositivos no sistema educacional. O desafio que se impõe não é o de eliminar o celular da escola, mas de ressignificá-lo como ferramenta pedagógica, cultural e cidadã. Como nos inspira Paulo Freire, educar é, antes de tudo, um ato de coragem, que exige leitura crítica do mundo e compromisso com a transformação da realidade.

## REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, v. 30, p. 109-137, 2001. Disponível: <<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>>. Acesso em: 17 abr. 2025.

AMARAL, H.; COSTA, R.; SIVIERI-PEREIRA, H. de O. Artefatos culturais tecnológicos: alguns apontamentos. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, v. 16, n. 1, p. 3436-3460, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.55905/cuadv16n1-179>>. Acesso em: 17 abr. 2025.

ATLAS.TI Scientific Software Development GmbH. Site by New Now. Disponível em: <[https://atlasti.com/?\\_gl=1\\*1ucggww\\*\\_up\\*MQ..\\*\\_gs\\*MQ..&gclid=Cj0K-CQjw782\\_BhDjARIsABTv\\_JBEoYDmaHOnsMdNnv591aTU\\_DqcaiWLQGwr-mwGQolAyHnOXOF6yP7oaAtsoEALw\\_wcB](https://atlasti.com/?_gl=1*1ucggww*_up*MQ..*_gs*MQ..&gclid=Cj0K-CQjw782_BhDjARIsABTv_JBEoYDmaHOnsMdNnv591aTU_DqcaiWLQGwr-mwGQolAyHnOXOF6yP7oaAtsoEALw_wcB)>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* – Educação é a base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2025.

DE CARVALHO FIDELIS BRAGA, J.; SOARES MARTINS, A. C. The use of mobile technologies in post-pandemic times: Teacher agency in the view of the ecological approach, *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 15, n. 1, p. 49-64, 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 30, n. 3, p. 394-396, 2006.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto Nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025. *Diário Oficial da União*, Publicado em: 19/2/2025, Edição 35, Seção 1, Página 3. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.385-de-18-de-fevereiro-de-2025-613444267>>. Acesso em: 17 abr. 2025.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. *Diário Oficial da União*, Publicado em: 14/2/2025, Edição 9, Seção 1, Página 3. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>>. Acesso em: 17 abr. 2025.

ROYLE, K.; STAGER, S.; TRAXLER, J. Teacher development with mobiles: comparative critical factors. *Prospects*, v. 44, n. 1, p. 29-42, 2014.

SANG, G. Teacher Agency. In: PETERS, M. (Ed.). *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore, 2020.

VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: a Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 3, p. 2-6, 2010.

## CAPÍTULO 5

# CELULAR NA ESCOLA: BANIR OU EDUCAR PARA O USO?

Lilia Aparecida Costa Gonçalves  
(Universidade Unigranrio)

Cíntia Regina Lacerda Rabello  
(Universidade Federal Fluminense)

### **I** INTRODUÇÃO

As tecnologias estão cada vez mais inseridas nas diferentes práticas sociais, com o objetivo de facilitar o nosso dia a dia, isso é fato. Atualmente, é difícil imaginar uma sociedade sem dispositivos tecnológicos contendo informações, recursos e funcionalidades. *Notebooks*, celulares, *smartphones*, *tablets*, entre outros, são objetos comumente encontrados em diferentes ambientes de trabalho, estudo e lazer.

No contexto educacional, a crescente presença desses dispositivos suscita debates sobre seus papéis, potencialidades e limites. Destaca-se, nesse cenário, a recente onda de propostas legislativas que buscam proibir o uso de celulares nas escolas brasileiras, revelando uma contradição profunda no cenário educacional contemporâneo. Enquanto dados do Cetic.br (2023) mostram a crescente escassez de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas – com computadores se tornando cada vez mais raros –, essas mesmas instituições veem-se diante de medidas que restringem o acesso ao único disposi-

tivo digital amplamente disponível para grande parte dos estudantes. Tal contradição se torna ainda mais evidente ao considerarmos que, durante a pandemia, foram justamente os *smartphones* que garantiram a continuidade mínima do processo educativo para milhões de alunos (IBGE, 2021).

Com o objetivo de conhecer a percepção dos professores sobre a proibição do uso do celular em sala de aula, instituída pela Lei nº 15.100/2025, este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa de opinião realizada com docentes de diferentes segmentos da Educação Básica. Busca-se, assim, identificar como esses profissionais percebem a proibição dos celulares na escola e seus possíveis impactos – positivos ou negativos – para o ensino-aprendizagem de língua materna ou adicionais.

Diante desse quadro, torna-se fundamental discutir não apenas as implicações práticas da presença (ou ausência) do celular em contextos escolares, mas também as questões ético-pedagógicas subjacentes à gestão do acesso digital. De um lado, emergem discursos alarmistas que vinculam o uso dos celulares à indisciplina, à distração e à queda no rendimento escolar; de outro, pesquisadores e educadores apontam para a necessidade de formar sujeitos críticos e autônomos capazes de lidar com as práticas sociais mediadas por tecnologias.

O celular, nesse sentido, se coloca como um artefato ambíguo: ao mesmo tempo em que carrega consigo riscos e desafios, representa uma das principais portas de acesso dos estudantes à cultura digital, à informação e, potencialmente, a práticas inovadoras de aprendizagem. A proibição, portanto, não se resume a uma decisão simples, pois envolve a reflexão sobre o papel do ensino frente às demandas de uma sociedade altamente conectada e mediada por tecnologias digitais.

Ao longo deste capítulo, discutimos as possibilidades e limitações do uso do celular para a aprendizagem móvel no ensino de línguas, apresentando reflexões sobre o uso responsável do dispositivo

no espaço escolar e a necessidade do desenvolvimento de letramentos digitais na cultura digital, em especial, o letramento móvel. Também analisamos as percepções dos professores da Educação Básica sobre o dilema entre banir ou educar para o uso dos celulares. Finalmente, esperamos contribuir para o debate sobre políticas, práticas pedagógicas e perspectivas futuras relacionadas à presença (ou ausência) dos celulares nos ambientes escolares.

## **APRENDIZAGEM MÓVEL E ENSINO DE LÍNGUAS: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES**

A aprendizagem móvel, também conhecida como *mobile learning* ou *m-learning*, constitui-se como uma evolução das práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais, especialmente a partir do avanço acelerado dos dispositivos móveis e da ampliação da conectividade. De maneira geral, trata-se de uma modalidade de aprendizagem mediada por tecnologias móveis, como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, permitindo que o processo educativo transcenda os limites físicos da sala de aula e ocorra em qualquer tempo e espaço (Keegan, 2002; Kukulska-Hulme, 2009; Sharples; Taylor; Vavoula, 2007; Traxler, 2009). Tais dispositivos, por sua portabilidade e ubiquidade, permitem a reorganização dos espaços e tempos escolares, possibilitando a constituição de novos formatos pedagógicos que se alinham a um paradigma educacional centrado na mobilidade dos aprendentes e na flexibilização dos contextos de ensino-aprendizagem.

Esse paradigma, ao ser aplicado ao ensino de línguas, revela enormes potencialidades. No contexto do que se convencionou chamar MALL – *Mobile Assisted Language Learning*, os dispositivos móveis proporcionam a oportunidade de integrar diferentes mídias, tais como áudio, vídeo, texto e imagem, facilitando a criação de práticas autênticas, colaborativas e personalizadas de aprendizagem da linguagem (Kukulska-Hulme *et al.*, 2018; Pegrum, 2014). Assim, é possível incorporar estratégias de ensino que compreendam desde práticas

de *microlearning*, listas de vocabulário com imagens para uso imediato, *quizzes* interativos e *podcasts*, até interações síncronas e assíncronas em aplicativos de comunicação, como o *WhatsApp*, *Telegram* e *Google Meet*, ampliando os espaços formais de aprendizagem para outros contextos da vida cotidiana.

Pesquisas como as de Kukulska-Hulme (2018) e Pegrum (2014) mostram como os dispositivos móveis podem facilitar o acesso a materiais autênticos em língua estrangeira, promover interações significativas e desenvolver multiletramentos essenciais no mundo contemporâneo. O uso desses dispositivos no ensino de línguas apresenta algumas vantagens. Entre elas, destaca-se a familiaridade dos estudantes com os *smartphones* e seus aplicativos, a possibilidade de se criar situações de aprendizagem contextualizadas, a ampliação da interação entre pares, aluno-aluno e professor-aluno, fora dos limites temporais e espaciais da aula presencial, além da flexibilidade no acesso a diferentes conteúdos. Destaca-se também o fato de que o telefone celular é, muitas vezes, o único meio tecnológico de que os estudantes dispõem para acesso à internet e materiais escolares, sobretudo, entre as camadas sociais menos favorecidas (CGI.br, 2023).

Durante o período de ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19, vivenciado a partir de 2020, os celulares tornaram-se ferramenta principal de acesso à educação. Aplicativos como o *WhatsApp* foram incorporados como estratégias de ensino e aprendizagem, por meio do envio de atividades, vídeos, materiais didáticos e áudios, estabelecendo um canal contínuo de comunicação entre professores e estudantes (Gonçalves, 2021). Nesse contexto, dispositivos antes vistos como elementos de distração em sala de aula tornaram-se ferramentas essenciais para garantir a continuidade da aprendizagem, especialmente em regiões com menor infraestrutura.

Paradoxalmente, observamos atualmente um movimento de retrocesso normativo com a promulgação da Lei nº 15.100/2025,

que proíbe o uso de telefones celulares nas unidades escolares públicas e privadas de Educação Básica em todo o território nacional, salvo em situações autorizadas pela direção da escola para fins pedagógicos específicos. A generalização da proibição, embora amparada no pressuposto da disciplina escolar e da concentração durante as aulas, não considera os múltiplos usos pedagógicos já consolidados dos dispositivos móveis, nem tampouco o cenário de hiperconectividade em que vivemos. Trata-se, portanto, de uma medida que desconsidera os avanços educacionais mediados pelo uso crítico da tecnologia e contribui para a restrição da atuação docente e da autonomia discente.

Cabe lembrar que essa sanção legal entra em conflito direto com os princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que defende, em várias de suas competências, o uso ético, crítico e criativo de tecnologias para expressão e resolução de problemas. Assim, há uma dissonância entre as diretrizes pedagógicas nacionais, que incentivam o protagonismo e a autonomia dos estudantes por meio das mídias digitais, e leis que criminalizam ou restringem severamente o uso de um dos dispositivos mais presentes na vida cotidiana dos alunos.

Apesar de seus benefícios potenciais, é necessário reconhecer também as limitações do uso do celular na escola, sobretudo, no ensino de línguas. A primeira delas é tecnológica: muitas instituições não possuem infraestrutura adequada de rede Wi-Fi, planos de dados subsidiados, ambientes virtuais adaptados a aparelhos móveis ou mesmo tomadas suficientes. A segunda limitação é de natureza formativa: muitos professores ainda hoje não possuem formação para pensar sua prática de forma móvel, e não dominam aplicativos, recursos pedagógicos e estratégias metodológicas específicas para o meio digital (Camargo, 2016; Gonçalves, 2021; Veridiano, 2019). Há ainda barreiras institucionais e culturais, que incluem a desconfiança em relação às tecnologias e a dificuldade em abandonar o modelo transmissivo ainda vigente em muitas escolas.

Diante desse quadro, consideramos que a aprendizagem móvel representa uma potência pedagógica concreta para a educação linguística contemporânea. No entanto, sua realização exige a superação de políticas restritivas, o investimento em infraestrutura escolar, e principalmente, o reconhecimento do professor como agente fundamental nesse processo. Defendemos, portanto, uma postura que promova o diálogo entre cultura digital e cultura escolar, alinhada a uma visão pedagógica crítica e emancipatória (Freire, 1996) do uso das tecnologias móveis.

## **APRENDIZAGEM MÓVEL E LETRAMENTOS DIGITAIS**

Em 2014, a Unesco publicou o guia “Diretrizes de políticas da Unesco para a aprendizagem móvel” (UNESCO, 2014), no qual aponta as potencialidades da aprendizagem móvel para a educação contemporânea, destacando benefícios como o incremento no acesso à informação, a ampliação da equidade educacional, a constituição de novas comunidades de aprendizagem e o fortalecimento de práticas formativas fora dos limites da sala de aula tradicional. Ademais, o documento evidencia o potencial dessas tecnologias para garantir a continuidade do aprendizado em situações de crise, como observado durante a pandemia, e para atender a estudantes com deficiências, entre outros.

Além disso, apresenta dez recomendações de políticas para governos e instituições educacionais, visando a orientar a integração eficaz dessas tecnologias no ensino e na gestão educacional, superando barreiras como a falta de conteúdo adaptado e a desigualdade de acesso. Dentre as recomendações apontadas pela Unesco, destacamos a necessidade de formação de professores para trabalhar com as tecnologias móveis na educação, a criação e atualização de políticas referentes à aprendizagem móvel, investimentos em infraestrutura para a conectividade de forma a assegurar a equidade e a promoção do uso seguro, responsável e saudável das tecnologias móveis. O guia ainda

ênfatisa que, apesar da presença crescente de aparelhos móveis, eles são frequentemente ignorados ou proibidos nos sistemas educacionais, o que, segundo os autores, representa uma oportunidade perdida, uma vez que a aprendizagem móvel poderia representar a ampliação das oportunidades educacionais e de inclusão digital.

No entanto, apesar das potencialidades da aprendizagem móvel para a educação, o que percebemos nos anos seguintes à publicação do documento foi justamente o movimento contrário, ou seja, a proibição dos dispositivos móveis, principalmente dos celulares nos ambientes escolares por meio de leis municipais, estaduais e até nacionais. O parlamento francês, por exemplo, aprovou em 2018 a proibição dos celulares nas escolas. Segundo notícia veiculada no Portal G1, em 2018, a “lei é classificada pelo governo de ‘medida de desintoxicação’ contra a distração nas salas de aula”<sup>1</sup>.

Quase dez anos após a publicação do guia de orientação para a aprendizagem móvel, a Unesco publicou o “Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?” (UNESCO, 2023), no qual examina o impacto das tecnologias digitais, avaliando tanto seus benefícios potenciais como o aumento do acesso e a personalização da aprendizagem, quanto seus riscos e desafios, incluindo a desigualdade no acesso, a falta de evidências robustas de eficácia, problemas relacionados à segurança de dados e o custo. O relatório também discute como a tecnologia afeta os professores, a gestão educacional e o progresso em relação às metas de Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS 4). O documento aponta ainda a proibição dos celulares nas escolas em diversos países, devido ao seu potencial de distração dos estudantes, prejudicando a aprendizagem. Segundo o relatório,

---

1 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/07/31/parlamento-frances-aprova-proibicao-dos-celulares-em-escolas-na-franca.ghtml> Acesso: 26 abr. 2025.

O uso da tecnologia pelos estudantes em salas de aula e em casa pode ser uma distração, prejudicando a aprendizagem. Uma meta-análise de pesquisas sobre o uso de telefones celulares por estudantes e seu impacto nos resultados da educação, considerando estudantes do pré-primário à educação superior em 14 países, descobriu um efeito negativo pequeno, e um maior efeito em nível universitário. Estudos usando dados do PISA indicam uma associação negativa entre o uso das TIC e o desempenho dos estudantes acima do limiar de uso moderado. Os professores entendem o uso de tablets e telefones como algo que prejudica a gestão da sala de aula. Mais de um em cada três professores em sete países participantes do ICILS 2018 concordaram que o uso das TIC em salas de aula distrai os estudantes (UNESCO, 2023, p. 16).

Ainda sobre os efeitos negativos das tecnologias digitais na aprendizagem, o relatório destaca que o uso inadequado ou excessivo pode prejudicar o desempenho acadêmico, uma vez que, segundo estudos, “a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem” (UNESCO, 2023, p. 8).

Com base nos dados desse relatório, a Secretaria de Educação Básica do MEC publicou recentemente uma série de recursos digitais na coleção “Celulares nas escolas: Uso equilibrado e consciente”<sup>2</sup>. Os materiais são destinados a apoiar escolas, estudantes e famílias na implementação da Lei nº 15.100/2025, que regulamenta o uso de dispositivos eletrônicos portáteis, inclusive, celulares, por estudantes em instituições de Educação Básica no país.

Na apresentação do guia para escolas, intitulado “Conscientização para o uso de celulares na escola: por que precisamos falar sobre isso?”, o material afirma que tem como objetivo apresentar orientações prá-

---

2 Disponível em: <https://mecred.mec.gov.br/colecao/16247> Acesso: 26 abr. 2025.

ticas para a aplicação da legislação e a incorporação de boas práticas pedagógicas com foco na promoção da saúde mental, física e emocional de crianças e adolescentes da Educação Básica. Segundo o guia, “a lei visa criar um ambiente escolar mais equilibrado, reduzindo distrações, fortalecendo a convivência social e assegurando o uso pedagógico das tecnologias” (BRASIL, 2025, p. 3).

Dentre as razões para a restrição dos celulares nas escolas, o guia destaca os seguintes fatores: (1) crianças se distraem com o celular na escola e deixam de aprender; (2) o uso excessivo de celular prejudica as interações sociais; (3) o ambiente das redes sociais pode se tornar viciante; (4) o uso inadequado gera impacto na saúde mental e física dos estudantes; (5) crianças e adolescentes ficam expostos a conteúdos inadequados; e (6) o ambiente digital expõe os estudantes a riscos como *cyberbullying*, ofensas e discriminação, contato com estranhos, e tratamento indevido de dados pessoais.

Compreendendo as preocupações mencionadas no material e concordando com a urgência dessas discussões no cenário educacional, nos questionamos se a legislação que proíbe o uso dos celulares nas escolas é a melhor alternativa para resolver os desafios de uma sociedade hiperconectada. Reconhecemos a importância desses recursos para escolas, educadores, estudantes e responsáveis no sentido de conscientizá-los sobre os perigos da cultura digital e, especialmente, do uso excessivo e não supervisionado de dispositivos móveis por crianças e adolescentes, tanto dentro quanto fora da escola, e defendemos que, melhor que simplesmente proibir o uso desses dispositivos, devemos educar os estudantes para seu uso eficaz, seguro e responsável. O celular pode, se usado incorretamente, representar uma ameaça à aprendizagem, ao causar distração durante as aulas, mas também pode ser um aliado dos estudantes ao permitir realizar pesquisas e acessar conteúdos educacionais, entre outros. Para que seu uso seja eficaz, é necessário que os estudantes desenvolvam letramentos digitais, ou seja, “habilidades individuais e sociais necessárias

para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

Para os autores, os letramentos digitais devem ser incluídos no currículo da Educação Básica de forma a equipar os estudantes com as habilidades necessárias para fazer uso crítico e responsável das tecnologias digitais. Os autores organizam esses letramentos em quatro macroletramentos, de acordo com o foco (linguagem, informação, conexões e redesenho), e cada um dos focos compreende diferentes letramentos. O foco em linguagem, por exemplo, abrange o letramento impresso, letramento em SMS, letramento em hipertexto, letramento multimídia, letramento em jogos, letramento móvel, e letramento em codificação.

Quando pensamos no uso apropriado dos aparelhos celulares, é indispensável que desenvolvamos letramentos móveis, ou seja, a “habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel [...]” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 31). Assim, ao desenvolver letramentos móveis, os estudantes podem ser capazes de fazer melhor uso dos celulares para navegar na internet de forma segura, interpretar e compartilhar informações de forma correta não disseminando informações falsas (*fake news*), por exemplo, e fazer uso apropriado para comunicação, evitando riscos como *cyberbullying*, ofensas e discriminação, e contato com estranhos, como apontado pelo guia.

Por fim, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 33) defendem que professores podem “ajudar os estudantes a desenvolverem o letramento móvel simultaneamente ao seu desenvolvimento da linguagem e de letramentos mais tradicionais com o uso de dispositivos inteligentes”, ao incluir esses letramentos nas aulas. Ou seja, em vez de banir os celulares em sala de aula, ou apenas utilizá-los para realização de atividades pedagógicas, como previsto na lei, é essencial que, antes,

eduquemos os estudantes para seu uso crítico e responsável, de forma a evitar todos os fatores mencionados na lei para sua proibição. Assim também podemos contribuir para um melhor uso dos dispositivos fora da escola, diminuindo o risco de exposição a conteúdos inadequados, uso excessivo dos aparelhos celulares, prejudicando a interação e a saúde mental dos estudantes, além do vício em redes sociais. O debate sobre questões relacionadas ao potencial dos celulares para a aprendizagem e os perigos que esses aparelhos e ambientes digitais impõem à sociedade contemporânea devem ser tema das aulas de forma a contribuir para o desenvolvimento do letramento móvel.

## **BANIR OU EDUCAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

Após apresentarmos as possibilidades e limitações dos celulares para a educação e ensino-aprendizagem de línguas e argumentarmos sobre as oportunidades da aprendizagem móvel, bem como a necessidade do trabalho com o letramento móvel na escola, compartilhamos, nesta seção, a visão de professores acerca deste tema. Para isso, realizamos uma pesquisa de opinião com professores da Educação Básica de diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo central da investigação foi compreender as perspectivas docentes em relação à proibição do uso de telefones celulares em sala de aula.

A geração dos dados para esta pesquisa de opinião foi realizada por meio de um questionário eletrônico elaborado na plataforma *Google Forms* contendo 11 perguntas fechadas e quatro perguntas abertas, totalizando 15 perguntas e um espaço para comentários opcionais. A primeira seção do formulário foi dedicada à explicação detalhada dos objetivos e procedimentos da pesquisa, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a participação voluntária e informada dos respondentes. A divulgação do *link* de acesso ao questionário ocorreu através de grupos de *WhatsApp*

dos quais as pesquisadoras/autoras participam, buscando alcançar um número significativo de professores atuantes na Educação Básica.

O formulário obteve 46 respostas, em um período de duas semanas, no mês de abril de 2025. Os dados qualitativos foram analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin (1977/2021), abrangendo as diferentes fases de análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O processo de categorização envolveu o procedimento por acervo, no qual a leitura dos dados permitiu, em um primeiro momento, a identificação de núcleos de significado a partir da análise do campo semântico-lexical e, em seguida, a criação das categorias de análise que permitiram a interpretação e discussão dos dados. A análise almeja delinear um panorama dos principais argumentos que fundamentam as opiniões dos professores da Educação Básica acerca dessa temática, a qual suscita debates não apenas no âmbito escolar, mas também na sociedade, como um todo.

Em relação ao perfil dos participantes, identificamos que a maior parte atua no Ensino Fundamental, sendo 73,9% no Fundamental 2 e 32,6% no Fundamental 1. Em seguida, no Ensino Médio (52,2%), Educação de Jovens e Adultos (23,9%) e Educação Infantil (10,9%). Como os participantes podiam marcar mais de uma opção, pois, geralmente, atuam em diferentes segmentos, o total de respostas ultrapassa 100%. Também responderam ao questionário professores de cursos pré-vestibular, cursos de idiomas, pós-graduação e diretores de escola. Os participantes atuam em diferentes disciplinas, sendo a maioria professores de linguagem (43,5% de língua estrangeira e 17,4% de língua portuguesa). A maior parte dos professores atua na rede pública (56,5%).

Em relação à Lei nº 15.100/2025, a maior parte dos participantes informou ter tido conhecimento da mesma antes da sua implementação (87%). Ao analisarmos a percepção dos professores sobre a nova

legislação, foi interessante observar que a maior parte dos professores relatou ser totalmente favorável à proibição dos celulares nas escolas (56,5%) ou parcialmente favorável (39,1%). Apenas dois professores relataram ser contra a nova lei, sendo um totalmente contra e um parcialmente contra. Apesar de reconhecermos os inúmeros desafios que os professores enfrentam em relação ao uso indiscriminado dos aparelhos durante as aulas, tal dado nos surpreendeu, dadas as possibilidades da aprendizagem móvel, principalmente para o ensino-aprendizagem de línguas (Kukulska-Hulme *et al.*, 2018; Pegrum, 2014), como apresentado no início do capítulo. Tal dado pode também estar relacionado à falta de formação de professores e de políticas públicas para a aprendizagem móvel, como diretrizes apontadas pela Unesco (2014), e à falta de conhecimento sobre os letramentos digitais, especialmente o letramento móvel (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Os docentes também foram questionados se eles tiveram orientações ou formações específicas sobre como lidar com a nova política de uso de celulares. A análise das respostas revela uma lacuna significativa na preparação e apoio fornecido aos educadores. Apenas 37% dos professores indicaram que receberam orientações ou formações específicas sobre como lidar com a nova norma, enquanto uma maioria considerável de 63% não recebeu qualquer tipo de formação ou orientação especializada.

Dada essa situação, salientamos que é fundamental promover ações formativas para garantir que os professores tenham condições de implementar a nova política de maneira eficaz. Nesse mesmo sentido, nos questionamos quanto à formação que esses profissionais tiveram para uso de tecnologias móveis em suas práticas docentes. Muitas pesquisas demonstram uma lacuna na formação docente para apropriação de dispositivos móveis em atividades pedagógicas (Veridiano, 2019).

Ao serem questionados se antes da proibição dos celulares na escola o celular era utilizado para atividades pedagógicas durante a aula, a análise das respostas oferece uma perspectiva interessante sobre as práticas educativas nas escolas. Apenas 3% dos professores afirmaram que sempre utilizavam celulares para fins pedagógicos, enquanto 52,2% indicaram que os utilizavam, às vezes. Adicionalmente, 21% dos professores utilizavam raramente os celulares. Por outro lado, 19,6% dos respondentes disseram que não utilizavam celulares de forma alguma para atividades educacionais.

Esses dados revelam que mais da metade dos educadores usavam os dispositivos móveis como um complemento ocasional às suas práticas de ensino. No entanto, é importante perceber que ainda é significativo o percentual de professores que não se apropriaram do celular, indicando que seu uso não era uma prática predominantemente difundida ou sistematizada nas atividades diárias. Soma-se a essa questão um percentual também significativo de docentes que não utilizam o celular como um dispositivo que pode contribuir para o processo educativo.

Esses números retratam uma realidade na qual, embora houvesse abertura e alguma iniciativa para o uso do telefone celular como ferramenta didática, a prática não era majoritária entre os docentes. Tal cenário aponta para a possibilidade de que, com formações efetivas, o uso pedagógico dos celulares poderia ser mais explorado e integrado na dinâmica da sala de aula (Gonçalves, 2021).

Os professores que afirmaram utilizar celular em atividades pedagógicas responderam a uma pergunta aberta, na qual relataram os tipos de atividades para as quais esses dispositivos eram empregados. A análise das respostas revelou uma admirável diversidade de aplicações que refletem a versatilidade e potencial dos celulares como ferramentas educativas essenciais. Um uso destacado foi o de atividades interativas, como jogos e *quizzes*, frequentemente mencionando pla-

taformas como o *Kahoot*, que são empregadas para tornar o aprendizado mais envolvente e dinâmico, por meio da gamificação. Além disso, os professores citaram pesquisas rápidas e o uso de ferramentas digitais como métodos comuns para complementar o processo educativo, proporcionando acesso imediato a informações relevantes.

Os celulares também funcionaram como facilitadores para consultas sobre os gêneros textuais estudados, incluindo aspectos linguísticos e culturais, através de plataformas como *Google* e *YouTube*. Além disso, foram apontados como suporte para metodologias ativas, como a sala de aula invertida, incentivando os alunos a acessarem conteúdos de maneira independente antes da aula presencial. No entanto, um desafio evidente foi a falta de infraestrutura, especialmente a ausência de conexão à internet em determinadas escolas, que limita o uso contínuo dessas tecnologias.

Também não podemos deixar de mencionar a falta de acesso de parte dos estudantes aos dispositivos móveis, uma realidade evidenciada durante a pandemia. Apesar da crença comum de que todos possuem um celular, sabemos que essa não é a realidade em muitos contextos, especialmente de estudantes em condições de vulnerabilidade social, e, por vezes, apesar de possuírem um aparelho, o mesmo não tem requisitos mínimos para o uso educacional, como espaço de memória para instalação de aplicativos ou pacote de dados móveis para realização de atividades pedagógicas quando a escola não oferece rede sem fio para acesso dos estudantes.

Outro aspecto relevante é o uso de aplicativos voltados à prática colaborativa e à consulta de materiais educacionais, como PDFs e apostilas, destacando a capacidade dos celulares de facilitar o ensino por meio de métodos variados, o que é amplamente reconhecido pelos educadores. Essas práticas estão alinhadas com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), que enfatizam a importância da utilização de tecnologias digitais como ferramentas essenciais para a aprendizagem,

a pesquisa e a produção de conhecimento. Esse alinhamento reforça a necessidade de políticas que equilibrem a gestão disciplinar com a integração de ferramentas tecnológicas, atendendo tanto às demandas estruturais como pedagógicas da sociedade contemporânea.

Em relação à percepção dos professores sobre possíveis melhorias na atenção e aprendizagem dos seus estudantes depois da proibição dos celulares na escola, a análise apresenta um cenário de respostas variadas. Mais da metade dos professores (54,3%) relataram ter observado uma melhora na atenção e no aprendizado de seus estudantes, sugerindo que a ausência dos dispositivos móveis pode ter contribuído para um ambiente mais focado e menos propenso a distrações. Esse percentual significativo de respostas positivas pode indicar que a retirada dos celulares das salas de aula ajudou a criar um ambiente mais controlado, permitindo que os alunos se engajassem mais intensamente nas atividades pedagógicas.

Entretanto, 32,6% dos professores não perceberam melhoria, o que sugere que, para alguns contextos educacionais, a presença dos celulares talvez não fosse o principal fator de distração, ou que outros fatores continuam a influenciar a atenção dos alunos. Outros professores expressaram opiniões mais diversificadas: 2,2% acreditam que a melhoria pode ser gradual, mas ainda não observável; 2,2% comentaram que enquanto a atenção melhorou parcialmente, a dispersão e as conversas paralelas permanecem um problema, sugerindo que a interação social como forma de distração persiste.

Além disso, 2,2% dos professores relataram que era cedo para formar uma opinião conclusiva sobre os efeitos da proibição, enquanto outros 2,2% destacaram que a mudança afeta de maneira limitada a faixa etária com a qual trabalham, que não utiliza celulares. Ainda, 2,2% observaram que, entre os alunos desinteressados, a proibição apenas mudou o tipo de distração de celulares para conversas entre colegas. Curiosamente, 2,2% perceberam uma melhora na grande

maioria dos alunos, reforçando a ideia de que a política tem potencial de ter um impacto positivo em larga escala. Essas percepções demonstram a complexidade envolvida na avaliação dos resultados de políticas educacionais, indicando que a proibição do celular é uma medida que traz benefícios perceptíveis para muitos, mas não para todos, ressaltando a necessidade contínua de estratégias pedagógicas que atendam a diversas dinâmicas de aprendizagem.

Os professores que relataram perceber melhoras na atenção e no aprendizado dos alunos apontaram a concentração dos alunos e a participação em aula, ambos com 65,5%, indicando uma percepção clara de que os alunos estão mais focados durante as atividades educacionais. Isso sugere que a ausência do celular pode estar reduzindo significativamente as distrações e promovendo um ambiente mais propício para a aprendizagem ativa e para a interação. Adicionalmente, 51,7% dos professores relataram uma melhora no tempo de ensino aproveitado, o que demonstra que as aulas estão sendo mais produtivas. Possivelmente, esse aumento da produtividade em sala de aula pode ser atribuído a menores interrupções causadas por dispositivos móveis conectados a redes sociais. Adicionalmente, 48,3% mencionaram melhorias na relação entre colegas, sinalizando que o ambiente de sala de aula pode estar se tornando mais colaborativo e harmônico, com menos divisões promovidas por atividades isoladas nos celulares.

No tocante à redução da indisciplina, 20,7% dos professores perceberam melhorias, indicando que, para alguns, a origem de comportamentos disruptivos pode estar associada diretamente ao uso de celulares. No entanto, cabe destacar que nem todos observaram essa relação, o que pode sugerir que a indisciplina, em alguns casos, tem causas multifatoriais. Por último, 6,9% dos respondentes mencionaram “outros” aspectos de melhora não especificados, o que pode indicar melhorias em áreas mais subjetivas ou específicas às suas experiências e contextos de ensino.

Esses resultados evidenciam que a proibição do uso de celulares pode conduzir a um ambiente de aprendizado mais concentrado e participativo, com efeitos benéficos no aproveitamento das aulas e nas dinâmicas sociais entre os alunos, embora ainda permaneçam complexidades e desafios a serem abordados conforme as escolas adaptam suas práticas pedagógicas a essa nova realidade. Em contrapartida, com base nos usos do celular feito pelos professores, conforme relatado anteriormente, nos questionamos sobre como a falta de letramento digital pode impactar a forma como alunos e professores se relacionam com essas tecnologias nas atividades de ensino e aprendizagem, não se apropriando delas como um instrumento que tem potencial para tornar o ambiente educacional mais colaborativo, interativo e atraente. Nesse sentido, a promoção do letramento móvel (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016), tanto na formação de professores, quanto nas aulas da Educação Básica, poderia contribuir para uma mudança substancial nessa perspectiva. Ao justificarem suas respostas, alguns professores destacam que os celulares prejudicavam a socialização, mas a proibição resultou em alunos “mais bagunceiros, falantes e desinteressados”, talvez, refletindo uma necessidade de ajustes nas estratégias de controle de sala sem os dispositivos.

Outros professores notaram que a ausência dos celulares favoreceu um aumento nas interações pessoais entre os alunos e maior participação nas atividades de aula, conforme os relatos a seguir:

“A grande maioria dos alunos usava os aparelhos eletrônicos para **fugir do ambiente escolar**, com a proibição eles conseguem **conversar mais entre si, participam mais**, mesmo que seja para tirar as mesmas dúvidas várias e várias vezes, e eles têm conseguido **aproveitar bem mais toda a socialização** que o ambiente escolar proporciona”.

“Com a proibição, os alunos acabam **interagindo mais nas aulas, participam com dúvidas**

**e questionamentos**, que antes não eram praticados por conta da tela”.

Vários professores observaram melhorias na atenção e concentração dos alunos. Eles relataram que, sem os celulares, há uma redução das distrações relacionadas a fotografar o quadro, receber mensagens ou ligações. Contudo, um deles aponta que a concentração também está ligada ao interesse dos alunos pelo tema abordado. Assim, mesmo na ausência dos celulares, os alunos que não estão interessados na aula podem encontrar outras maneiras de se distrair. Tal fato é ilustrado no excerto a seguir:

“Sem os aparelhos, os alunos **interagem uns com os outros**. Em relação à concentração, os alunos **estão mais atentos**, pois com o aparelho, eles fotografavam o quadro em vez de copiar, recebiam ligações e mensagem no meio da aula, e isso atrapalha a concentração. Porém, a **ausência do aparelho não está diretamente relacionada à concentração dos alunos**, pois os alunos **se concentram quando se interessam pela aula**. Mesmo sem o telefone, eles **conversam entre eles, fazem atividades de outras disciplinas, dormem**, entre outras coisas, caso não estejam interessados na aula.”

É interessante observar que a falta de atenção e concentração não está associada somente à presença ou ausência dos aparelhos na escola, mas a questões mais profundas, como as mudanças cognitivas e comportamentais que o excesso de tecnologias digitais está provocando nos humanos, como a atenção fragmentada, principalmente nas crianças e adolescentes, como destaca Jonathan Haidt (2024), em *A geração ansiosa*. Além disso, o educador Ken Robinson, na palestra intitulada “Mudando paradigmas na educação”, critica o sistema educacional atual, que é extremamente desinteressante e baseado em modelos tradicionais ultrapassados. O educador afirma que

Nossas crianças estão vivendo o período mais estimulante da história da Terra. Elas estão sendo bombardeadas com informações e apelos à sua atenção de todas as plataformas – computadores, *iPhones*, *outdoors*, centenas de canais de televisão – e agora as estamos penalizando por se distraírem. De quê? Coisas chatas na escola, na maior parte do tempo (Robinson, 2008, tradução nossa).

Com base no pensamento de Robinson, precisamos nos perguntar se a falta de atenção e concentração dos estudantes hoje é um reflexo apenas da presença dos celulares ou se precisamos repensar os processos de ensino-aprendizagem e atividades realizadas na educação, de forma a despertar o interesse das crianças e jovens ao engajá-los em atividades relevantes e significativas, despertando sua curiosidade e protagonismo.

Outro ponto identificado pelos professores foi relativo a dificuldades na manutenção da restrição, especialmente entre alunos mais velhos. Esses relatos indicam que, embora a política possa ter benefícios, há obstáculos na implementação prática que precisam ser tratados, como a necessidade de reforço constante das regras. Os excertos a seguir ilustram essa perspectiva:

**“Não consigo entender como os alunos ainda entram na sala com os celulares. São maiores que eu e não quero enfrentá-los”.**

**“Aos poucos, a maioria dos alunos (principalmente os alunos mais velhos) está descumprindo a restrição. A necessidade de “chamar a atenção para os acordos em sala de aula” tem sido frequente”.**

Essas observações dos professores refletem complexidades na implementação de políticas escolares que são impostas em um modelo vertical. A análise das justificativas fornecidas pelos professores

revela não apenas percepções positivas quanto aos efeitos da proibição do uso de celulares em sala de aula, mas também evidencia desafios significativos que envolvem a manutenção dessa política, destacando a necessidade de suporte adicional aos educadores. Em particular, os relatos indicam certa resistência por parte dos alunos, especialmente os mais velhos, em cumprir a proibição, o que coloca os professores na posição desafiadora de aplicadores da lei, sem necessariamente possuir os meios adequados para fazê-lo efetivamente.

Além disso, o relato de que muitos alunos continuam a encontrar maneiras de distrair-se indica que simplesmente retirar os celulares não resolve o problema subjacente do desinteresse em certas atividades pedagógicas. Esse fato sugere uma necessidade urgente de desenvolvimento de práticas de ensino mais envolventes, o que pode incluir a incorporação de recursos digitais que tenham um propósito pedagógico claro e contextualizado.

A BNCC enfatiza a importância de práticas pedagógicas que incentivem a participação direta e a colaboração, aspectos que, conforme relatado, até certo ponto, foram fortalecidos com a ausência de celulares, mas que também requerem metodologias e estratégias que podem integrar o uso de tecnologias quando for apropriado. Nesse ponto, voltamos a enfatizar a necessidade de formação docente para o desenvolvimento do letramento móvel de professores e alunos (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016). É fundamental a implementação de programas de desenvolvimento profissional contínuo que abordem tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos do letramento móvel. Isso permitiria aos professores não somente perceber os dispositivos móveis como ferramenta de distração, mas também transformá-los em aliados no processo educacional.

Os professores também manifestaram suas opiniões sobre a contribuição do celular para o ensino-aprendizagem de línguas. A análise das respostas revela um reconhecimento significativo das van-

tagens pedagógicas de uso dessas tecnologias para esse fim. Com 73,9% dos participantes afirmando que acreditam no potencial do celular para contribuir positivamente nesse contexto, fica aparente que muitos percebem potencialidades dessas tecnologias para o processo educacional. Dentre as justificativas os participantes destacaram o acesso a diversos conteúdos, recursos e atividades interativas para ensino de pronúncia e vocabulário, interação com diferentes culturas, suporte à pesquisa e tradução, realização de jogos, entre outros, conforme ilustrado nos excertos a seguir:

“Acredito. A tecnologia permite o **acesso a diferentes conteúdos** e a **interação com diferentes culturas**: ela **diversifica e dinamiza as práticas pedagógicas**. Essa possibilidade de acesso e de interação representa uma ferramenta preciosa para o estudo (ensino e aprendizado) das línguas estrangeiras (e das outras disciplinas escolares)”.

“Acredito que a tecnologia deveria ser uma aliada do ensino. Nas aulas de inglês, o **suporte de um tradutor**, muitas vezes, se faz necessário. Além do **material de apoio** que pode ser realizado em sala”.

“Agilizando **pesquisas** em sala de aula e utilizando **materiais didáticos** digitais fornecidos pela própria escola”.

“Há *apps* muito interessantes para memorizar **vocabulário**, treinar **pronúncia** (*sic.*) etc. tanto em sala quanto fora dela. Os próprios alunos costumam relatar experiências positivas com essas ferramentas”.

“De forma moderada, leva o aluno a **lugares que não estamos fisicamente**”

Entretanto, 23,9% dos professores expressaram ceticismo quanto à contribuição do celular, com preocupações que podem ser associadas a questões de distração e gerenciamento do uso apropriado desse

dispositivo durante as aulas. Esse grupo parece demonstrar uma realidade em que o potencial disruptivo das tecnologias móveis, quando mal administradas, poderia superar seus benefícios educacionais, especialmente em ambientes onde a supervisão constante é um desafio.

Um percentual de 2,2% dos professores destacou a dificuldade de controlar o uso do celular em sala de aula, sugerindo que, sem uma forma eficaz de bloquear conteúdos inadequados ou monitorar o que os alunos estão acessando, o uso do celular pode se tornar contraproducente. Esse ponto destaca a necessidade de soluções tecnológicas ou políticas de uso que ajudem na administração de conteúdos que possam ser acessados durante as aulas.

A análise dessas percepções encontra respaldo em Prensky (2001), que destacou a importância de integrar tecnologias digitais no processo educacional para despertar o interesse dos estudantes acostumados a interagir com esses artefatos. Assim, compreendemos que o uso de dispositivos móveis no ensino de línguas, se utilizados de maneira planejada, pode enriquecer a experiência de aprendizagem de línguas, promovendo um ambiente mais atrativo, interativo e contextualizado, o que dialoga com as pesquisas de Kukulska-Hulme (2018) e Pegrum (2014).

Por fim, deixamos um espaço aberto para comentários que julgassem importantes para a pesquisa e 12 participantes registraram visões pessoais e questionamentos sobre a nova legislação, tais como “Criaram a lei, mas, como aplicar?”; “As escolas não se adaptaram a (*sic.*) nova realidade, apenas jogaram a responsabilidade no colo de um professor já cheio de tarefas” e “Essa lei não pegou, pois os alunos levam o celular e a luta é cansativa e diária”. Um participante apresentou uma visão bastante crítica em relação à proibição dos celulares, afirmando que

**“[...] Proibir é sempre mais fácil que problematizar. Quem quer realmente resolver, problematiza. Mas como problematizar em salas superlotadas, salários medíocres, ambientes insalubres? Muito mais fácil proibir o uso de um possível veículo de divulgação da problemática”.**

Assim, concluímos que, apesar de reconhecerem o potencial dos celulares para a educação, muitos professores acabam sendo favoráveis à proibição, diante dos inúmeros desafios que enfrentam em sua prática diária, sendo o mal-uso do celular mais uma sobrecarga para os docentes administrarem em meio a tantas dificuldades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo, buscamos compartilhar diferentes perspectivas em relação ao uso das tecnologias móveis na Educação Básica, destacando possibilidades e limitações com base em diferentes pesquisadores da área de ensino de línguas e educação. Também apresentamos relatórios da Unesco com diretrizes para a aprendizagem móvel e impactos das tecnologias digitais na aprendizagem dos estudantes que podem contribuir para a discussão sobre a proibição dos celulares nas escolas, imposta pela Lei nº 15.100/2025. Também buscamos ouvir as vozes dos professores da Educação Básica que convivem diariamente com os desafios impostos pela ubiquidade das tecnologias móveis.

Como linguistas aplicadas e pesquisadoras no campo do ensino de línguas mediado por tecnologias (*Computer-Assisted Language Learning – CALL*), acreditamos no potencial das diferentes tecnologias digitais, inclusive, dos telefones celulares, para a promoção de processos de ensino-aprendizagem mais interativos e condizentes com a cultura digital na qual estamos inseridos. Por outro lado, adotamos uma postura crítica perante essas tecnologias, reconhecendo suas li-

mitações e desafios, bem como potenciais riscos e perigos envolvidos no mal-uso e/ou uso excessivo e as ideologias e interesses que elas carregam. Também é importante destacar que “uma técnica não é boa, nem má, [...] tampouco neutra” (Lévy, 1999, p. 26), e, que, em um mundo permeado por tecnologias digitais, precisamos desenvolver uma postura crítica perante a tecnologia, evitando extremos como a tecnofobia ou as “tecno-utopias” (Kellner, 2004). Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de educar os indivíduos para melhor utilização desses recursos.

No livro *Cibercultura*, o filósofo Pierre Lévy discorre sobre o dilúvio informacional que surge com a cultura digital, afirmando que ele não cessará e que “devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez, a navegar” (Lévy, 1999, p. 15). Podemos trazer essa citação para os dias atuais em relação ao uso dos celulares. Proibir o acesso nas escolas não vai resolver os problemas envolvidos na sua má utilização ou mesmo na melhoria da atenção dos estudantes. Conforme vimos nas falas dos professores da Educação Básica, muitos alunos continuam usando os celulares, apesar da proibição.

Em vez de proibir, precisamos educar para seu uso responsável e crítico, precisamos ensinar crianças e jovens a “nadar” e “navegar” de forma segura nesse “novo ambiente”, para que possam sobreviver aos riscos e perigos impostos por essas e outras tecnologias, por meio dos letramentos digitais. E que outro lugar melhor do que a escola para isso?

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2021.

BRASIL. *Lei n. 15.100, de 13 de janeiro de 2025*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/15100.htm#:~:tex-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/15100.htm#:~:tex-)

t=LEI%20N%C2%BA%2015.100%2C%20DE%2013,de%20ensino%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica do MEC. *Guia para o uso de celulares na escola: Guia para as escolas*. Brasília, 2025. Disponível em: <https://meced.mec.gov.br/recurso/364589?collectionId=16247>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CAMARGO, A. F. de. *Formação continuada de professores para o uso dos dispositivos móveis: uma análise de experiência sob a perspectiva da teoria da atividade*. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, 2016.

CETIC.BR. *TIC Educação 2023: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2023/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2023*. Cetic.br, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/resumo-executivo-pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2023/> Acesso em: 15 abr. 2025.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, L. A. C. *Tecnologias Móveis na Educação: um estudo sobre a formação continuada de professores de línguas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

HAIDT, J. *A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: acesso à internet e à televisão e posse de telefone celular móvel para uso pessoal 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf). Acesso em: 15 abr. 2025.

KEEGAN, D. *The future of learning*: From e-learning to m-learning. Hagen: FernUniversität, 2002.

KELLNER, D. Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. *E-Learning*; v. 1, n. 1, 2004, p. 9-37. Disponível em: <<http://www.unm.edu/~ehk1/pdf/DKellner.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2025.

KUKULSKA-HULME, A.; LEE, H.; NORRIS, L. Mobile learning revolution: implications for pedagogy. In: CHAPELLE, C.; SAURO, S. (Orgs.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2018. p. 217 – 233.

KUKULSKA-HULME, A. *Will mobile learning change language learning?* ReCALL, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 157 – 165, 2009.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 28 abr. 2025.

PEGNUM, M. *Mobile learning*: Languages, literacies and cultures. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2014.

ROBINSON, K. *RSA Animate*: Changing education paradigms (vídeo), 2008. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SHARPLES, M.; TAYLOR, J.; VAVOULA, G. A theory of learning for the mobile age. In: ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAIT, C. (Orgs.). *The Sage Handbook of E-learning Research*. Londres: Sage Publications, 2007, p. 221 – 247.

TRAXLER, J. Learning in a Mobile Age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-12, 2009.

VERIDIANO, D. A. *Aprendizagem móvel na formação continuada docente*: um olhar sob a perspectiva dos princípios de comunidade de prática. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

UNESCO. *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Paris: Unesco, 2014.

UNESCO. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* Paris: Unesco, 2023.

## CAPÍTULO 6

# LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE PROIBIÇÃO DO USO DE SMARTPHONES NAS ESCOLAS

Marise Rodrigues Guedes

(Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia Baiano campus Itapetinga)

## INTRODUÇÃO

Recentemente, discutimos sobre os impactos das tecnologias digitais<sup>1</sup> nas emoções e ações de professores de linguagens no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>2</sup>, realizado entre os anos de 2020 e 2022, durante a pandemia da Covid-19<sup>3</sup> (Guedes, 2024). Nesta pesquisa, foi alarmante o relato dos professores ao ratificarem como a ausência de formação para os usos das tecnologias digitais impactava em seus modos de atuar e na sua relação com a instituição, com os estudantes e com a docência. Retomaremos esses resultados neste texto,

- 1 Tecnologias digitais são aqui entendidas como artefatos tais como *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, câmera e computadores, cujos recursos permitem “[...] organizar, distribuir e veicular conhecimentos.” (Vieira, 2013, p. 1), sobretudo, utilizando a internet.
- 2 O ERE consistiu em estratégias didáticas e pedagógicas realizadas pelas instituições educacionais utilizando-se ou não as tecnologias digitais, a fim de que se pudesse manter a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem e o vínculo com os estudantes.
- 3 A Covid-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus, que desencadeou uma pandemia, entre os anos de 2020, 2021 e 2022.

articulados ao contexto atual de proibição dos usos dos *smartphones* nas escolas da Educação Básica do Brasil.

No contexto do Ensino Remoto Emergencial, o *smartphone*<sup>4</sup> era o principal dispositivo utilizado pelos estudantes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Neste curto período de tempo em que retornamos ao ensino presencial, pós-pandemia, nos deparamos com a Lei 15.100/2025, que proíbe o uso de celulares nas escolas brasileiras (BRASIL, 2025). Conforme a nova legislação, o aparelho pode ser utilizado nas aulas para fins pedagógicos, quando autorizado pelo professor: “Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação” (BRASIL, 2025, Art. 2. § 1º).

Compreendemos que a proibição do uso do *smartphone* nas escolas aprofunda a problemática em torno das práticas de letramentos digitais, as quais extrapolam os muros escolares. O letramento digital está relacionado aos usos sociais da leitura e da escrita em ambientes digitais, ou seja, em ambientes como os propiciados pelo *smartphone*. Dessa maneira, as práticas de letramento digital relacionam-se à compreensão e à produção dos textos multimodais em ambientes digitais, isto é, textos que podem envolver, além da escrita, sons, cores, imagens, vídeos e símbolos (Coscarelli; Ribeiro, 2005).

Entendemos que pensar estratégias de letramento digital com o uso pedagógico do celular em sala de aula, conforme preconiza a Lei 15.100/ 2025, perpassa a formação continuada de professores, sobretudo, em contextos de infraestrutura digital<sup>5</sup> precária nas escolas brasileiras. Nesse sentido, neste capítulo, problematizamos a teia de re-

4 O *smartphone* é um aparelho de telefone celular provido de sistema operacional com características mínimas de *hardware* e *software*, permitindo a conexão com rede de dados para acesso à internet (Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=YkzW1>. Acesso em: 11 abr. 2025. Neste trabalho, utilizaremos *smartphone* e celular como sinônimos.

5 De maneira resumida, a infraestrutura digital pode ser compreendida como o conjunto formado por equipamentos tecnológicos, conectividade, plataformas e recursos digitais. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/estrategias-e-governanca-digital/estrategianacional/objetivo-06>, acesso em: 11 abr. 2025.

lações que envolve a formação continuada de professores com vistas à incorporação dos letramentos digitais e, por conseguinte, dos *smartphones*, nas práticas de sala de aula. Além disso, retomamos questões relativas às conversações do dever ser, conforme Maturana (1988), relacionadas à profissão docente, em meio à ausência de uma rede estruturada e contínua de formação de professores. Com vistas a contribuir com práticas de letramento digital, apresentamos duas contribuições no que tange às possibilidades de utilização de tecnologias digitais nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

Para a escrita deste capítulo, revisitamos os documentos de uma pesquisa narrativa realizada sobre o ensino-aprendizagem de línguas no contexto do ERE (Guedes, 2024<sup>6</sup>). A pesquisa foi realizada com professores/as que atuaram, remotamente, em um Instituto Federal situado na Bahia. Além disso, buscamos diálogos com pesquisadores que tematizaram os usos pedagógicos dos celulares nas escolas brasileiras da Educação Básica.

No item que segue, discutimos sobre a formação continuada de professores no que tange aos usos das tecnologias digitais em sala de aula.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EMOÇÕES E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Desde o ano de 2007, a ideia de proibir os usos dos celulares nas escolas brasileiras é objeto de projeto de lei (PL) (BRASIL, 2007). Em 2015, um novo PL, 104/2015, foi formulado para retomar a questão. Neste ano de 2025, o PL 104/2015 foi transformado na Lei 15.100/2025 (BRASIL, 2025), trazendo como ementa a proibição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, exceto em contextos de ensino-aprendizagem previamente autorizados pelos profissionais de educação. Contudo, em alguns estados

6 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz sob o parecer consubstanciado número 5105149, em 15 de novembro de 2021.

brasileiros, a proibição dos celulares nas escolas da Educação Básica já era uma realidade mesmo antes da referida lei. É o caso, por exemplo, de escolas do Distrito Federal, 2008; Roraima, 2016; e Rio de Janeiro, 2024 (BRASIL, s.d).

Nesse período de quase duas décadas da educação brasileira em que são pensados mecanismos para a proibição dos celulares nas escolas, nos questionamos em torno do que foi estruturado em termos de letramento digital de professores e estudantes, tais como em relação à infraestrutura digital disponível e à formação inicial e continuada de professores do Brasil. Na tentativa de responder a essa inquietação, retomamos aqui resultados da pesquisa de Guedes (2024), no que diz respeito à formação continuada de professores e às implicações dos usos imperativos das tecnologias digitais.

Destacamos que a Lei 15.100/ 2025 surgiu em um contexto posterior à pandemia da Covid-19. Nesse período de distanciamento físico, pudemos observar o aprofundamento da crise docente, tendo em vista os desafios enfrentados pelos professores para lidar com um contexto de ensino mediado majoritariamente, se não completamente, pelas tecnologias digitais. Estamos falando de um contexto de agudização do sofrimento docente (Tostes *et al.*, 2018; Guedes; Aragão, 2021; Aragão, 2022) que faz pouco mais de três anos em relação à sanção da referida lei. Parece-nos que, em nível nacional, pouco se pensou em modos de integrar o celular de maneira efetiva à prática docente ao longo desses anos todos em que se discutia a proibição. Indo além, observamos que o que se extraiu de um período como o do Ensino Remoto Emergencial, que durou praticamente dois anos, mostra-se insipiente para fomentar políticas públicas que fortaleçam os usos pedagógicos dessas tecnologias digitais nas escolas, tanto por estudantes quanto por professores. Sem a implementação de políticas educacionais que promovam, incentivem e deem condições adequadas para a realização de formação para professores e estruturação digital das escolas, os caminhos analógicos persistem.

Para a utilização pedagógica dos recursos digitais na sala de aula, o professor precisa aprender a manusear tais tecnologias, encontrar um sentido e uma ferramenta digital adequada para a atividade proposta, estabelecer objetivos de aprendizagem claros e em consonância ao que preconizam os documentos que regulamentam a sua prática, lidar com equipamentos e laboratórios de informática obsoletos, com serviços de internet precários e com os limites impostos pelas desigualdades sociais presentes na sala de aula.

O pensamento exposto anteriormente é corroborado por Ribeiro (2021), cuja pesquisa focou em “analisar a percepção dos professores em relação ao uso do celular pelos alunos em ambiente educacional” (Ribeiro, 2021, p. 91). Embora os docentes observem um maior envolvimento dos estudantes com as atividades propostas utilizando o *smartphone*, o estudo aponta que o uso mais frequente desses dispositivos em sala de aula está relacionado a pesquisas, acesso a dicionários e acesso a arquivos digitais. A ausência de uma infraestrutura digital possível para a execução das aulas planejadas com o uso dos *smartphones* também é destaque na pesquisa da autora, já que os participantes afirmam ter dificuldades com a internet e com os equipamentos disponíveis para uso dos alunos. Dessa maneira, conforme Ribeiro (2021), não é expressiva a utilização pedagógica do *smartphone* em projetos que envolvam os seus usos para um letramento digital mais aprofundado, vinculados, por exemplo, à produção de textos multimodais para circulação em ambientes digitais.

Indo ao encontro de Ribeiro (2021), França (2024) traz uma reflexão sobre como as práticas de letramentos digitais através do uso do celular poderiam ou não contribuir para o engajamento e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola municipal da Bahia. Em sua pesquisa, realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a autora destaca a importância da formação continuada para o desenvolvimento de práticas educativas mais alinhadas ao letramento digital. Além disso, também chama a atenção para a ca-

rência da formação continuada em serviço para formação tecnológica dos professores. Observamos, portanto, que a aproximação do professor das tecnologias digitais está diretamente relacionada às suas habilidades com o uso dessas tecnologias, sendo um fator preponderante para a adesão às ferramentas digitais.

A autora avalia que o celular, durante as atividades realizadas, se apresentou mais como um elemento integrador do que como um elemento de distração nas suas aulas de Inglês. França (2024) deixa claro, porém, que em seu processo formativo, buscou, de maneira individualizada, cursos, *lives*, *workshops on-line* e grupos de interação com outros professores via *WhatsApp* e *Facebook*. Nesse percurso, ela observou possibilidades de integrar o celular às suas aulas, com resultados significativos para o engajamento dos estudantes, tais como as experiências que relata em sua pesquisa. No entanto, a busca individualizada por formação, dada a ausência de uma rede formativa institucional contínua, foi o caminho para as suas principais descobertas, como apontam também os professores participantes da pesquisa de Guedes (2024).

Entendemos que a Lei 15.100/2025 imputa ao docente a individualização dos seus processos formativos, em detrimento da promoção de ações de formação de professores articuladas institucionalmente e em âmbito nacional, com vistas ao fortalecimento de práticas de letramento digital nas escolas. Acrescentamos que, ao normatizar que os estudantes podem utilizar os celulares para fins pedagógicos autorizados pelos docentes, a legislação determina que os professores saibam utilizar os *smartphones* para promover atividades de ensino ou, ao menos, que busquem estratégias para a inserção do aparelho em suas aulas. Em contextos em que os celulares integram a vida cotidiana dos estudantes, para fins diversos, recaímos sobre o discurso legislativo. Nessa interpretação, o professor está subordinado à norma estabelecida, já que é ele o responsável por inserir o celular em sua prática pedagógica. Assim, sob quaisquer circunstâncias e sem apoio

institucional, precisa manter a continuidade do ensino (Carneiro; Lima, 2022). Dessa maneira, a não utilização do celular em contextos de ensino em sala de aula pode envolver o professor em um contexto de autocobrança, uma vez que compreende as potencialidades do dispositivo, como apontado por Ribeiro (2021), França (2024) e Guedes (2024).

Nesse sentido, a problemática em relação ao discurso legislativo ratifica a individualização por busca de formação para uso das tecnologias digitais. Essa individualização é diretamente proporcional à desresponsabilização das instituições sobre a formação dos seus professores. Observamos, na pesquisa de Guedes (2024), o modo como a cobrança instituída por força das Atividades Pedagógicas Não Presenciais, durante o ERE, impulsionou os professores a se debruçarem em torno de capacitações para uso das tecnologias digitais que atendessem às suas expectativas formativas concomitantes ao ensino remoto. Não nos custa lembrar, porém, os altos preços que foram pagos por esses professores, cujo excesso de atribuições e execução de tarefas não computadas como horas de trabalho foram designadas como uma suposta reinvenção (Guedes; Aragão, Alomba-Ribeiro, 2024). Destaquemos, ainda, a ausência de ações institucionais formativas estruturadas para atender de maneira satisfatória a esses docentes.

De maneira similar, o que acontece agora – com a delegação da autorização para uso do celular em sala de aula ao professor – instaura para o docente uma carga de responsabilidade individual pelo fomento aos letramentos digitais, que podem ser potencializados através desse dispositivo. Essas questões foram latentes nas narrativas dos professores participantes de nossa pesquisa (Guedes, 2024), as quais categorizamos como conversações do dever ser (Maturana, 1988). Esse tipo de conversação ocorre quando nos culpamos pelo não cumprimento de um valor ou norma criado socialmente ou por avaliarmos o cumprimento insuficiente. A recorrência dessas conversações é marcada

pela frustração que faz com que o sujeito avalie que a norma ou o valor social se torne impossível de ser atingido.

Isso ocorreu com as professoras Maria e Beth Lorena, que participaram do nosso estudo. Subsumidas pela sociedade do cansaço (Han, 2017), elas buscaram estratégias formativas de maneira individualizada, na tentativa de atender ao que lhes era exigido socialmente. No entanto, utilizaram tempos de descanso para essa formação, tempos de estar com a família, tempos em que deveriam estar se dedicando a atividades não laborais. Assim, observamos que as formações individuais foram feitas às custas de sobrecargas advindas do excesso de trabalho, atreladas à busca individual por cursos e capacitações para os usos das tecnologias digitais, por materiais e estratégias que tornassem as aulas *on-line* mais atrativas aos estudantes. Conforme Guedes (2024), mesmo professores com mais familiaridade em relação aos usos pedagógicos das tecnologias digitais apresentaram algum sofrimento com a carga física e emocional mobilizadas pelo ensino mediado por tecnologias digitais.

Nessa esteira, pontuamos que a Lei 15.100/2025 mobiliza uma obrigação aos professores, embora camufle essa obrigação como uma possibilidade. Ao dizer que é facultado ao professor o uso do celular em suas atividades pedagógicas, a legislação afirma que está sob o seu crivo utilizá-lo ou não, bem como ratifica que está sob a responsabilidade do docente prover os estudantes dos caminhos necessários às práticas de letramento digital.

Em meio a um cenário em que os celulares são cada vez mais presentes na vida dos indivíduos, a não utilização pedagógica do equipamento pelos profissionais da educação pode soar como ausência de iniciativa, incapacidade do professor ou usos de práticas pedagógicas desvinculadas da realidade dos estudantes, aprofundando o mal-estar docente em nossa sociedade. Compreendemos, portanto, que as políticas educacionais brasileiras precisam atuar em consonância com os le-

tramentos digitais, oferecendo a professores e estudantes os recursos formativos e estruturais adequados para os usos pedagógicos das tecnologias digitais nas escolas.

Dado o exposto, longe de fugirmos ao que consideramos como principais problemáticas relativas aos letramentos digitais nas escolas brasileiras – quais sejam: a infraestrutura digital precária e a inexistência ou a insipiência de estratégias institucionais de formação de docentes –, apresentamos, a seguir, duas atividades que foram desenvolvidas com a utilização das tecnologias digitais, dentre as quais, os *smartphones*, em um Instituto Federal de Educação.

## **POSSIBILIDADES DE USOS DO SMARTPHONE EM CONTEXTOS DE PROIBIÇÃO**

As atividades que trazemos neste item foram realizadas no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Elas foram obtidas a partir de uma pesquisa narrativa que realizamos na pandemia (Guedes, 2024). Em uma de suas etapas, os professores puderam falar sobre atividades realizadas com os usos das tecnologias digitais. Compreendemos que essas atividades se constituem como mostras do que pode ser desenvolvido com o uso dos *smartphones* em sala de aula. Dessa maneira, elas podem ser adaptadas aos contextos de ensino em que se pretende utilizá-las.

## **AVATARES NO ENSINO DE INGLÊS**

O avatar é uma figura virtual que inicialmente se apresentou em forma humana, criada pelos usuários como representação do eu (Paiva, 2016). O surgimento dos avatares se deu inicialmente em jogos de computadores; em seguida, foi se tornando usual em comunidades virtuais. Nessas comunidades, esses personagens encarnam um modo de viver, projetam uma identidade e passam a realizar ações virtuais, de acordo com as regras de cada espaço virtual em que vivem. As ações

realizadas nem sempre são passíveis de realização no mundo real. Na atualidade, os avatares podem se materializar também como animais e como personagens de desenho animado.

Apoiada em Paiva (2016), Lemos (2017) destaca que a utilização dos avatares é frutífera no campo educacional, pois, através da criação desses personagens, os estudantes podem proteger as suas identidades ou, ainda, criar novas. Se em alguns casos os avatares trazem consigo características fenotípicas dos seus autores, em outros, eles representam a identidade projetada por seus criadores, ao que Paiva (2016) se reporta como um eu ideal. Além disso, as autoras sugerem que o uso de avatares no ensino-aprendizagem propicia a abertura à interação entre estudantes e professores e pode fortalecer o ambiente colaborativo típico da cultura digital.

Existem várias ferramentas que podem ser utilizadas na criação de avatares: o próprio *WhatsApp*, o *Avatar Maker* e o *Smartphone Avatar*, por exemplo, permitem a criação de imagens. Outras como o *Voki*, apesar de possuírem limitações na versão gratuita, possibilitam a criação de imagem e voz, sendo que essa pode ser projetada em línguas e sotaques diferentes. A criação do personagem, através dessas ferramentas, mobiliza os conhecimentos e a criatividade dos estudantes. Mais que isso, ela é a porta de entrada para outras atividades que podem ser desenvolvidas com a utilização do avatar, dentre as quais, apresentações orais de trabalhos e conceitos e produção em geral de textos escritos e orais, tais como uma autoapresentação. No caso do ensino-aprendizagem de línguas, os estudantes podem aprimorar a escrita e também a pronúncia na língua alvo, seja na criação dos seus próprios textos escritos e áudios, seja na leitura e escuta das produções dos colegas.

Assim como Lemos (2017), o professor Wallace<sup>7</sup> encontrou ambiente fértil na criação de avatares para o ensino-aprendiza-

---

7 Pseudônimo escolhido pelo professor participante da pesquisa de Guedes (2024).

gem de Língua Inglesa. A atividade foi desenvolvida com uma turma do curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, em uma das unidades de um Instituto Federal, no ano de 2021, durante a execução das APNP, no componente curricular Inglês Instrumental, no qual o professor desenvolveu um *reality* de avatares, através da plataforma *Avatar Maker*<sup>8</sup>, e orientou os alunos sobre o seu manuseio. A plataforma se apresenta em inglês e essa característica foi explorada pelo professor para fazer com que os estudantes ampliassem o contato com a Língua Inglesa na construção do próprio avatar. A atividade foi chamada de “*Life on Avatar*”.

No processo criativo, os estudantes entraram em contato com o vocabulário em inglês relacionado a características fenotípicas, já que precisavam escolher aspectos tais como raça, cor, tamanho e formato da boca, dos olhos, dos cabelos, entre outros. Após a criação da imagem do avatar, os estudantes receberam instruções para construir um pequeno texto em inglês, no qual o avatar se apresentava. O texto poderia conter características reais ou imaginadas e deveria incluir curiosidades ou características exóticas do participante.

Após receber os avatares dos estudantes, o professor realizou algumas revisões nos textos escritos e reuniu em uma apresentação de *slides* todos os avatares e suas características correspondentes. Utilizando o Ambiente Virtual do *Moodle*, ele disponibilizou os *slides* aos estudantes junto a um formulário de votação que criou com o *Google Forms*<sup>9</sup>, para a escolha do melhor avatar. Em seguida, informou aos estudantes que os avatares estavam fazendo parte de um *reality* e que eles deveriam votar no seu favorito, para ser o vencedor. Antes de votarem, porém, os estudantes precisavam observar as imagens e ler os textos dos colegas para analisar as características de cada um. Além disso, era necessário justificar, por escrito, a escolha.

---

8 Disponível em <https://avatarmaker.com/>.

9 Ferramenta que dispõe de funcionalidades para o desenvolvimento e aplicação de formulários *on-line*.

O engajamento dos estudantes gerou aproximação entre eles e o docente, que só foram se conhecer pessoalmente um ano após a realização das aulas que culminaram na produção dos avatares. Desse modo, observamos que o uso dos avatares como estratégia para o ensino-aprendizagem de línguas se mostra produtivo. No contexto de ensino *on-line*, realizado durante a pandemia, a criação dos avatares como uma atividade do componente curricular Inglês Instrumental possibilitou que os estudantes pudessem aliar a criatividade à leitura e à escrita, com o uso de ferramentas digitais. Além do contato com a língua-alvo proporcionado pela página de criação de avatares no idioma em foco, eles precisaram mobilizar estratégias de escrita e leitura para a produção dos seus personagens virtuais. No mais, o relacionamento da turma com o docente, a partir da realização dessa atividade, reforça o que fora afirmado por Paiva (2016) em relação à boa interação e ao ambiente colaborativo criado entre os participantes de atividades com os usos das tecnologias digitais.

No próximo item, apresentamos uma atividade de produção de podcasts.

## **PODCASTS NO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Um *podcast* pode ser definido como uma gravação digital, de áudio ou vídeo, que se encontra disponível para *download* e que pode ser reproduzida em um dispositivo de áudio. A usabilidade do *podcast* está no fato de que ele permite ao usuário escutar, inclusive, *off-line*, conteúdos. Isso pode ser feito concomitantemente a outras tarefas as quais não seriam possíveis de serem realizadas ao mesmo tempo, como a leitura de um texto impresso, por exemplo (Carvalho; Saldanha, 2018). Além disso, sua produção e disseminação apresentam baixo custo.

Diante da funcionalidade do *podcast*, a professora PS<sup>10</sup> realizou uma atividade de produção de *podcasts* com uma turma de primeiro ano integrado, no componente curricular Leitura e Produção Textual. A temática escolhida pela docente para o desenvolvimento da atividade foi saúde, pobreza e dignidade menstrual. A partir dessa temática, os estudantes discutiram em sala com a docente e também assistiram a um documentário que abordou sobre a miséria menstrual na Índia. As orientações dadas pela professora envolveram também a criação de roteiros com perguntas e o contato com pretensos/as entrevistados/as. As entrevistas foram gravadas em áudio e os *podcasts* foram disponibilizados no *YouTube*, através de um *link*<sup>11</sup> aberto ao público, contendo cinco episódios, além da abertura intitulada “Segue o fluxo”.

Para a produção dos *podcasts*, os estudantes puderam contar com o recurso de gravação de voz do próprio *smartphone*, além de colocarem em prática outras habilidades digitais através do Canva<sup>12</sup>, tais como a utilização de imagens para as capas das postagens no canal do *Youtube*, que hospedou os *podcasts*:

[...] foi muito interessante, porque os meninos realmente participaram... discutiram e se colocaram ali... a realmente conseguir enxergar a importância do protagonismo deles... dentro, né, da discussão, dentro desse diálogo... (Documentos da pesquisa. Narrativa da professora PS).

Destacamos que a criação de *podcasts* em contextos da Educação Básica fomenta as práticas de letramentos digitais e promove o engajamento dos estudantes, uma vez que esses podem utilizar aplicativos que permitem a edição de áudios, acrescentando recursos digitais

10 Pseudônimo escolhido pela professora participante da pesquisa de Guedes (2024).

11 <https://www.youtube.com/@podcastsegueofluxo6644>

12 O *Canva* é uma plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. A plataforma está disponível *on-line* e em dispositivos móveis. Disponível em: <https://craft.co/canva>. Acesso em: 17 abr. 2025.

que tornam esses áudios mais dinâmicos e interativos aos ouvintes. O envolvimento dos estudantes em atividades de criação de *podcast* puderam ser observados também por Neves e Bellini (2022), que destacam o protagonismo e a autonomia estudantil na produção de *podcasts* voltados ao ensino-aprendizagem. Na mesma direção, Freire (2013) aponta o uso do *podcast* no contexto da Educação Básica como um mote para provocar a inserção de mais vozes nas escolas e para a abordagem de temas que, muitas vezes, são tabus ou que comumente são esquecidos, no ambiente escolar, como é o caso da temática sugerida pela professora PS.

Como exemplos de aplicativos que podem ser utilizados tanto para gravar quanto para aprimorar os *podcasts*, podemos citar o *PodcastStudio*, *Spreaker Podcast Studio*, *Anchor*, *Audacity*, *Podomatic* e *Vocaroo*, os quais dispõem de funcionalidades gratuitas que podem ser baixadas nos *smarthphones*. Esses aplicativos, ao serem utilizados para fins pedagógicos, através do celular na sala de aula, podem expandir o debate sobre temas que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, incentivam o protagonismo e a criticidade, possibilitando, ainda, o aprimoramento da fala e da compreensão oral.

A seguir, apresentamos as considerações finais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo, refletimos sobre a formação docente, em diálogo com a Lei 15.100/2025, que proíbe o uso dos celulares nas escolas da Educação Básica, salvo sob autorização dos professores. Articulamos esta reflexão com o contexto recente, de pouco mais de três anos, em que a escola se viu obrigada a utilizar as tecnologias digitais para a continuidade de suas atividades de ensino, devido à pandemia da Covid-19. Tratamos sobre como esse contexto aprofundou o sofrimento de professores, dada a busca individualizada por formação, às custas da sobrecarga e adoecimento físico e mental desses profissionais.

As duas atividades aqui apresentadas, com a construção de avatares e a criação de *podcasts*, somam-se a outras redes que professores têm buscado construir em suas salas de aulas com as tecnologias digitais, mesmo em meio aos obstáculos. Na primeira, observamos o desenvolvimento de habilidades linguísticas de leitura e escrita em Língua Inglesa, através da criação digital de avatares; na segunda, vimos a discussão de um tema de relevância social através de *podcasts*, o que mobilizou estratégias de leitura, escrita e de desenvolvimento da oralidade através de recursos digitais. Dessa forma, demonstramos que os professores têm buscado incorporar em suas práticas de sala de aula estratégias que andem em consonância com os letramentos digitais, apesar de, muitas vezes, esbarrarem em problemas relacionados à infraestrutura digital das escolas e à ausência de uma rede estruturada de formação inicial e continuada de docentes.

Parece-nos que, ano após ano, as políticas educacionais brasileiras trabalham para responsabilizar os professores pelos baixos índices da educação do país, sem pensar o sistema educacional em sua totalidade; isto é, sem considerar os recursos estruturais e formativos necessários para diminuir o mal-estar docente que existe em nossa sociedade. Assim, entendemos que a proibição do uso dos celulares nas escolas fortalece a desresponsabilização dos órgãos competentes em prover os sistemas de ensino dos recursos materiais e humanos necessários às práticas críticas de leitura e de escrita em ambientes digitais dentro e fora das escolas. Em contrapartida, cresce a responsabilização do professor pelo letramento digital dos estudantes, uma vez que usar ou não o celular para fins pedagógicos fica a seu critério, nas condições que, como sabemos, estão longe do mínimo ideal.

Concluimos ratificando a necessidade de construção de uma rede formativa estruturada de partilha de conhecimentos no que tange às estratégias de usos pedagógicos de dispositivos eletrônicos tais como os celulares, em sala de aula. Compreendemos que a partilha de experiências entre docentes pode mobilizar o agenciamento de prá-

ticas que fomentem o letramento digital de professores e estudantes. Salientamos que essa rede deve estar ancorada em bases sólidas de infraestrutura digital de qualidade e de estratégias de valorização e fortalecimento da profissão docente, sobretudo, nas redes públicas de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 25, n. esp., 2022.

BRASIL. Escolas Conectadas. *Conscientização para o uso de celulares na escola*: por que precisamos falar sobre isso? Ministério da Educação: s.d. Disponível em: <https://mecred.mec.gov.br/recurso/364589?collectionId=16247>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 2.246-A*, de 2007. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país; tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação desse e dos de nº 2.547/07 e 3.486/08, apensados, com substitutivo (relatora: Dep. Ângela Portela). Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2007.

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, 2025.

CARNEIRO, K. Z. S.; LIMA, S. C. Emoções no relato de experiência de uma professora brasileira sobre o ensino remoto de Língua Inglesa durante a pandemia de covid-19. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, 2022, p. 68-93.

CARVALHO, K. M. A.; SALDANHA, G. S. O som que o documento tem: o podcast e o princípio monográfico. *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*. 12:1 (2018) p. 36-45. ISSN 1981-1640. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2018.v12n1.04.p36>. Acesso em: 2 ago. 2022.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital*: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRANÇA, L.P. B. S. *Celular em sala de aula: e agora pode, professor/a? Situações de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos letramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas (BA)*. 178fl. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2024.

FREIRE, E. P. A. *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. 338fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

GUEDES, M. R. *Impactos da pandemia no ensino-aprendizagem de linguagens: tecnologias digitais e emoções de professores do IF Baiano*. 241 fl. Tese (Doutorado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2024.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. Conversações de professores em uma notícia do “Correio 24h online” no contexto da pandemia da covid-19. *Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 13., n. 2., jul./dez, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/download/9066/6670/27351>. Acesso em: 2 ago. 2022.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C.; ALOMBA-RIBEIRO, M. D. Emoções docentes e relações institucionais na pandemia. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. v. 28, n. 1, 2024, p. 1-23.

HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. 2. ed. GIACHINI, E. P. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 2017.

LE MOS, L. S. *Ensino/Aprendizagem de inglês no Ensino Médio com WhatsApp: emoções, multiletramentos e possibilidades*. 136 fl. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510112D.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

MATURANA, H. Ontologia del conversar. *Revista Terapia Psicológica*, [S. l.], v. 7, n. 10, 1988.

NEVES, P. D. M.; BELLINI, M. Podcast como prática pedagógica de sala de aula invertida. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 20, n.2, p. 84-97, abr./ago., 2022.

PAIVA, V. L. M. Avatars in language learning. *Proceedings. Icicte*, 2016, p. 348-355.

RIBEIRO, D. A. *Os smartphones como ferramenta pedagógica nas aulas de inglês: benefícios e desafios na perspectiva docente*. 108 fl. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2021.

TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. S. C.; SILVA, M. J. S.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 42., n. 116., p. 87-99, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

VIEIRA, M. S. P. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 3, 2013, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: Edufu, 2013. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_3123.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_3123.pdf). Acesso em: 5 nov. 2022.

## CAPÍTULO 7

# EDUCAÇÃO OFF-LINE: UMA LEITURA DA LEI FEDERAL E DA PORTARIA DE SERGIPE

Paulo Boa Sorte

(UFS)

Giulia Pereira Santos

(UEFS/UFS)

Jayne dos Santos Oliveira

(UFS)

## **I** INTRODUÇÃO

*“Anxiety keep on tryin’ me  
I feel it quietly, tryna silence me, yeah  
My anxiety, can’t shake it off of me  
Somebody’s watchin’ me  
And my anxiety, yeah”*  
(Doechii)

*Anxiety* é um *sample* produzido pela *rapper* Doechii, lançado em 2019 e regravado em março de 2025. Ao remixar a música com outro grande sucesso do cantor Gotye, *Somebody That I Used to Know*, a canção tornou-se viral nas redes sociais e nas plataformas de *streaming*, por utilizar uma melodia conhecida e expressar sentimentos

intergeracionais que afligem a sociedade atual. A letra expõe de forma sensível a dificuldade de se libertar de um estado interno de vigilância e tensão – elementos que marcam de maneira intensa a experiência contemporânea.

O uso excessivo de celulares, especialmente entre jovens, tem sido apontado como um dos fatores que amplificam esses sentimentos de ansiedade e constante vigilância. A necessidade de estar sempre disponível, o fluxo incessante de notificações e a exposição contínua a comparações sociais nas redes criam um ambiente psíquico de alerta permanente.

Para além da plataformização da sociedade, em que tudo está relacionado com os dados que produzimos e o consumo de mídias (Dijck *et al.*, 2018), a integração das tecnologias digitais na vida cotidiana reflete um processo calculado de captura da atenção humana. Como registra Fisher (2023), na obra *A Máquina do Caos*, Sean Parker, primeiro presidente do *Facebook*, revelou que o raciocínio utilizado na criação dessas plataformas era claro: “Como consumir o máximo possível do seu tempo e da sua atenção?”. Para isso, os desenvolvedores passaram a explorar mecanismos psíquicos fundamentais, como os picos de dopamina gerados a partir de curtidas, comentários e outras formas de interação digital. Segundo Parker, esse chamado “ciclo de retroalimentação da validação social” foi concebido intencionalmente para explorar vulnerabilidades da psicologia humana, alimentando um fluxo incessante de produção e consumo de conteúdo. Essa lógica, internalizada desde cedo por crianças e adolescentes, descontroladamente, contribui para consolidar a dependência das plataformas digitais e torna ainda mais desafiadora a tarefa de lidar com os efeitos desse ambiente sobre a saúde mental no espaço escolar.

Estudos recentes mostram que o aumento no tempo de exposição às telas está diretamente associado a uma piora no bem-estar psicológico de crianças e adolescentes (Twenge e Campbell, 2018).

Pesquisas realizadas com mais de 40 mil participantes entre 2 e 17 anos, nos Estados Unidos, indicam que, após apenas uma hora diária de uso, o excesso de tempo de tela contribui para maior distração, menor controle emocional, dificuldades na formação de amizades e maior incidência de sintomas de ansiedade e depressão. Entre adolescentes de 14 a 17 anos, aqueles que usavam dispositivos por sete horas ou mais por dia tinham mais que o dobro de probabilidade de ser diagnosticados com ansiedade, em comparação aos que utilizavam por apenas uma hora diária. Esse distúrbio, bem como outros, ultrapassa a esfera pessoal e adentra os espaços coletivos, como a escola, que, cada vez mais, se vê desafiada a lidar com os impactos da saúde mental no processo educativo.

Diante desse cenário, em que as dinâmicas da plataformização impactam comportamentos e o bem-estar de forma complexa e multifacetada, torna-se necessário repensar o papel das tecnologias digitais nos espaços de formação como a escola. Mais do que simplesmente demonizar os dispositivos móveis, é preciso reconhecer que sua presença é indissociável da vida contemporânea e que seu uso pode ser fonte de desenvolvimento e desafios. No entanto, a naturalização do uso contínuo e sem mediação dentro do ambiente educacional exige ações que ajudem a proteger os estudantes dos efeitos nocivos da hiperexposição. Foi nesse contexto que surgiram iniciativas como a Lei Federal nº 15.100/2025 e a Portaria Estadual de Sergipe nº 1.101/2025/GS/SEED, propondo a regulamentação do uso de celulares em sala de aula. Embora a medida busque salvaguardar a saúde dos alunos, ela também suscita debates importantes sobre como equilibrar proteção, autonomia e educação digital consciente.

Com o objetivo de enfrentar esse cenário, foi promulgada, em 5 de fevereiro de 2025, a Lei nº 15.100/2025, que proíbe o uso de celulares nos espaços escolares por crianças e adolescentes da educação básica em todo o território nacional. A legislação surgiu como resposta a uma crescente demanda social e educacional por medidas que pro-

movessem a saúde mental dos estudantes, reconhecendo o impacto do uso excessivo de dispositivos móveis no ambiente escolar. Em complemento à lei federal, a Portaria Estadual nº 1.101/2025/GS/SEED foi publicada no dia 10 de fevereiro de 2025, regulamentando a aplicação da norma nas redes de ensino estaduais de Sergipe e detalhando diretrizes para sua implementação nas instituições educacionais.

Embora a preocupação pelas doenças psicológicas que são intensificadas com o uso de celulares e outros dispositivos digitais seja latente, a proibição também exclui outras dinâmicas e práticas sociais que se tornaram inerentes à vivência dos indivíduos na sociedade contemporânea e que fazem parte das identidades dessas gerações. Práticas como os *affinity spaces* (Gee, 2004), que permitem a criação de comunidades de aprendizagem espontâneas e motivadas por interesses compartilhados; a interatividade como um dos pilares da comunicação e da aprendizagem no ambiente digital (Silva, 2021); a cultura participativa, que transforma consumidores em produtores ativos de conteúdo (Jenkins, 2006); a cultura da conexão, como possibilidade de expressão de identidades, afiliações e valores pessoais ou coletivos (Jenkins, Ford e Green, 2014); e os processos de aprendizagem que ocorrem de maneira fluida entre ambientes formais e informais [*in and out school learning*] (Ito et al., 2010) mostram que os dispositivos digitais, especialmente os celulares, não são apenas fontes de dispersão ou ansiedade, mas também instrumentos potentes para a construção de conhecimentos, identidades e redes de colaboração.

Assim, ao mesmo tempo em que é compreensível e necessária a atenção para os riscos que o uso excessivo de tecnologias pode trazer à saúde mental dos estudantes, a solução adotada – a proibição – carrega consigo o risco de simplificar uma problemática complexa e de desconsiderar práticas educativas e culturais fundamentais para o desenvolvimento pleno dos sujeitos no século XXI. Esse movimento revela tensões importantes: de um lado, o esforço legítimo de proteger crianças e adolescentes de danos reais e comprovados; de outro, a ne-

cessidade de pensar políticas mais dialógicas e inovadoras, que considerem tanto os riscos quanto as potencialidades das tecnologias digitais no contexto educacional.

Este estudo trata, portanto, de uma análise documental de caráter qualitativo, com o objetivo de analisar a legislação estadual de Sergipe à luz da lei federal sobre a proibição do uso de celulares nas escolas, com ênfase nos desafios enfrentados pela gestão escolar, na adaptação da rotina escolar e no cumprimento das normas. A pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais os possíveis fundamentos e impactos das regulamentações que proíbem celulares nas escolas no Brasil? A análise será realizada a partir do Entrelace Analítico, uma metodologia desenvolvida pelo grupo de pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (Tecla) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que estabelece um diálogo entre a pesquisa docente de Freeman (1998) e o Processo de Codificação de Auerbach e Silverstein (2003). A combinação dessas abordagens permitirá uma análise das implicações dessa legislação, considerando as dinâmicas educacionais e os contextos de implementação. Além disso, serão analisadas algumas notícias que surgiram logo após a publicação da lei, com o intuito de compreender as primeiras reações sociais e institucionais à nova regulamentação.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa documental, conforme definido por Sá-Silva *et al.* (2009), constitui-se como um procedimento metodológico que se vale de técnicas específicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais diversos tipos. Com o intuito de responder à questão de pesquisa e compreender as inferências das publicações no âmbito da educação sergipana, optou-se por adotar a pesquisa documental como fundamento para a análise dos materiais selecionados.

Esse tipo de abordagem permite uma avaliação preliminar de cada documento, a partir da realização de exame crítico que considera elementos como o contexto de produção, os autores envolvidos, os interesses em jogo, a confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos-chave apresentados. Segundo Cellard (2008), o uso de documentos em pesquisas possibilita ainda incorporar a dimensão temporal à compreensão do fenômeno social, contribuindo para a observação de processos de maturação ou evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas sociais, entre outros.

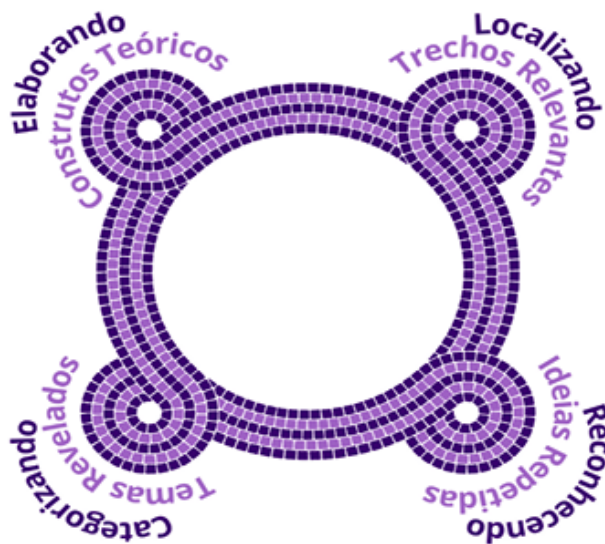
No presente estudo, por se tratar de documentos oficiais, tanto em nível nacional quanto do Estado de Sergipe, aspectos como confiabilidade e natureza textual não serão abordados de forma aprofundada. A análise concentra-se, portanto, nos contextos de publicação, nos conceitos mobilizados ou derivados desses documentos e nos interesses subjacentes aos decretos e normativas analisados.

Os documentos analisados evidenciam acontecimentos, intenções e interpretações individuais e coletivas, que se manifestam nos registros documentais. Dessa forma, examinar o que dispõe a legislação estadual, à luz da lei federal, implica também compreender de que maneira os movimentos de proibição repercutem no contexto educacional do Estado de Sergipe. Para a análise dos dados, será adotado o Entrelace Analítico, cuja metodologia propõe uma dinâmica de interpretação baseada em um movimento contínuo de ida e volta entre diferentes etapas. Esse processo busca evidenciar as interrelações entre os textos selecionados, bem como as especificidades que, em um primeiro momento, podem não ser percebidas.

O Entrelace Analítico estrutura-se em quatro movimentos principais: (1) localização dos trechos relevantes; (2) reconhecimento das ideias recorrentes; (3) categorização dos temas emergentes; e (4) elaboração dos construtos teóricos (Boa Sorte *et al.*, 2023). A repre-

sentação visual desse percurso analítico está apresentada na imagem a seguir.

Figura 1 – Representação da metodologia de pesquisa do entrelace analítico



Fonte: Boa Sorte et al. (2023).

A identificação de trechos relevantes e o reconhecimento de ideias recorrentes constituem etapas iniciais fundamentais no processo de codificação dos dados. A partir da análise documental, observa-se, por um lado, a proibição expressa do uso de aparelhos eletrônicos – de qualquer natureza – em todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas; por outro, evidencia-se a ênfase na necessidade de assegurar a inclusão digital e a continuidade das atividades pedagógicas, sob a orientação e supervisão docente. Tanto a portaria estadual quanto a Lei nº 15.100 reiteram a preocupação em resguardar os estudantes dos impactos negativos associados ao uso excessivo de dispositivos móveis, sem, no entanto, negligenciar o direito à acessibilidade e à inclusão digital. Nesse sentido, a acessibilidade configura-se como uma categoria emergente no processo de análise, revelando-se um tema central na discussão educacional contemporânea.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Ao cruzar o portão da escola contemporânea, não é apenas o barulho das conversas ou o som da campainha que ecoa: são também os sinais invisíveis dos celulares vibrando nos bolsos, das notificações piscando em telas escondidas, da conexão constante com um mundo que ultrapassa os muros físicos.

A legislação recente, ao tentar regular esse cenário, propõe um novo arranjo: delimitar a fronteira entre o que é permitido e o que deve ser restringido no cotidiano escolar. A partir da análise da Lei nº 15.100/2025, do decreto estadual de Sergipe e de algumas notícias publicadas na imprensa logo após a sanção da norma, emergiram temas centrais que estruturam nossa reflexão: a caracterização dos aparelhos eletrônicos portáteis, as questões de inclusão e acessibilidade, os efeitos psicológicos e psíquicos do uso dos dispositivos e, ainda, a associação feita entre celulares e o consumo de conteúdos impróprios. Cada um desses temas será explorado a seguir, buscando revelar as nuances e contradições que permeiam a implementação da proibição do uso de celulares nas escolas.

## **O QUE SÃO OS APARELHOS ELETRÔNICOS?**

A Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas de educação básica, não traz uma definição clara do que considera “aparelhos eletrônicos”. O texto legal limita-se a mencionar genericamente “aparelhos eletrônicos portáteis pessoais”, incluindo os telefones celulares, mas sem explicitar que outros dispositivos entram nessa categoria. Essa lacuna conceitual é problemática, pois deixa aberto o questionamento: além do *smartphone*, quais equipamentos estariam sujeitos à proibição? Por exemplo, um relógio digital simples (sem conexão à internet) é um “aparelho eletrônico portátil” segundo a lei? E uma calculadora científica ou um reproduzidor de áudio MP3? A inde-

finição no texto original gera incerteza sobre o escopo exato da norma em todas as escolas públicas e privadas de Ensino Básico.

A falta de precisão no enquadramento legal intensifica-se ao considerarmos a perspectiva pós-digital, conforme discutido por Cramer (2015). As fronteiras entre analógico e digital já não são absolutas nem evidentes na prática cotidiana. Há sistemas “digitais” que não dependem de tecnologia eletrônica ou de zeros e uns (como a escrita alfabética) e algo “analógico” não deixa de ter componentes computacionais (existem até computadores analógicos). Ou seja, na experiência comum os objetos mesclam características de ambos os mundos. Essa visão pós-digital alerta que tratativas genéricas em lei podem falhar: se até um livro impresso (apenas aparentemente analógico) envolve produções que passaram por processos digitais, então, é preciso atenção para definir juridicamente o que se proíbe. Considerando a possível ambiguidade entre os conceitos de analógico e digital, é fundamental que a legislação educacional sobre tecnologia seja redigida com precisão, a fim de evitar dúvidas quanto ao que está sendo regulado ou proibido.

Buscando suprir essa omissão, a normativa sergipana definiu que seriam considerados aparelhos eletrônicos portáteis quaisquer equipamentos com acesso à internet, tais como celulares, *tablets*, relógios inteligentes e demais dispositivos similares. Essa redação deixou explícito que a restrição se aplica a dispositivos conectados. A iniciativa visa a traduzir a lei federal em termos mais práticos para as escolas, no entanto, permanece ambígua em vários aspectos. Por exemplo, ao focar em conectividade, exclui da definição equipamentos eletrônicos que funcionam off-line – como certos reprodutores de MP3, câmeras digitais ou calculadoras – que, inclusive, passaram a fazer parte das práticas dos alunos recentemente após a publicação da lei, cumprindo uma *trend* das redes sociais que considera esses dispositivos como algo *vintage*. Além disso, a expressão “demais dispositivos similares” é aberta a interpretações variadas: emerge a dúvida se *lap-*

*tops*, consoles portáteis ou outros dispositivos entrariam nessa lista, por analogia.

Mesmo com a tentativa de regulamentar, desafios práticos persistem no cotidiano escolar. A identificação exata de quais aparelhos devem ser recolhidos ou desligados exige critérios claros e bom senso dos educadores. Novos dispositivos surgem continuamente, e definições fixas podem ficar ultrapassadas. Assim, reforça-se a ideia de que a proibição não pode se resumir à mera listagem de dispositivos; é necessário refletir sobre o uso pedagógico ou recreativo dos aparelhos em cada contexto. A ausência de definição no texto da lei e as ambiguidades remanescentes mostram que, para efetivar uma política equilibrada, é preciso apontar quais “aparelhos eletrônicos” estão proibidos, além de compreender como esses recursos interagem com o processo educativo, adaptando as normas ao desenvolvimento das tecnologias.

## **A SAÚDE MENTAL NA LEI: QUAIS SÃO OS PROBLEMAS?**

Assim como ocorre com a indefinição do que seriam os “aparelhos eletrônicos portáteis”, a Lei nº 15.100/2025 também não apresenta uma explicação detalhada sobre quais problemas psíquicos ou mentais estariam sendo provocados ou agravados pelo uso desses dispositivos no ambiente escolar. Desde o início, a legislação justifica a proibição com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes, mas não elenca nem descreve de maneira técnica os distúrbios, transtornos ou condições que fundamentaram tal medida.

Essa ausência de especificidade enfraquece a consistência argumentativa da norma. Em políticas públicas, especialmente aquelas que pretendem regular práticas tão presentes na vida cotidiana, como o uso de tecnologias móveis, a clareza e a fundamentação baseada em evidências científicas são essenciais. Sem a descrição de quais problemas se pretende combater – e em qual grau de correlação eles

foram comprovadamente associados ao uso de dispositivos eletrônicos – corre-se o risco de simplificar um fenômeno multifacetado e de adotar soluções mais restritivas do que educativas.

Somente ao final do documento, de maneira breve, a lei cita a nomofobia, termo que se refere ao medo irracional de ficar sem acesso ao celular ou a redes de comunicação. Apesar de ser uma condição reconhecida em estudos contemporâneos de psicologia, a menção aparece sem aprofundamento: não se explicita, por exemplo, de que maneira a nomofobia se manifesta entre os estudantes nem se discute se a proibição pura e simples do uso dos dispositivos contribuiria efetivamente para minimizar o transtorno ou, paradoxalmente, poderia acentuar a ansiedade em torno do afastamento dos aparelhos.

Em uma tentativa de suprir parte dessas lacunas, a portaria estadual complementa a lei ao prever a formação continuada para profissionais da educação, focada na saúde mental e na mediação de conflitos decorrentes da aplicação da norma. Embora a previsão de formação seja necessária e relevante, o documento não especifica como, quando, nem com que recursos essa formação ocorrerá. Na prática, a responsabilidade pela implementação da política acaba recaindo sobre as próprias escolas e seus profissionais, que já enfrentam sobrecarga de atribuições e restrições orçamentárias – desafios históricos no contexto educacional brasileiro e na realidade sergipana.

É importante lembrar que o relacionamento entre tecnologias digitais e saúde mental é complexo, como mostram diversos estudos recentes. A literatura da área sugere que o excesso de exposição pode, de fato, estar associado a sintomas de ansiedade e depressão (Twenge e Campbell, 2018), mas também aponta que a qualidade do uso, o tipo de interação e os contextos sociais desempenham papel central na mediação desses efeitos. Isso significa que não é o dispositivo em si que adoece, mas a forma como se integra à configuração social à qual estamos inseridos.

Dessa forma, ao tratar a questão sem articulação com os debates científicos mais atuais, a Lei nº 15.100/2025 corre o risco de desconsiderar nuances importantes da realidade escolar e das práticas sociais contemporâneas. O desafio seria, então, não apenas evitar os riscos, mas também educar para o uso consciente e saudável das tecnologias, promovendo o desenvolvimento da autonomia crítica dos estudantes diante dos recursos digitais.

## **COMO INCLUIR A PARTIR DA PROIBIÇÃO?**

Um dos aspectos mais enfatizados, tanto na regulamentação estadual quanto na legislação federal, é a necessidade de promover a acessibilidade e a inclusão digital dos estudantes, mesmo diante da proibição do uso de aparelhos eletrônicos em ambientes escolares. Observa-se um paradoxo nas disposições legais, perceptível já na estrutura dos documentos normativos, os quais inicialmente explicitam a vedação ao uso de dispositivos eletrônicos para, em seguida, apresentarem exceções que autorizam sua utilização “para fins estritamente pedagógicos e sob orientação dos profissionais de educação” (Brasil, 2025, p. 1). A ambiguidade entre permitir e proibir também se manifesta nos espaços aos quais se aplica a restrição. Embora a norma esteja voltada ao espaço físico da escola, ela se estende, de forma implícita, a espaços simbólicos ou mentais. Isso ocorre porque, além das salas de aula, são mencionados os recreios e intervalos, momentos que se configuram mais como espaços de interação social e construção de vínculos entre os jovens do que como simples extensões da estrutura escolar formal.

A regulamentação estadual também faz referência à política de inclusão tecnológica, materializada na distribuição de *tablets* pela rede de ensino, o que demonstra o reconhecimento da importância desses dispositivos como instrumentos de acesso à informação e de promoção do letramento digital (Sergipe, 2025). No entanto, após mencionar esse aspecto positivo, o documento retorna à imposição

de restrições quanto ao seu uso. No âmbito federal, o artigo 2º da legislação em questão apresenta as proibições relativas ao uso de dispositivos eletrônicos. Em contrapartida, o artigo 3º trata das exceções e suas finalidades, entre as quais se destacam: “garantir a acessibilidade”, “garantir a inclusão” e “garantir os direitos fundamentais” (Brasil, 2025, p. 1). Tais disposições suscitam questionamentos relevantes, como, por exemplo, de que maneira se pode assegurar esses direitos sem permitir, efetivamente, o uso dos meios tecnológicos por parte dos estudantes e das instituições de ensino.

De acordo com Granollers (2004), a acessibilidade digital refere-se à oferta de flexibilidade que permita a adaptação dos recursos às necessidades, preferências e/ou limitações individuais dos usuários. Já a inclusão – seja ela social ou digital – é concebida como um processo contínuo ao longo da vida do indivíduo, cujo objetivo é a promoção da qualidade de vida (Ladeira e Amaral, 1999). Nesse contexto, a inclusão digital configura-se como uma dimensão da inclusão social, sendo compreendida, conforme definição de Sampaio (2005), como o direito de acesso ao ambiente digital, visando tanto ao desenvolvimento intelectual – por meio da educação, produção de conhecimento, participação e criação – quanto ao aprimoramento de competências técnicas e operacionais. O que se torna um impasse diante da imposição do não uso dos aparelhos eletrônicos no âmbito escolar.

Ao se considerar a democratização do acesso, conforme discutido por Azevedo (2004), e a concepção de inclusão digital como o direito ao acesso ao ambiente digital para o desenvolvimento intelectual (Sampaio, 2005), compreende-se que a inclusão social se configura como um processo contínuo, progressivo e intencional de inserção. Esse processo envolve a implementação e a constante renovação de práticas inclusivas que, embora não se limitem à simples instalação de equipamentos ou à manutenção de *softwares*, estão atualmente profundamente atravessadas pelas tecnologias digitais e pelos dispositivos tecnológicos. Entretanto, a ausência desses recursos não indica

necessariamente um progresso, pois a ruptura observada não decorre de um processo consciente de desenvolvimento, mas sim de uma imposição externa.

## **É NA PROIBIÇÃO QUE SE ESTABELECE O USO CONSCIENTE DOS CELULARES?**

A presença física dos estudantes em sala de aula, acompanhada pela ausência simbólica devido à dispersão do pensamento para outros assuntos, não é um fenômeno recente. Essa forma de atenção fragmentada, que Turcke (2002) denomina “concentração dispersa”, não surgiu com a sociedade da cultura digital, embora tenha se intensificado no contexto da cultura do celular (Goggin, 2007; Greenfield, 2017). Nesse cenário, não apenas adolescentes, mas indivíduos de diferentes faixas etárias demonstram crescente dependência dos dispositivos móveis.

O debate sobre o uso de tecnologias digitais como instrumentos de apoio às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento educacional também não é recente. Ainda que medidas legislativas mais recentes busquem regulamentar o uso dos aparelhos celulares no ambiente escolar, é inadequado presumir que o simples uso desses dispositivos assegure, de forma imediata, a concretização de seus potenciais benefícios. Da mesma forma, não se pode dissociar esses aparelhos do contexto educacional, como se estivessem alheios aos processos de desenvolvimento social e cultural de jovens e adultos. O atual processo de digitalização das relações humanas deve ser compreendido como fenômeno complexo, que “atua na relação entre a institucionalização e o social, entre o indivíduo e a socialização, entre o epistêmico e o ontológico” (Allert; Asmussen; Richter, 2017, p. 31) não como partes distintas que constituem um todo, porém, não devem entrar em associação.

Mais relevante do que restringir o uso dessas tecnologias é fomentar, entre professores e alunos, a capacidade crítica de empregá-las de forma produtiva, possibilitando a construção de novas formas de conexão e interação comunitária no ambiente escolar. A exclusão dos aparelhos celulares das salas de aula tende a gerar frustração tanto nos docentes quanto nos discentes, ainda que busque enfrentar desafios reais. A corrida pela digitalização da educação, por meio de formações, metodologias e práticas pedagógicas baseadas em tecnologias digitais, imposta para alinhar a escola aos padrões da sociedade contemporânea, entra em contradição com a proibição do uso de um dos dispositivos mais acessíveis para grande parte da população.

Essa contradição levanta questões importantes, como a inutilização de saberes e habilidades adquiridos por profissionais da educação em relação ao uso dessas tecnologias. Do ponto de vista discente, o afastamento abrupto de formas de aprender que dialogam com a linguagem do seu tempo – conforme aponta Nalini (2017) – não parece contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, pode intensificar a desconexão dos estudantes com o ambiente escolar, ampliando o desejo de estar fora dele, tanto física quanto mentalmente, a fim de se manterem conectados com o mundo exterior por meio das tecnologias.

## **CONCLUSÃO**

Compreende-se a urgência de “apagar o incêndio” causado pelo uso indiscriminado dos celulares nos espaços escolares. Afinal, o cotidiano da escola pública (e também da privada) tem sido atravessado por inúmeros desafios, muitos dos quais se intensificam diante do fácil acesso a conteúdos descontextualizados, das distrações constantes e da ausência de políticas digitais consistentes. No entanto, resta a pergunta: Será essa a melhor forma de lidar com o problema? Em uma sociedade marcada pelo colonialismo digital, como nos alerta Boa Sorte (2024), e por dinâmicas algorítmicas que capturam atenção,

dados e comportamento, proibir ou restringir, por si só, soa como mais uma resposta punitiva do que formativa.

Mais do que vedar o uso, talvez seja preciso ensinar por que estamos tão apegados – e, por vezes, viciados – aos dispositivos digitais, ajudando os estudantes a desenvolverem uma compreensão crítica de seu próprio engajamento com as plataformas. Afinal, a ansiedade vivida por muitos jovens não está apenas nos aparelhos em si, mas na lógica acelerada da circulação de informações, que se conecta diretamente ao sistema de produção neoliberal, no qual a performance, a produtividade e a vigilância tornam-se exigências desde muito cedo. A escola, nesse contexto, pode exercer um papel pedagógico essencial – não como um espaço de controle absoluto, já que o conhecimento deixou de ser exclusivo dos educadores e hoje está a apenas uma tela de distância –, mas como um ambiente de formação crítica voltado para a cidadania digital.

É preciso, antes de tudo, promover o diálogo transdisciplinar, ouvindo psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, linguistas aplicados e, sobretudo, os professores que atuam diretamente nas redes públicas e privadas, vivenciando cotidianamente os desafios do chão da escola. Somente por meio dessa escuta ampla e sensível será possível construir políticas educacionais coerentes com as reais demandas da prática docente e com os complexos processos de aprendizagem na era digital.

## **REFERÊNCIAS**

AUERBACH, C.; SILVERSTEIN, L. *Qualitative Data: an introduction to coding and analysis*. New York: New York University, 2003.

AZEVEDO, P. H.; BARROS, J. F. O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como fator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. *Revista Brasileira de Ci e Movimento*. Brasília, v. 12, n. 1, p. 77-84. Jan/Mar 2004.

- BOA SORTE, P.; SANTOS, J. do C. A.; SANTOS, A. E. dos; SILVA, L. G. V.; SILVA, N. M. Entrelace analítico como metodologia de pesquisa em educação no paradigma emergente. *Revista Educação em Páginas*, n. 2, 2023, e13531. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.13531>. Acesso em: 28 abr. 2025
- BOA SORTE, P. Colonialismo Digital. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. vol 2. Campinas: Pontes, 2024, p. 51-56.
- CORRÊA NEVES SALGE, E. H.; SARAMAGO DE OLIVEIRA, G.; STÉFANE SILVA, L. Saberes para a construção da pesquisa documental. *Revista Prisma*, v. 2, n. 1, p. 123-139, 25 dez. 2021.
- CRAMER, F. What is “Post-Digital”? In: BERRY, D.; DIETER, M. (Eds.). *Post-digital aesthetics: art, computation and design*. Londres: Palgrave, Macmillan, 2015.
- DIJCK, J. V.; POELL, T.; WAAL, M. D. *The Platform Society: public values in a connective world*. Nova Iorque: Oxford, 2018.
- FISHER, M. *A Máquina do Caos: como as redes sociais reprogramaram a nossa mente e o nosso mundo*. 1. ed. São Paulo: Todavia Editora, 2023
- FREEMAN, D. *Doing Teacher Research: from inquiry to understanding*. Boston: Heinle Cengage Learning, 1998.
- GEE, J. P. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004.
- GOGGIN, G. *Cell phone culture: mobile technology in everyday life*. Londres e Nova York: Routledge, 2007.
- GREENFIELD, A. *Radical technologies: the design of everyday life*. Londres: Verso, 2017.
- ITO, M.; BAUMER, S.; BITTANTI, M.; CODY, R.; HERR-STEPHENSON, B.; HORST, H. A.; LANGE, P. G.; MAHENDRAN, D.; MARTÍNEZ, K. Z.; PASCOE, C. J.; PERKEL, D.; ROBINSON, L.; SIMS, C.; TRIPP, L. *Hanging out, messing around, and geeking out*. Digital media and Learning Research Hub, 2010.
- JENKINS, H. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: NYU Press, 2006.

JENKINS, H.; FORD, S.; GREEN, J. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph, 2014.

NALINI, J. R. *Aprovada a lei que libera o uso de celular nas escolas estaduais de São Paulo 2017*. Disponível em: <Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aprovada-lei-que-libera-o-uso-do-celular-em-escolas-estaduais-de-sp/>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. *Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de ciências humanas*. Maringá: Ed. UEM, 2011, p. 101-120.

SÁ-SILVA, J. R. *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, M. Interatividade na Educação Híbrida. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E.; SAMPAIO, F. F. (Orgs.). *Informática na educação: interatividade, metodologias e redes*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v. 3). Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade>. Acesso em: 28 abr. 2025.

TÜRCKE, C. *Erregte Gesellschaft: Philosophie der Sensation*. München: C. H. Beck Verlag, 2002.

## **SOBRE OS AUTORES E AUTORAS**

**Ana Carolina de Laurentiis Brandão** possui doutorado em Linguística Aplicada pela Birkbeck, Universidade de Londres (2018). É professora adjunta de Língua Inglesa na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Atua nos programas de pós-graduação em Letras (Unemat-Sinop) e em Linguística (Unemat-Cáceres). Tem interesse nas seguintes áreas: elaboração e aplicação de material didático, ensino-aprendizagem de línguas mediado por tecnologias digitais, identidade profissional, resiliência docente, pesquisa narrativa e métodos visuais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5349739521571508>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7679-8958>

E-mail: [anabrandao@unemat.br](mailto:anabrandao@unemat.br)

**Billy Chen** é graduando do curso Letras – Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais e atua como professor de Chinês pelo Instituto Confúcio (UFMG). Antes disso, fez parte do projeto “Tecnologias digitais móveis em espaços e práticas sociais de ensino e de aprendizagem de línguas” e atuou como professor de Inglês pela Rede Andifes – Idiomas sem Fronteiras. Está atualmente interessado em aprendizagem de línguas adicionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9285536435684185>

E-mail: [billychenxd@gmail.com](mailto:billychenxd@gmail.com)

**Cédric Fluckiger** é professor de Ciências da Educação no Laboratório Cirel (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille) e diretor da equipe de didática Théodile-Cirel da Université de Lille, França. É doutor em Ciências da Educação. Está envolvido em pesquisas sobre didática da ciência da computação e sociologia de práticas digitais entre crianças e estudantes. Seu trabalho se concentra em programas de formação digital e de informática

em escolas e no uso de redes sociais digitais por jovens, de maneira particularizada, em termos de escrita digital e consulta a informações científicas, em um contexto de letramento digital multimodal. Atualmente, é o responsável pela equipe francesa do projeto de pesquisa Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação (Programa Capes/Cofecub – <https://www.grupopledi.com/>).

Web: <https://pro.univ-lille.fr/cedric-fluckiger>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2900-0616>

E-mail: [cedric.fluckiger@univ-lille.fr](mailto:cedric.fluckiger@univ-lille.fr)

**Cíntia Regina Lacerda Rabello** é professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFF e docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Concluiu doutorado em Linguística Aplicada com estágio na Open University – UK sob a supervisão de Alexandra Okada. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino de línguas mediado por tecnologias digitais, formação de professores de línguas, letramentos e multiletramentos. É membro do GT de Linguagem e Tecnologias da Anpoll. Coordena o grupo de pesquisa Geteal (Grupo de Estudos em Tecnologias no Ensino-Aprendizagem de Línguas) e o projeto de extensão L@bLíngu@s-GLE/UFF (Laboratório de Formação de professores de Línguas e Tecnologias Digitais).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1394900289365940>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3811-4228>

E-mail: [cintiarabello@id.uff.br](mailto:cintiarabello@id.uff.br)

**Daniel Bart** é professor titular do Departamento de Ciências da Educação da Université Toulouse, França, e membro do laboratório EFTS (Éducation, Formation, Travail, Savoirs). É doutor em Ciências da Educação. Trabalhou por 15 anos na Universidade de Lille, França, e foi membro da equipe de pesquisa em didática Théodile-Cirel. É coeditor-chefe do *Spirale – Revue de recherches en éducation*. Trabalha principalmente na temática de práticas em discursos e modelos de avaliação escolar, segundo uma abordagem crítica. Nos últimos dez anos, realizou pesquisa sobre letramentos no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Sua pesquisa também se concentra no Ensino Superior, mais especificamente, no contexto dos letramentos acadêmicos, na formação em metodologia de pesquisa e escrita acadêmica.

Integra, atualmente, a equipe francesa do projeto de pesquisa Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação (Programa Capes/Cofecub – <https://www.grupopledi.com/>).

Web: <https://efts.univ-tlse2.fr/accueil/les-chercheurs/daniel-bart>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8771-1280>

E-mail: [daniel.bart@univ-tlse2.fr](mailto:daniel.bart@univ-tlse2.fr)

**Fabiana Komesu** é professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É doutora em Linguística pela Unicamp. Realizou pós-doutorado em Linguística Aplicada na USP. É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É líder do grupo de pesquisa Práticas de leitura e escrita em contexto digital (Unesp/CNPq). É gestora da área de Ciências Humanas e Artes da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Atualmente, é a responsável pela equipe brasileira do projeto de pesquisa Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação (Programa Capes/Cofecub – <https://www.grupopledi.com/>). Tem experiência na área de Linguística, atuando, sobretudo, nos temas: letramentos acadêmicos, letramentos digitais, discurso, desinformação/informação, *fake news* e inteligências artificiais generativas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7718546011328302>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3820-1559>

E-mail: [fabiana.komesu@unesp.br](mailto:fabiana.komesu@unesp.br)

**Gabriel Guimarães Alexandre** é pesquisador de pós-doutorado do Programa Capes-Cofecub na Université de Lille (França). É doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestre em Estudos Linguísticos e graduado em Licenciatura em Letras (Português/Espanhol) pela mesma instituição. Fez estágio de pesquisa no exterior durante o doutorado, na Université de Lille, pelo programa Capes-PrInt-Unesp. É membro do grupo de pesquisa Práticas de leitura e escrita em contexto digital (Unesp/CNPq). Integra, atualmente, a equipe brasileira do projeto de pesquisa Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação (Programa Capes/Cofecub – <https://www.grupopledi.com/>). Tem experiência

na área de Linguística, no domínio da Linguística Aplicada, atuando em temas como letramentos acadêmicos e digitais, gamificação, discurso e, mais recentemente, desinformação, *fake news*, *fact-checking* e inteligências artificiais generativas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4363985040899910>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1432-1118>

E-mail: [guimaraes.alexandre@unesp.br](mailto:guimaraes.alexandre@unesp.br)

**Giulia Pereira Santos** é professora assistente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Licenciada em Letras Português-Inglês, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9054506149764963>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4686-6489>

E-mail: [gpsantos1@uefs.br](mailto:gpsantos1@uefs.br)

**Júnia Braga** é licenciada em Letras – Inglês e Português – pela PUC Minas. Concluiu doutorado em Linguística Aplicada pela UFMG. Atua como professora e pesquisadora da Faculdade de Letras da UFMG na área de Linguagem e Tecnologia. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Universidade da Flórida Central – 2014, na Uesc – 2024/1, na Universidade de Gratz – 2024/1 e na Uesc 2025/1. Coordena o projeto de extensão Taba e os GRPesq/CNPq: Paradigma da complexidade e abordagens Ecológicas, e LingTec, na UFMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8894384493587949>

Orcid: 0000-0002-8450-2061

E-mail: [juniabraga@letras.ufmg.br](mailto:juniabraga@letras.ufmg.br)

**Jayne dos Santos Oliveira** é professora da rede privada dos municípios de Areia Branca e Tobias Barreto (SE). Licenciada em Letras Português-Inglês e mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (Tecla/CNPq) da UFS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0054942168905838>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4956-9033>

E-mail: [jaynesantosoliv@gmail.com](mailto:jaynesantosoliv@gmail.com)

**Juliana Alves Assis** é professora do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É doutora em Linguística pela UFMG. Realizou pós-doutorado na Université Grenoble Alpes (França). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É líder do grupo de pesquisa Práticas formativas e profissionais: identidades e representações nos discursos (PUC Minas/CNPq) e coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (Nellf/PUC Minas/CNPq). Integra, atualmente, a equipe brasileira do projeto de pesquisa Letramentos e tecnologias na educação científica e no enfrentamento da desinformação (Programa Capes/Cofecub – <https://www.grupopledi.com/>). Tem experiência na área de Linguística, no domínio da Linguística Aplicada, atuando, sobretudo, nos temas: escrita acadêmica, formação de professores e tecnologia digital.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6640385823403714>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9383-4850>

E-mail: [juassis@pucminas.br](mailto:juassis@pucminas.br)

**Júlio Araújo** é professor titular da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde leciona no Departamento de Letras Vernáculas, integra o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e coordena o grupo de pesquisa Digital (Discursos & Digitalidades) e o Laboratório de Letramentos e Escrita Acadêmica. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, realizou estágios de pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

<http://lattes.cnpq.br/3016042855685546>

<https://orcid.org/0000-0001-7399-3769>

E-mail: [araujo@ufc.br](mailto:araujo@ufc.br)

**Marcos Racilan** é licenciado em Letras – Inglês – e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Fez doutorado em Estudos de Linguagens no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), onde atua como professor de língua inglesa do Departamento de Linguagem e Tecnologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no curso de Letras – Tecnologias da Edição. Membro dos GRPesq/CNPq: Nalet (Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico) no

Cefet-MG e Paradigma da Complexidade e Abordagens Ecológicas na UFMG. Está atualmente interessado em experiências de ensino/aprendizagem de línguas em interface com as tecnologias digitais, jogos digitais e aprendizagem de línguas adicionais, e abordagens ecológicas e complexidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7957250036337436>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0382-2443>

E-mail: [marcosracilan@cefetmg.br](mailto:marcosracilan@cefetmg.br)

**Mácio Pires** é licenciado em Letras – Inglês – pela Universidade Federal de Minas Gerais e atualmente é mestrando em Linguística Aplicada na mesma instituição. Durante a graduação, participou como professor de inglês e pesquisador em projetos voltados para a formação continuada de professores de inglês, o uso de recursos tecnológicos para o ensino/aprendizagem de línguas adicionais e o desenvolvimento da proficiência linguística da comunidade acadêmica. No mestrado, investiga as implicações do uso da inteligência artificial no ensino de línguas adicionais.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1346737347622461>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6403-6753>

E-mail: [maciopires@gmail.com](mailto:maciopires@gmail.com)

### **Marise Rodrigues Guedes**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2020-2024). Mestra em Letras, Especialista em Leitura e Produção Textual e Licenciada em Letras pela UESC; bacharel em Administração de Empresas pela Universidade de Santo Amaro. É professora de Línguas Portuguesa e Espanhola do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Itapetinga, desde 2013. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias - GEPEDET, dessa instituição, e do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias e Emoções-FORTE da UESC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3200259337883469>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0274-1369>

E-mail: [mariseguedess@gmail.com](mailto:mariseguedess@gmail.com)

**Paulo Boa Sorte** é professor Associado do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (Tecla/CNPq).

Lattes:<http://lattes.cnpq.br/0116830050245232>

Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-0785-5998>

E-mail: [pauloboasorte@academico.ufs.br](mailto:pauloboasorte@academico.ufs.br)

**Rodrigo Camargo Aragão** é professor titular do Departamento de Letras e Artes da Uesc. Docente no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Representações e no Profletras. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Concluiu doutorado em Estudos Linguísticos com estágio na Universidade de Sevilha. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na UFMG/CNPq. Foi professor visitante no Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. Coordenou a Diretoria de EAD do Estado da Bahia no Instituto Anísio Teixeira e o GT de Linguagem e Tecnologias da Anpoll, onde é pesquisador. É membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Coordena o grupo de pesquisa Forte, que pesquisa a educação linguística à luz de interações entre emoção, linguagem, tecnologia e cultura <https://forte.tec.br/>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1643952376890753>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6493-1627>

E-mail: [rcaragao@uesc.br](mailto:rcaragao@uesc.br)



Pontes