

Portões digitais: enquadramentos midiáticos e apagamentos na circulação da lei nº 15.100/2025 sobre o banimento dos celulares nas escolas

Digital gateways: media framing and silences in the circulation of law nº 15.100/2025 on the ban of mobile phones in schools

Portales digitales: encuadres mediáticos y silenciamientos en la circulación de la ley nº 15.100/2025 sobre la prohibición de los teléfonos móviles en las escuelas

Natanael Piza João¹

Robson Donizete dos Santos²

Dimitri Wuo Pereira³

Arnaldo Sifuentes Leitão⁴

Resumo: Este estudo analisou como a cobertura midiática enquadrou a implementação da Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares na educação básica. O corpus reuniu 15 produtos culturais, entendidos aqui como textos jornalísticos, de circulação local, estadual e nacional, publicados entre janeiro e junho de 2025, período em que a lei ganhou notoriedade pública. Com abordagem qualitativa e análise de conteúdo, os resultados indicaram predominância de enquadramentos de gestão, disciplina e proteção. Por outro lado, debates pedagógicos, acessibilidade e direitos apareceram com baixa incidência no discurso midiático, favorecendo leituras públicas de proibição ampla e o apagamento de dimensões didático-pedagógicas do uso das tecnologias na escola.

Palavras-chave: Cobertura midiática; Políticas educacionais; Celulares na escola.

Abstract: This study analyzed how media coverage framed the implementation of Law No. 15,100/2025, which restricts the use of mobile phones in basic education. The corpus comprised 15 cultural products, understood here as journalistic texts, circulated at local, state and national levels and published between January and June 2025, a period in which the law gained public visibility. Using a qualitative approach and content analysis, the findings indicated the predominance of management, discipline and protection frames. In contrast, pedagogical debates, accessibility and rights appeared with low incidence in media discourse, favoring public readings of broad prohibition and the erasure of didactic-pedagogical dimensions of technology use at school.

Keywords: Media coverage; Educational policies; Mobile phones at school.

Resumen: Este estudio analizó cómo la cobertura mediática encuadró la implementación de la Ley nº 15.100/2025, que restringe el uso de teléfonos móviles en la educación básica. El corpus reunió 15 productos culturales, entendidos aquí como textos periodísticos, de circulación local, estadual y nacional, publicados entre enero y junio de 2025, período en el que la ley adquirió notoriedad pública. Con un enfoque cualitativo y análisis de contenido, los resultados indicaron el predominio de encuadres de gestión, disciplina y protección. Por otro lado, los debates pedagógicos, la accesibilidad y los derechos aparecieron con baja incidencia en el discurso mediático, favoreciendo lecturas públicas de prohibición amplia y el borrado de dimensiones didáctico-pedagógicas del uso de las tecnologías en la escuela.

Palabras clave: Cobertura mediática; Políticas educativas; Teléfonos móviles en la escuela.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Muzambinho)

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Muzambinho)

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Muzambinho)

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Muzambinho)

Introdução

A presença dos dispositivos tecnológicos no cotidiano de crianças e jovens intensificou um campo de tensões que atravessa currículo, disciplina, convivência e direitos. Nas últimas décadas, esse debate se conecta ao fenômeno mais amplo do tempo de tela, entendido como o conjunto de exposições a diferentes dispositivos e usos, que passou a ser discutido também como questão de saúde, sociotécnico e educação. Estudos recentes apontam associações entre uso prolongado de telas e dimensões como sono, sedentarismo, qualidade de vida e indicadores de saúde mental (Santos; Silva dos Santos, 2024; Hale; Guan, 2015; Stiglic; Viner, 2019), mas também mostra que esses vínculos variam conforme mediações sociais e institucionais, como contexto socioeconômico e cultural, hábitos e rotinas familiares.

Pesquisas recentes identificaram associações entre maior tempo de tela e indicadores como qualidade de vida e sintomas depressivos, mas apontaram heterogeneidade dos resultados e limites metodológicos para inferências causais, sobretudo porque muitos estudos são transversais e dependem de medidas autorrelatadas (Stiglic; Viner, 2019). Também se observou associação frequente entre exposição a telas e piora de indicadores de sono, o que recoloca o debate para além do desempenho escolar e aproxima a análise de rotinas, horários de uso, estímulos noturnos e práticas familiares de acompanhamento (Hale; Guan, 2015).

No campo da educação os dispositivos são apresentados como recursos de acesso, comunicação e produção cultural, cuja integração pode ampliar repertórios e práticas de aprendizagem (Kenski, 2012a; Moran, 2015a; Valente, 2005), porém, também são descritos como vetores de dispersão, conflitos interpessoais, exposição indevida de imagens e violências, intensificação de desigualdades e sofrimento psíquico, com ênfase em dinâmicas como *cyberbullying* e interesses e usos comerciais, sem finalidades educativas. Assim, as pesquisas no campo da educação e mídias devem estar atentas aos direcionamentos de marcos internacionais sobre competências digitais e bem-estar digital, como os referenciais da UNESCO (2023), que defendem formação crítica, ética e criativa para o uso de tecnologias.

Diante deste cenário, no Brasil, a promulgação da Lei⁵ nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, estabeleceu diretrizes nacionais para restringir o uso de celulares nas escolas de educação básica, com previsão de exceções vinculadas a atividades pedagógicas e condições específicas,

⁵ A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes em estabelecimentos públicos e privados de educação básica, estabelecendo restrições de uso durante aulas, recreios e intervalos, e prevendo exceções vinculadas a finalidades pedagógicas, acessibilidade, saúde e direitos específicos, a serem reguladas por orientações institucionais e normas internas das escolas.

como acessibilidade e direitos. O texto da lei definiu limites temporais e espaciais para o uso e deslocou o problema de uma leitura individualizante, que por vezes, está presente no cotidiano da sociedade, e centra a “culpa no indivíduo e no estudante”, e busca um plano institucional de regulação, normatizando que as escolas formulem regras internas, orientações e práticas de mediação.

Essa política foi divulgada e mediada por narrativas produzidas em diferentes arenas, com destaque para a cobertura jornalística na mídia, que selecionou vozes, definiu ênfases e organizou relações de causalidade. Neste sentido, as mídias não apenas “informaram” sobre a norma; elas enquadraram o problema público, produzem hierarquias de fontes, simplificam dispositivos legais e amplificam suas vozes. Como consequência, a lei passou a ser conhecida, em muitos casos, por meio de sínteses jornalísticas, chamadas, entrevistas e textos nos meios digitais, que recortaram, amplificaram, reduziram ou apagaram determinados aspectos da lei.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os enquadramentos mobilizados pelas coberturas jornalísticas da mídia sobre a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), identificando padrões discursivos, centralidade de atores, tipos de mobilização de dados e modos de representar efeitos esperados. E ainda, o estudo buscou: examinar como diferentes escalas de cobertura, nacional, estadual e regional, organizaram o tema e atribuíram responsabilidades, realizando triangulação com dispositivos da lei, identificando convergências, deslocamentos e apagamentos, com um olhar para o tratamento das exceções e das atribuições institucionais ligadas à mediação pedagógica, prevenção e acolhimento. Ao trazer essa interlocução, a presente pesquisa busca qualificar o contraste entre narrativas centradas apenas na proibição e perspectivas que enfatizam mediação pedagógica, letramento midiático e responsabilidade institucional.

Método

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de orientação interpretativa, com análise de conteúdo (Bardin, 2011), articulando leitura preliminar, codificação e síntese interpretativa. A matriz de codificação estruturou categorias por temas, enquadramentos, tom, atores e marcadores discursivos, permitindo comparar padrões discursivos entre textos de alcance nacional, estadual e local, e sustentar a análise das apropriações produzidas pelo discurso midiático em relação ao texto normativo da Lei nº 15.100/2025.

A seleção do corpus não teve pretensão de exaustividade nem de representatividade estatística da cobertura sobre a Lei nº 15.100/2025. Adotou-se uma amostragem intencional orientada por critérios, adequada a estudos qualitativos de enquadramento, cujo objetivo é descrever padrões de composição discursiva e comparar modos de tradução pública de uma política na cobertura jornalística. O recorte temporal foi de janeiro a junho de 2025, primeiros meses de vigência da lei, período em que a norma tende a ser apresentada ao público, interpretada e transformada em “regras práticas”, configurando um momento privilegiado de estabilização de leituras preferenciais. Nesse intervalo, os textos foram selecionados para assegurar variação em três dimensões: escala de circulação, local, estadual e nacional; natureza do emissor, jornalismo generalista, comunicados institucionais e organizações com agenda pública; e diversidade de enquadramentos, incluindo matérias que defendem a restrição, matérias que problematizam a medida e textos centrados em implementação. Assim, o corpus foi construído para permitir comparações entre arranjos de autoridade, vozes convocadas e dispositivos legais enfatizados, e não para estimar frequência de argumentos na mídia.

O *corpus* foi constituído por 15 textos jornalísticos selecionados de veículos de circulação nacional, como G1 (2025a; 2025b), UOL (2025) e CNN Brasil (2025), e de veículos regionais e institucionais, como Agência Minas (2025), O Tempo e publicações vinculadas à SEE MG (2025a,2025b) e de institutos e fundações privadas voltadas à educação como Instituto Íris (2025), Fundação Lemann, entre outros, com o objetivo de contemplar diferentes escalas de circulação e distintos arranjos de autoridade no debate público.

Os critérios de inclusão abrangeram textos que mencionaram explicitamente a Lei nº 15.100/2025 no título, subtítulo ou no corpo da notícia e textos que abordaram situações relacionadas à aplicação da norma em escolas da educação básica. Foram excluídas colunas de opinião sem diálogo substantivo com o conteúdo normativo, materiais publicitários e textos em que a lei apareceu de modo periférico, apenas como pano de fundo para outros temas. A coleta foi realizada em ambiente digital, com registro sistemático de data de publicação, veículo, seção, título e *link* de acesso, além do arquivamento do conteúdo para leitura e codificação.

A organização analítica foi acompanhada da elaboração da matriz de codificação, que se estruturou em cinco eixos: tema central, enquadramentos, tom do texto, atores e marcadores discursivos. No eixo dos enquadramentos, a matriz reuniu categorias associadas a promessa de melhora da atenção, ganhos de convivência, abordagem informativo regulatória, desafios de implementação, equilíbrio entre proibição e uso pedagógico, autoridade docente, pânico moral e exceções relacionadas a acessibilidade e a usos pedagógicos sob mediação. O tom foi

classificado como favorável, desfavorável, neutro ou misto, conforme a orientação discursiva predominante e o modo de apresentação da lei. A identificação de atores mapeou quais vozes receberam centralidade, por exemplo, governo, especialistas, docentes, gestores, estudantes, famílias e sindicatos. O eixo de marcadores discursivos registrou os suportes mobilizados pelos textos, como dados estatísticos, relatos, exemplos escolares e referências a pesquisas sem detalhamento metodológico.

O processo de codificação ocorreu em etapas. Inicialmente, dois pesquisadores realizaram uma codificação piloto de cinco textos para testar a aplicabilidade das categorias, ajustar definições operacionais e reduzir ambiguidades. Após essa revisão, a codificação integral do *corpus* foi realizada por leitura independente em dupla, até chegada no consenso, com registro das decisões analíticas e elaboração de códigos compartilhados, assegurando rastreabilidade das interpretações e controle de vieses individuais. Em seguida, foi realizada uma revisão crítica por um terceiro pesquisador, que auditou a consistência das categorias e a coerência entre códigos e sínteses interpretativas, indicando ajustes pontuais e reforçando a validação cruzada do procedimento.

Posteriormente, foi realizada uma análise com o conteúdo normativo da Lei nº 15.100/2025. Essa etapa comparou as representações produzidas pela mídia com dispositivos da lei, buscando identificar convergências, deslocamentos e apagamentos, especialmente no que se refere à proibição em espaços e tempos escolares, às exceções justificadas por acessibilidade e direitos, e às atribuições institucionais relativas à mediação pedagógica, prevenção e acolhimento. Os resultados referiram-se aos modos de construção discursiva da lei na esfera pública, às interpretações mobilizadas e às responsabilidades distribuídas nos textos, apontando caminhos para investigações empíricas em escolas e com diferentes atores sociais.

Para fins de síntese, a matriz foi organizada em oito subtemas recorrentes (S1, S2..., S8), registrando padrões de composição discursiva sem classificar a cobertura como correta ou incorreta. Em S1, *Regulação e disciplina*, predominou a ênfase na proibição e no controle do uso, com a regra apresentada como solução e a escola descrita como agente operacional de fiscalização e ordenamento. Em S2, *Proteção e saúde mental*, os textos mobilizaram linguagem de risco e cuidado, com referências a sofrimento psíquico, dependência, *cyber* violência e proteção de crianças e jovens, muitas vezes apoiadas em exemplos e alertas. Em S3, *Corresponsabilidade e mediação*, o debate foi deslocado para a repartição de responsabilidades entre família, escola, redes de ensino e Estado, com destaque para rotinas, formação e normas coletivas. Em S4, *Exceções pedagógicas*, as matérias destacaram a possibilidade de uso didático

sob orientação docente, distinguindo a presença do aparelho do seu uso pedagógico e situando a exceção como parte do desenho normativo. Em S5, *Inclusão, acessibilidade e saúde*, apareceram exceções justificadas por direitos, acessibilidade e condições de saúde, com foco em garantias e adaptações necessárias. Em S6, *Gestão e implementação*, a cobertura centrou protocolos: guarda do aparelho, fiscalização, comunicação com famílias, organização de intervalos e rotinas escolares, fazendo a lei operar como procedimento. Em S7, *Contestação e conflito*, emergiram divergências e disputas de diagnóstico, com presença de sindicatos, especialistas e vozes que criticaram o banimento simples, tensionando seus fundamentos e seus efeitos. Por fim, em S8, *Mercado, inovação e soluções*, o problema foi traduzido em linguagem de intervenção e oferta de soluções, com referências a programas, plataformas e promessas de modernização.

Essa descrição dos temas orientou a etapa analítica posterior, na qual os textos foram agrupados por tipos de enquadramento, permitindo comparar padrões entre níveis de circulação, local, estadual e nacional, e sustentar a triangulação com dispositivos da Lei nº 15.100/2025, registrando convergências, deslocamentos e apagamentos na forma como a norma foi narrada e traduzida na esfera pública.

Resultados e discussão

Os resultados analisados permitem uma leitura do *corpus* de textos jornalísticos sobre a lei, com três compromissos: explicitar os enquadramentos realizados pelas coberturas midiáticas e temas focalizados; analisar, sistematicamente, com relação as normatividades da Lei; e os padrões de enquadramento, distinguindo alcance nacional, estadual e local.

Nesta seção, primeiro descrevemos o corpus e os critérios de leitura, apresentando o Quadro 1 com a caracterização das reportagens. Em seguida, descrevemos a matriz de codificação, explicitando os enquadramentos utilizados na análise e sua articulação com o referencial teórico. Só depois avançamos para a interpretação dos padrões do corpus, organizada por tipos de enquadramento e por escala de circulação.

Quadro 1: Síntese do tema central, enquadramentos e triangulação com a Lei nº 15.100/2025

Nível	Veículo	Tema central	Subtemas	Relação com a lei
Local	Prefeitura de Contagem	Resultados institucionais e adesão	S6, S1	Converge com Art. 2; tende a reduzir a lei a rotina e resultado reportado, com pouca problematização de Art. 4 e de Art. 3.
Local	Diário do Aço	Opinião docente e legitimidade	S6, S7, S1	Enfatiza Art. 2; pode deslocar a lei para opinião como prova, apagando obrigações do Art. 4 e direitos do Art. 3.
Local	Portal Impacto	Comunicado e orientação prática	S6, S1	Cita Art. 2 e reforça gestão do uso; tende a resumir § 1 do Art. 2 e Art. 3, com pouca presença do Art. 4.
Local	Tribuna de Minas	Debate com especialistas e regulação	S7, S3, S2	Reforço binário entre proibir ou liberar; dialoga com Art. 2 com limites e Art. 4 com cuidado institucional, por vezes mencionando Art. 3 como exceções.
Estadual	Agência Minas	Escolas e resultados pós restrição	S1, S6, S2	Converge com Art. 2 (proibição), tende a reduzir Art. 4 a justificativa genérica e pouco explícita Art. 3 e § 1 do Art. 2 (exceções e uso pedagógico).
Estadual	Secretaria de Educação de Minas Gerais	Implementação e orientação à rede	S6, S3, S4	Converge com Art. 2; quando detalha, aproxima § 1 do Art. 2 (uso pedagógico) e Art. 4 (treinamentos e acolhimento), porém pode simplificar Art. 3.
Estadual	MPMG	Direitos, fiscalização e recomendações	S3, S5, S6	Faz leitura jurídica: Art. 2 como regra; Art. 3 como garantias de direitos; Art. 4 como dever institucional; tende a enfatizar responsabilização.
Nacional	CNN Brasil	Regra e debate público sobre uso	S1, S7, S3	Cita Art. 2; disputa de sentidos entre proibição e regulação, com menções variáveis às exceções do Art. 3 e ao Art. 4.
Nacional	CUT	Trabalho docente e mediação	S7, S3, S6	Coloca a lei como problema de implementação na escola; aproxima Art. 2 de condições de trabalho, frequentemente tensiona ausência de suporte previsto no Art. 4.
Nacional	G1	Serviço ao público e regras	S1, S6, S4	Enfatiza Art. 2; tende a tratar § 1 do Art. 2 como exceção técnica e a mencionar Art. 3 de forma resumida; Art. 4 aparece como justificativa.
Nacional	Jornal Nacional	Norma e disciplina escolar	S1, S6, S2	Centraliza Art. 2; frequentemente apaga Art. 3 e as exigências do Art. 4, produzindo leitura disciplinar e promessa de melhora sem lastro em dados científicos e políticos.
Nacional	UOL	Diagnóstico de risco e regulação	S2, S1, S7	Mobiliza Art. 1 e Art. 4 para sustentar narrativa de risco; oscila na explicitação do § 1 do Art. 2 e do Art. 3, que limitam uma leitura proibicionista total.
Nacional	Fundação Lemann	Articula alguns recortes de dados e recomendações	S2, S3, S8	Aproxima Art. 4 (saúde mental, prevenção, treinamentos) e regula Art. 2 via recomendações; tende a traduzir a lei em linguagem de intervenção e gestão.
Nacional	ICL Notícias	Crítica e politização do tema	S7, S2, S3	Tensiona Art. 2 e debate impactos; dialoga com Art. 4 como responsabilidade institucional ou como retórica de proteção, variando conforme o recorte.
Nacional	Instituto Iris	Alerta, riscos digitais e direitos	S2, S5, S3	Aproxima Art. 4 e parte do Art. 1; quando lê a lei como proteção, precisa explicitar Art. 3 (direitos, inclusão, saúde) para evitar moralização.

Fonte: elaboração dos autores.

Assim, apresentamos a matriz de codificação empregada na análise, bem como os enquadramentos utilizados para interpretar o corpus, articulando-os ao referencial teórico. Tomamos “enquadramento” como o modo pelo qual a cobertura organiza o tema como problema público: seleciona aspectos, hierarquiza fontes, sugere relações de causalidade e distribui responsabilidades. Com isso, o enquadramento não foi tratado como intenção do veículo, mas como efeito de sentido produzido pela combinação entre vocabulário, exemplos, fontes citadas e soluções propostas, em consonância com a ideia de que os sentidos circulam socialmente no circuito comunicacional e se estabilizam como leituras preferenciais, negociadas ou tensionadas (Hall, 1980), esse viés articula discurso e sentidos possíveis. Essa escolha também permite compreender como as mídias participam da construção de diagnósticos e expectativas sobre a escola, acionando ou recusando leituras simplificadoras, sobretudo em temas atravessados por sensibilidades morais e urgências públicas (Cohen, 1972).

Ao analisar o total representativo de 15 textos, a leitura por frequência dos subtemas permitiu identificar, de forma recorrente, que cada texto recebeu mais de um subtema, de acordo as ênfases da construção narrativa e da ênfase de sentido, a contagem indica presença e combinação, não intensidade ou “peso” explicativo. Ainda assim, a distribuição das ocorrências sinaliza quais gramáticas discursivas foram priorizadas, e quais dimensões normativas e pedagógicas permaneceram laterais ou quase apagadas.

O subtema mais frequente foi S6, *Gestão e implementação*, presente em nove textos. Esse achado indica que a lei foi frequentemente traduzida como problema de procedimento e rotina, isto é, “como fazer funcionar” no cotidiano: guarda do aparelho, fiscalização, comunicação com famílias, organização de intervalos e elaboração de regras internas. Nesses casos, a cobertura foca na regra geral de restrição prevista no Art. 2, mas também produz um efeito de redução do debate ao estabilizar a política como logística escolar. Quando o texto se fixa em protocolos, a norma é apresentada como mera operação administrativa, minimizando dimensões político-pedagógicas fundamentais, como mediação, prevenção, acolhimento e formação, mesmo sendo importantes para compreender a regulação. Por vezes, esse apagamento de aspectos centrais da política pública, que deveria promover o debate sociocultural e mobilizar sensibilidades morais, acaba não recebendo destaque na cobertura jornalística.

Essa ênfase em S6 também ajuda a compreender como o circuito comunicacional pode estabilizar leituras preferenciais. Ao privilegiar fontes administrativas, listas de procedimentos e linguagem de “orientação”, a cobertura favoreceu uma decodificação mais alinhada à ideia de

que o problema se resolve por organização e cumprimento de regras, e menos por debate sobre finalidades educativas, condições de trabalho e processos de formação institucional. As contribuições de Hall (1980) permitem sustentar que a forma de decodificação do tema, marcada por vocabulário técnico e por soluções prontas, tende a estreitar o repertório público de perguntas legítimas sobre a política, reduzindo a visibilidade de alternativas interpretativas e de controvérsias constitutivas da implementação. Em contextos escolares atravessados por sobrecarga de trabalho docente e por poucos espaços de reflexão coletiva, essa estabilização comunicacional pode operar como atalho praticista, ou seja, cumpra-se a lei e não pelo debate sobre a questão pedagógica.

Quando a cobertura transforma uma política de regulação em um problema de implementação imediata, a discussão pública tende a se aproximar de respostas padronizadas e de curto prazo, pouco sensíveis às mediações pedagógicas e às desigualdades que modulam a aplicação da norma, por exemplo, infraestrutura, cultura escolar e condições de trabalho. O enquadramento de “gestão” torna a lei inteligível como ação e oferece um roteiro de operação; todavia, reduz a complexidade do problema e obscurece a dimensão política e institucional, na qual prevenção, acolhimento e formação não são acessórios, mas parte do desenho normativo e do conflito de sentidos que o acompanha. Com isso, a pergunta que se impõe, para nós educadores, não é apenas se a regra “funciona”, mas se o modo como ela circula contribui para aprofundar o debate público sobre infâncias, juventudes e tecnologias digitais.

Em seguida, S1, *Regulação e disciplina*, apareceu em oito textos, configurando um segundo núcleo de recorrência. Em S1, predominou a ênfase na proibição e no controle do uso, com a regra apresentada como solução e a escola descrita como agente de organização e ordenamento, com um papel secundário. À luz do referencial, trata-se de um enquadramento que tende a estabilizar uma leitura preferencial, na qual a complexidade do problema é condensada em um mecanismo único de aplicação, como por exemplo, retirar o aparelho, e os efeitos esperados são apresentados como consequência quase automática, causa melhora de atenção e convivência. Paraíso (2006) aponta que essa narrativa produz uma causalidade simplificada no sentido de produzir estratégias de poder para o controle dos sujeitos, no qual a regra aparece como resposta suficiente para problemas que se constituem em múltiplas instâncias socioculturais e políticas.

Esse movimento é particularmente sensível em temas que mobilizam medo, urgência e proteção, porque a cobertura pode operar como amplificador de soluções rápidas, oferecendo ao público uma resposta de fácil adesão. Em termos analíticos, não se trata de afirmar erro

factual, mas de identificar um efeito de sentido: a promessa de que a proibição produzirá, por si, ordenamento e melhora. Ao aproximar essa dinâmica das contribuições de Cohen (1972), é possível sugerir que S1 se torna terreno fértil para um regime de moralização do problema, no qual o celular é figurado como ameaça central à ordem escolar e a resposta normativa ganha legitimidade por prometer reorganizar a rotina sem enfrentar as mediações que sustentam conflitos, dispersão e sofrimento. A escola, nesse enquadramento, aparece menos como espaço de formação e mais como instância de contenção e policiamento, o que estreita o debate público sobre finalidades educativas e direitos.

Por outro caminho, S3, *Corresponsabilidade e mediação*, apareceu em oito textos e operou um deslocamento relevante: em vez de tratar a lei apenas como regra a ser cumprida, parte da cobertura a apresentou como problema de coordenação institucional, no qual responsabilidades são repartidas entre família, escola, redes de ensino e Estado. Esse subtema revela que a comunicação midiática não é simples “transmissão” do conteúdo, mas arena em que se disputam interpretações sobre o que está em jogo, quem deve agir, que tipo de suporte é necessário e quais prioridades devem orientar a escola. Nesse sentido, S3 reforça a compreensão de que a política não se esgota na norma, porque sua inteligibilidade pública e sua operacionalização dependem de pactos, orientações, recursos e condições concretas de implementação que extrapolam o texto legal e não começam nem terminam na mídia.

A presença de S3 tensiona leituras individualizantes ao deslocar o foco do estudante, ou da família, para um plano institucional de mediação. Esse movimento conversa diretamente com a ideia, em Hall (1980), de que os sentidos de uma política se estabilizam no circuito comunicacional por disputas, negociações e conflitos de leitura. Quando a cobertura codifica a lei como corresponsabilidade, ela pode abrir espaço para uma leitura negociada: reconhece a regra, mas ressalta que sua efetividade exige mediações e arranjos institucionais, em vez de depender apenas de controle e punição. Nesse enquadramento, a escola aparece menos como aparelho de fiscalização e mais como instância que busca produzir acordos, orientar práticas, sustentar rotinas e lidar com tensões do cotidiano, o que recoloca a discussão sobre formação docente, comunicação com famílias e gestão de conflitos, bem como amplia o debate público.

Ao mesmo tempo, o subtema S3 é ambivalente e essa ambivalência se revelou em nossas análises. A corresponsabilização pode operar como reconhecimento de mediações e limites reais da escola, por exemplo, falta de infraestrutura, sobrecarga docente, desigualdades de acesso e heterogeneidade de usos, e, portanto, como crítica a soluções simplificadas. Mas pode também operar como retórica de redistribuição de culpa: amplia o rol de responsáveis sem

explicitar deveres institucionais, suportes e garantias necessárias. Quando isso ocorre, a política corre o risco de recair na culpabilização da comunidade escolar, sobretudo se a implementação se reduz a orientações genéricas, sem ações estruturadas de formação, acolhimento e critérios claros para exceções e direitos. Em outras palavras, sem uma política institucional consistente de implementação, S3 pode se tornar um modo de “diluir” responsabilidades sem enfrentar as condições que produzem o problema que se pretende regular.

O subtema S2, *Proteção e saúde mental*, apareceu em sete textos e introduziu uma gramática de risco e cuidado que possui alta ressonância no debate público, especialmente em famílias e em redes sociais. Nessa linha, a cobertura mobilizou vocabulário protetivo, com referências a sofrimento psíquico, dependência, *cyber* violência e segurança de crianças e jovens, frequentemente apoiadas em exemplos pontuais, alertas e recomendações de conduta. A partir disso, S2 funciona como um enquadramento que reorganiza o problema do celular na escola a partir de uma sensibilidade moral e afetiva: a ênfase recai sobre proteção e ameaça, o que tende a ampliar a aceitabilidade social de medidas restritivas (inclusive em matrizes políticos-pedagógicas de educação divergentes, como as posições progressistas, que nesse caso convergem como aceitação acrítica sobre o banimento do celular), mesmo quando a discussão exigiria distinguir usos, contextos, mediações e condições institucionais.

Esse enquadramento costuma operar por compressão explicativa. Ao associar tecnologia a desfechos complexos, especialmente ligados a saúde, como ansiedade, depressão e piora da convivência, a narrativa frequentemente sugere causalidades diretas entre presença do aparelho e efeitos observáveis. Por essa razão, a análise exige cautela: quando a reportagem se apoia em relatos, opiniões ou menções genéricas a “pesquisas”, o que se coloca não é um diagnóstico empírico do cotidiano escolar, mas o uso público da saúde mental como justificativa normativa para sustentar a regra. Em outras palavras, a cobertura produz uma tradução moral do problema, na qual o dispositivo aparece como vetor de risco, e a lei como resposta protetiva, ainda que os próprios estudos do campo da saúde pública e da educação indiquem heterogeneidade de achados e limites para inferências causais.

Nessa direção, S2 também permite discutir como certos temas se alinham a sensibilidades já disponíveis no horizonte moral, e como isso pode acelerar a circulação de soluções simplificadas. Em acordo com Cohen (1972), a saúde mental pode operar como gatilho de urgência, reforçando uma atmosfera de ameaça e favorecendo respostas normativas imediatas, com menor tolerância ao dissenso e menor espaço para discutir mediação pedagógica, direitos e exceções. Assim, o interesse analítico de S2 não está em confirmar ou

negar riscos, mas em mostrar como a cobertura transforma o debate sobre tecnologia em escola em narrativa protetiva, que tende a moralizar o problema e a estabilizar uma leitura preferencial da política como contenção, mais do que como regulação institucional atravessada por formação, cuidado e práticas educativas.

O subtema *S7, Contestação e conflito*, apareceu em seis textos e explicitou a dimensão agonística da circulação pública da lei. Diferentemente dos enquadramentos que apresentam a norma como solução ou como protocolo, *S7* reuniu divergências e disputas de diagnóstico, com presença de sindicatos, especialistas e vozes que criticaram o banimento simples, recolocando em cena perguntas sobre justificativas mobilizadas, efeitos indesejados e condições de implementação. Neste plano, esse subtema é decisivo porque mostra que a cobertura não opera apenas por estabilização de sentidos, ela também pode abrir fissuras e tornar visível nuances em que a política é atravessada por conflitos de interpretação, interesses e disputas sobre o que deve ser considerado “problema” e “resposta aceitável”.

Em termos de circulação de sentidos, *S7* chama atenção que o circuito comunicacional não é linear. A partir de Hall (1980), é possível ler essas matérias como momentos em que a decodificação dominante, por exemplo, a regra como solução disciplinar, é tensionada por leituras negociadas e, por vezes, oposicionistas. Nessas narrativas, a lei deixa de ser apresentada como consenso técnico e passa a ser tratada como decisão política, que envolve perdas, dilemas e efeitos distribuídos de modo desigual. Isso produz um deslocamento importante: a pergunta deixa de ser apenas “como implementar” e passa a ser “o que está sendo regulado, com quais justificativas, e quem paga o custo da regulação”.

S7 também permite compreender como a contestação pode funcionar como mecanismo de desnaturalização de causalidades superficiais. Ao explicitar conflitos, a cobertura cria espaço para problematizar promessas discursivas de melhora automática da atenção, convivência e aprendizagem, e para recolocar no debate as mediações pedagógicas e institucionais que os enquadramentos mais disciplinares tendem a reduzir. Barros, Silva e Farbiarz (2025) discutem que essa disputa não é apenas sobre ser a favor ou contra, mas sobre quais dados são considerados válidos, quais vozes ganham autoridade e como se distribuem responsabilidades entre Estado, redes, escolas, famílias e estudantes.

Assim, *S7* funciona como marca de fratura na leitura disciplinar e operacional: recoloca o tema no terreno do debate público e que a Lei nº 15.100/2025 circulou como objeto de disputa sobre diagnóstico e solução, e não apenas como norma a ser comunicada e cumprida, isso não quer dizer que sejam favoráveis as tecnologias na escola, mas amplia o foco da dicotomia entre

proibir ou liberar. Essa constatação orienta a etapa seguinte da análise, na qual se examina como, em cada escala de circulação, a contestação aparece, com quais fontes, e que tipo de triangulação com o texto legal é mobilizada para sustentar convergências, deslocamentos e apagamentos.

Os próximos dois subtemas são relevantes para um debate ampliado sobre dispositivos tecnológicos, infâncias e juventudes porque deslocam a discussão do eixo proibir ou liberar para a pergunta sobre condições de uso, direitos e mediações pedagógicas. Em outras palavras, S4 e S5 são os pontos em que a política poderia ser narrada não apenas como contenção, mas como regulação situada: que reconhece diferenças entre níveis de ensino, finalidades educativas, necessidades específicas e garantias de acesso e participação. Mas cabe apontar, ambos tiveram baixa incidência no corpus.

S4, *Exceções pedagógicas*, e S5, *Inclusão, acessibilidade e saúde*, apareceram em apenas dois textos cada. Essa baixa recorrência é, por si, um achado: embora a norma preveja exceções e condições específicas, a cobertura raramente colocou essas dimensões no centro da narrativa. À luz das nossas análises, esse apagamento indica um tipo de enquadramento que privilegia a regra como mensagem principal e rebaixa, ou promove um apagamento das mediações, isto é, aquilo que permitiria pensar a escola como espaço de formação para uso crítico e para competências digitais, e não apenas como instância de controle. Quando S4 não aparece, o debate público tende a perder a distinção entre presença do aparelho e uso pedagógico sob orientação docente, o que empobrece a discussão sobre currículo, linguagem e intencionalidade educativa, temas que, no campo educacional, são decisivos para evitar tanto o determinismo tecnológico quanto a proibição como resposta única.

A baixa incidência de S4, e S5, também pode ser lida em contraste com orientações internacionais que têm insistido em deslocar o debate de uma oposição simples entre proibir e permitir. Em debates recentes, a UNESCO defende que dispositivos, especialmente smartphones, só façam sentido no espaço escolar quando houver finalidade pedagógica intencional, mediação docente e critérios de uso que protejam o direito de aprender, além de alertar para o crescimento global de políticas de restrição e para o risco de respostas que não enfrentem condições de implementação e desigualdades (UNESCO, 2025). Na mesma direção, documentos da OCDE, com base em dados do PISA, têm enfatizado que o problema não se reduz à presença do aparelho, mas envolve mediações em sala, formas de uso, regras reais de aplicação e efeitos dependentes do contexto; inclusive, apontam que, mesmo onde há proibição,

estudantes relatam uso frequente, o que recoloca o tema como regulação institucional e cultura escolar, e não apenas como norma (OCDE, 2024).

Esse contraste ajuda a qualificar essa análise: quando a cobertura reduz S4 e S5 a nota lateral, ela empobrece a compreensão ampla e republicana da política, porque invisibiliza o ponto em que a lei poderia ser discutida como formação para usos críticos e como garantia de direitos, e não apenas como contenção. Nesse ponto, ajuda a problematizar tanto o tecno otimismo, que promete inovação automática, quanto o solucionismo, que transforma problemas educacionais complexos em respostas padronizadas de gestão e controle (Buckingham, 2008; Selwyn, 2017). Do lado da educação, Kenski (2012b), Moran (2015b) e Valente (2005) permitem sustentar que tecnologia, currículo e aprendizagem dependem de intencionalidade pedagógica, mediação e condições institucionais, exatamente o tipo de dimensão que S4 e S5 poderiam tornar mais visível, mas que aparece pouco na cobertura analisada.

No caso de S5, a baixa incidência é ainda mais sensível porque se refere a direitos e garantias. A pouca centralidade de acessibilidade e condições de saúde reduz a visibilidade das assimetrias que atravessam a implementação, isto é, quem depende de recursos digitais para participação, comunicação, apoio e inclusão. Barros, Silva e Farbiarz (2025) defendem que a formação continuada dos docentes em tecnologia é necessária para que possam lidar com essa questão, indo além das restrições e voltando-se para a acessibilidade e mediação pedagógica do uso dos celulares na escola.

Em termos de circulação de sentidos, a quase ausência de S5 favorece uma leitura simplificada da política, inclusive sobre saúde coletiva, e aproxima a cobertura de uma lógica majoritária, que toma a experiência como homogênea e individualizante. Essa propagação homogênea desconsidera contextos locais e pesquisas científicas, traduzindo informações de modo descontextualizado e agravando leituras individualizantes e que culpabilizam os sujeitos. O efeito é que dimensões normativas ligadas a direitos tendem a aparecer como exceção marginal, e não como parte estruturante da responsabilidade institucional. Nesse enquadramento, acessibilidade e saúde deixam de operar como critérios organizadores da implementação e passam a figurar como ressalvas laterais, o que reduz a pressão pública por condições concretas para garantir inclusão e cuidado na aplicação da norma.

Como consequência, a lei tende a ser socialmente conhecida como proibição ampla, enquanto o desenho normativo das exceções é reduzido a nota técnica ou apêndice explicativo. Em leitura de decodificação, isso importa porque a forma como o tema é traduzido pela cobertura condiciona o repertório público de compreensão da norma, tornando mais provável a

estabilização de uma leitura preferencial de “banimento absoluto”, ao menos no nível da agenda temática midiática (Hall, 1980). Essa estabilização ocorre mesmo quando o texto legal delimita exceções e aponta responsabilidades institucionais que não se resumem à fiscalização. Em termos analíticos, a baixa frequência de S4 e S5 não é detalhe: ela indica um padrão de apagamento que restringe o debate público sobre infâncias, saúde coletiva, juventudes e tecnologias a uma gramática de controle e responsabilização individual, e reduz a possibilidade de discutir mediação pedagógica, acessibilidade e direitos como dimensões centrais da regulação pública, como tema de saúde coletiva e pública, temas associados as tecnologias (Petta; Ayres; Teixeira, 2021).

S8, *Mercado, inovação e soluções*, apareceu em um único texto, indicando que, no recorte analisado, a narrativa de solução via programas e plataformas não organizou de modo predominante a cobertura inicial. Esse achado importa porque sugere que, nos primeiros meses de vigência, a lei foi publicamente narrada mais como regra, procedimento e proteção do que como oportunidade de modernização tecnológica. Ainda assim, a presença residual de S8 não deve ser tratada como irrelevante: ela sinaliza uma zona de possível reconfiguração discursiva em fases posteriores da implementação, quando a pergunta pública pode se deslocar de “como restringir” para “como gerir” e “como monitorar”, abrindo espaço para a entrada de atores privados como provedores de instrumentos, diagnósticos e pacotes de intervenção por intermédio de plataformas digitais, movimento que já pode ser observado em algumas políticas estaduais e municipais.

Nesse ponto, cabe explicitar o risco de um deslocamento tecnocrático das mediações pedagógicas, visto que a leitura hegemônica da cobertura jornalística priorizou uma despolitização da questão. A crítica ao solucionismo e à racionalidade de gestão em tecnologia educacional chama atenção para o modo como problemas complexos são reformatados como demandas por ferramentas, métricas e protocolos, com promessas de eficácia e controle que tendem a despolitizar o debate sobre finalidades educativas, desigualdades e condições de trabalho. Nessa lógica, a regulação do celular pode se tornar um “mercado de implementação”, no qual plataformas, aplicativos, sistemas de gestão e programas de bem-estar digital passam a disputar legitimidade como resposta, produzindo uma economia da solução que se apresenta como neutra, e que reorganiza decisões curriculares e práticas escolares por critérios de desempenho, conformidade e monitoramento (Buckingham, 2008; Selwyn, 2017).

Assim, mesmo com baixa frequência no corpus, S8 indica um campo aberto para novas disputas discursivas: se a implementação da lei for acompanhada por ofertas de “soluções”

tecnológicas, o debate tende a ser reorientado para o que pode ser comprado, contratado e padronizado, e não para o que precisa ser construído como mediação institucional, formação docente e pactos coletivos. Em termos analíticos, trata-se de acompanhar, nas próximas fases, se a cobertura passa a traduzir a política em linguagem de produto e gestão, e se isso desloca a responsabilidade institucional prevista na norma para um repertório de intervenções terceirizadas que regulam a prática pedagógica por fora do debate público.

Essas análises vistas acima, sobre subtemas e padrões orientam e abrem a próxima etapa da análise. A partir deles, os textos serão discutidos por tipos de enquadramento e por escala de circulação (local, estadual, nacional), para mostrar como a lei foi traduzida em narrativas distintas e como certos subtemas ganham força ou são apagados conforme o veículo e o nível de circulação. Nesse movimento, a triangulação com dispositivos da lei permitirá explicitar, com mais precisão, convergências, deslocamentos e apagamentos na forma como a norma foi narrada na esfera pública, distinguindo quando a cobertura se aproxima do desenho normativo e quando ela simplifica, reorienta ou silencia seus elementos centrais.

A leitura por frequência registrou a presença de cada subtema em cada texto do corpus. Essa contagem não mede intensidade, nem “importância” do subtema no texto, ela indica apenas que o enquadramento apareceu de forma reconhecível na montagem narrativa (fontes, vocabulário, exemplos, soluções propostas). Com base nisso, foi possível comparar padrões entre escalas local, estadual e nacional.

Quadro 2: Frequência dos subtemas por escala

Subtema	Local (4)	Estadual (3)	Nacional (8)	Total (15)
S1 Regulação e disciplina	3	1	4	8
S2 Proteção e saúde mental	1	1	5	7
S3 Corresponsabilidade e mediação	1	2	5	8
S4 Exceções pedagógicas	0	1	1	2
S5 Inclusão, acessibilidade e saúde	0	1	1	2
S6 Gestão e implementação	3	3	3	9
S7 Contestação e conflito	2	0	4	6
S8 Mercado, inovação e soluções	0	0	1	1

Fonte: elaboração dos autores.

A leitura por frequência, segmentada por escala de circulação, revela padrões distintos de tradução pública da Lei nº 15.100/2025. No nível local, predominou a combinação entre gestão de implementação e regulação disciplinar (S6 e S1), o que sugere uma narrativa orientada a rotinas e procedimentos, com baixa centralidade para exceções pedagógicas e garantias de direitos (S4 e S5 ausentes). No nível estadual, a implementação permaneceu central (S6 em todos os textos), mas a corresponsabilidade apareceu com maior recorrência (S3),

aproximando a norma de pactos institucionais e de uma leitura mais regulatória. Já no nível nacional, a cobertura se organizou com maior presença de uma gramática protetiva ligada à saúde mental (S2), combinada com corresponsabilidade (S3) e contestação (S7), configurando um debate mais conflitivo e menos protocolar. Em conjunto, esses padrões sustentam a hipótese de que a circulação pública favoreceu leituras centradas em regra e operacionalização, enquanto exceções, acessibilidade e direitos permaneceram laterais, mesmo quando são dimensões normativas estruturantes.

Diante disso, interpretamos os textos por tipos de enquadramento e por escala de circulação, para mostrar como a lei foi traduzida em arranjos narrativos diferentes. Esse movimento permite observar não apenas “o que aparece”, mas como a cobertura organiza o problema público: quais dimensões ganha centralidade, que causalidades são sugeridas e como se distribuem responsabilidades. Nesse entendimento, os subtemas foram lidos como efeitos de sentido produzidos pela combinação entre vocabulário, fontes e exemplos, e não como evidência de intenção do veículo (Hall, 1980). A seguir, discutimos três agrupamentos.

No nível local, a cobertura se estruturou majoritariamente pela combinação entre S6, *Gestão e implementação*, e S1, *Regulação e disciplina*. Em termos narrativos, a lei apareceu como uma rotina a ser implementada: onde o aparelho fica, quem guarda, como fiscaliza, como comunica às famílias, como organiza os intervalos e quais regras internas devem ser anunciadas. A centralidade desse arranjo produz um deslocamento do debate para o plano operacional, no qual o cumprimento da norma tende a ser apresentado como sinônimo de solução, e o trabalho escolar é narrado como logística e controle.

Quando S1 aparece articulado a S6, torna-se recorrente uma promessa discursiva de ordenamento, associada a atenção e convivência, como se a retirada do aparelho fosse suficiente para reconfigurar problemas que, na prática, atravessam mediações pedagógicas, culturas escolares e condições socioeconômicas e institucionais. Em nosso entendimento, como o corpus analisado é sobre cobertura jornalística, essas promessas precisam ser tratadas como justificativas públicas e expectativas, e não como demonstração de impacto escolar. Nesse ponto, a forma de decodificação do tema tende a estabilizar uma leitura preferencial: a lei é compreendida como regra que “funciona” se for aplicada com disciplina, deixando menos visíveis as perguntas sobre finalidades educativas, critérios de uso pedagógico e desigualdades de implementação (Hall, 1980).

A presença de S7, *Contestação e conflito*, no nível local, funcionaram como variação pontual. Ela aparece quando o texto incorpora divergências ou debate com especialistas, mas,

em geral, sem deslocar o centro narrativo da operacionalização. Assim, mesmo quando há conflito, ele tende a ser enquadrado como disputa de opinião, e não como problema institucional que exige explicitar condições de trabalho, formação e responsabilidades previstas na lei.

Na escala estadual, S6 permaneceu central, mas apareceu com maior articulação a S3, *Corresponsabilidade e mediação*. Aqui, a lei foi narrada com ênfase na rede: orientações, comunicados, recomendações, fiscalização e deveres institucionais. Esse arranjo desloca parcialmente o foco da “culpa do estudante” para um plano organizacional mais amplo, onde escola, famílias, gestão e Estado aparecem como coautores de normas e rotinas. Ao mesmo tempo, S3 pode operar em duas direções: como reconhecimento das mediações necessárias para que a política não se reduza a punição, ou como retórica de responsabilização difusa, quando a repartição de responsabilidades não é acompanhada de condições concretas de implementação.

Um ponto relevante é que S4, *Exceções pedagógicas*, e S5, *Inclusão, acessibilidade e saúde*, aparecem nessa escala como linguagem mais especializada, ancorada no vocabulário normativo e jurídico. Ou seja, exceções e direitos entram no debate, mas tendem a aparecer como cláusulas e garantias, e menos como eixo de problematização pedagógica. O efeito é que S4 e S5 ficam condicionados ao registro institucional, e não se tornam tema de debate público em sentido amplo. Isso ajuda a explicar por que a esfera pública pode estabilizar uma compreensão de proibição ampla, mesmo quando há previsões explícitas de exceções e responsabilidades que vão além da fiscalização.

Na cobertura nacional, emergiu um agrupamento mais visível entre S2, *Proteção e saúde mental*, S3, *Corresponsabilidade e mediação*, e S7, *Contestação e conflito*. Nesse bloco, a lei é narrada como resposta a risco e cuidado, com vocabulário protetivo, e é também disputada por diferentes atores: especialistas, sindicatos, gestores, jornalistas e instituições. Em termos de enquadramento, o problema se desloca do plano estritamente escolar para uma gramática de proteção social, na qual saúde mental, cyber violência e dependência aparecem como justificativas recorrentes. Esse deslocamento não significa, por si, que a cobertura esteja sustentada em dados empíricos ou pesquisas científicas. Com frequência, a narrativa protetiva se apoia em exemplos, relatos e menções genéricas a “pesquisas”, o que indica uma operação típica do debate público: a saúde mental funciona como fundamento normativo para justificar a restrição, e não como diagnóstico do cotidiano escolar.

Esse enquadramento “protetivo” também se articula com sensibilidades morais e pautas tidas como urgências públicas. Quando o risco é narrado como ameaça ampla e imediata, cresce a chance de o debate público operar por respostas rápidas, com pouca atenção às mediações

pedagógicas e às condições concretas de implementação. É nesse ponto que a leitura do pânico moral é útil para interpretar a circulação de certas narrativas, como forma social de organizar medo, urgência e demanda por ordem (Cohen, 1972).

Ao lado desse primeiro agrupamento, apareceu um segundo conjunto na cobertura nacional que combina S1, *Regulação e disciplina*, S6, *Gestão e implementação*, e S2, *Proteção e saúde mental*. Nessa configuração, a norma é divulgada por duas vias simultâneas: a via operacional, que oferece protocolo e regra; e a via protetiva, que oferece justificativa moral. A combinação produz um efeito de reforço: o protocolo aparece como resposta adequada porque é apresentado como proteção. Ao mesmo tempo, como S4 e S5 seguem com baixa centralidade, a discussão pública tende a ficar entre controle e cuidado, sem tornar visível, com a mesma força, o eixo dos direitos, da acessibilidade e do uso pedagógico sob mediação.

Considerações finais

Em conjunto, a leitura por frequência e por tipos de enquadramento sugere que a circulação midiática da Lei nº 15.100/2025 foi organizada principalmente pela operacionalização e disciplina, com destaque para *Gestão e Implementação* (S6) e *Regulação e Disciplina* (S1), tendendo a tornar a lei palatável como rotina escolar e como cumprimento de procedimento, valorizando protocolos, fiscalização e comunicação com famílias, diminui-se contudo a discussão com fins educativas para a lógica aplicação da lei.

A *Corresponsabilidade e Mediação* (S3) foi o segundo núcleo e operou um deslocamento parcial da responsabilidade individual para uma política de pactos e decisões coletivas entre escola, família, rede e Estado. Gerando ambivalência entre o reconhecimento das mediações institucionais e a retórica de responsabilização difusa, das condições de trabalho, da infraestrutura e das ações formativas.

A narrativa de *Proteção e Saúde Mental* (S2) também adquiriu centralidade no *corpus* nacional, reorganizando o problema em uma gramática de risco e cuidado, isso indica um uso público da saúde mental como justificativa normativa para a restrição. A lei tende a ser apresentada como resposta a uma ameaça social, reduzindo a tolerância ao dissenso e favorecendo soluções rápidas, com menor atenção a mediações pedagógicas.

Por outro lado, *Exceções e Usos Pedagógicos* (S4) e *Inclusão, Acessibilidade e Saúde* (S5) apareceram com baixa incidência, apesar de serem dimensões estruturantes do texto legal.

Esse apagamento contribui para que a norma seja socialmente conhecida como proibição ampla, enquanto exceções e garantias de direitos circulam como nota secundária.

Temos que destacar que este estudo tem limites coerentes com seu recorte. Ele não mede efeitos da lei no cotidiano escolar, nem infere causalidade entre uso de celulares, aprendizagem e saúde mental. Seu objeto é a forma como a lei se torna visível na esfera pública por meio da cobertura midiática, com foco em convergências, deslocamentos e apagamentos em relação ao texto normativo.

Como desdobramento, recomenda-se ampliar o período de análise, incluir mídias sociais e outros formatos de circulação, e articular estudos empíricos em escolas que examinem como regras internas, exceções, mediações pedagógicas e garantias de direitos se materializam em contextos distintos.

Referências

AGÊNCIA Minas. Escolas estaduais de Minas transformam ambiente escolar após proibição de celulares. **Agência Minas**, 13 mar. 2025. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escolas-estaduais-de-minas-transformam-ambiente-escolar-apos-proibicao-de-celulares>. Acesso em: 26 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Fernanda Ribeiro; SILVA, Viviane Euclides; FARBIARZ, Alexandre. O dilema do celular: da proibição à mediação pedagógica e o desafio das competências digitais. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 99-115, 2025. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v30i2p99-115. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/239208>. Acesso em: 21 dez. 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: seção 1**, Brasília, DF, ed. 9, p. 3, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/15100.htm. Acesso em: 30 mar. 2026.

BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2008.

CNN Brasil. Celulares nas escolas: tire suas dúvidas sobre a proibição dos aparelhos. **CNN Brasil**, 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/celulares-nas-escolas-tire-suas-duvidas-sobre-a-proibicao-dos-aparelhos>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CENTRAL Única dos Trabalhadores. Proibição de celular nas escolas é bem avaliada, mas especialistas veem desafios. **CUT**, 2025. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/proibicao-de-celular-nas-escolas-e-bem-avaliada-mas-especialistas-veem-desafios-ff40>. Acesso em: 15 jun. 2025.

COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics: the creation of the mods and rockers**. London: MacGibbon and Kee, 1972.

G1. Celulares proibidos nas escolas: saiba o que muda na volta às aulas. **G1**, 2025a. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/27/celulares-proibidos-nas-escolas-saiba-o-que-muda-na-volta-as-aulas.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2025.

G1. Pesquisa mostra o impacto da proibição do celular nas escolas brasileiras. **G1**, 27 maio 2025b. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/05/27/pesquisa-mostra-o-impacto-da-proibicao-do-celular-nas-escolas-brasileiras.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2025.

HALE, Lauren; GUAN, Stanford. Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. **Sleep Medicine Reviews**, v. 21, p. 50-58, 2014. DOI: 10.1016/j.smrv.2014.07.007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25193149/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

HALL, Stuart. Codificação e decodificação. In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 387-404.

INSTITUTO Iris. Celulares nas escolas e a volta às aulas. **IRIS-BH**, fev. 2025. Disponível em: IRIS-BH <https://share.google/33hRMIdD9SuxK3I51>. Acesso em: 15 jun. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012a.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012b.

MINISTÉRIO Público de Minas Gerais. Volta às aulas: lei que limita uso de celular por alunos exige parceria entre família e escola, alertam promotoras de Justiça. **MPMG**, jan. 2025. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/volta-as-aulas-lei-que-limita-uso-de-celular-por-alunos-exige-parceria-entre-familia-e-escola-alertam-promotoras-de-justica.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015a.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015b.

ORGANISATION for Economic Co-operation and Development - OCDE. Students, digital devices and success: findings from PISA 2022 results. **OECD**, 2024. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/05/students-digital-devices-and-success_621829ff/9e4c0624-en.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100005>. Acesso em: 4 abr. 2025.

PETTA, Helena Lemos; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita; TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. Saúde coletiva e mídia: um diálogo que precisa continuar. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 25, supl. 2, e210569, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/kDn7G3gHYGcyN7YzqtrHtCJ/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SANTOS, Silvan Menezes dos; SILVA DOS SANTOS, Maria Heloise. O fenômeno do tempo de tela sob os olhares da Educação Física: uma revisão da literatura para vislumbrar desafios contemporâneos.

Motrivivência, Florianópolis, v. 36, n. 67, p. 1-22, 2024. DOI: 10.5007/2175-8042.2024.e100680. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/100680>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SECRETARIA de Estado de Educação de Minas Gerais. Escolas estaduais de Minas transformam ambiente escolar após proibição de celulares. **SEE-MG**, 2025a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas-estaduais-de-minas-transformam-ambiente-escolar-apos-proibicao-de-celulares/>. Acesso em: 21 maio 2025.

SECRETARIA de Estado de Educação de Minas Gerais. Governo de Minas implementa novas diretrizes para o uso de celulares nas escolas da rede estadual. **SEE-MG**, 2025b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-implementa-novas-diretrizes-para-o-uso-de-celulares-nas-escolas-da-rede-estadual/>. Acesso em: 21 maio 2025.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

STIGLIC, Neza; VINER, Russell M. Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. **BMJ Open**, v. 9, n. 1, e023191, 2019. DOI: 10.1136/bmjopen-2018-023191. Disponível em: <https://bmjopen.bmj.com/content/9/1/e023191>. Acesso em: 30 ago. 2025.

TRIBUNA de Minas. Proibição é a melhor alternativa? Especialistas debatem impactos do uso de celular na escola. **Tribuna de Minas**, out. 2024. Disponível em: <https://share.google/fKwuYIPHEMqspjMt1>. Acesso em: 15 jun. 2025.

UNESCO. **Global education monitoring report 2023: technology in education, a tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNESCO. To ban or not to ban? Smartphones in school only when they clearly support learning. **UNESCO**, 2025. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/ban-or-not-ban-smartphones-school-only-when-they-clearly-support-learning>. Acesso em: 5 jan. 2026.

UOL. Celular proibido nas escolas: o que muda na prática com nova lei. **UOL Educação**, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2025/01/13/o-que-muda-lei-proibe-celular-escola.htm>. Acesso em: 15 jun. 2025.

VALENTE, José Armando. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP, 2005.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1455-1475, set./dez. 2007.

Sobre os autores

Natanael Piza João: licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho. Desenvolveu estudos na área de Educação Física escolar, com interesse em mídias, tecnologias e práticas pedagógicas.
E-mail: npth106@gmail.com

Robson Donizete dos Santos: licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho. Desenvolveu estudos voltados à Educação Física escolar, com interesse

em formação docente, tecnologias e processos educativos.

E-mail: robsondonizette201828@gmail.com

Dimitri Wuo Pereira: doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho, SP, mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu, especialista em Administração Esportiva pela FMU, licenciado em Educação Física pela EEFEUSP e pedagogo pela UNINOVE. É professor visitante do curso de Educação Física do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho, atuando na graduação e na pós-graduação. Integra o GEPROFEF, com pesquisa na linha Educação Física e Linguagens na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Desenvolve estudos e atuação docente nas áreas de esportes de aventura, práticas corporais, formação de professores e educação.

E-mail: dimitriwuo141@gmail.com

Arnaldo Sifuentes Leitão: docente do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho, onde atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e coordena o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, PROEF-IFSULDEMINAS. Doutor em Educação Física pela UNICAMP, mestre em Educação pela UNESP, especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP e licenciado em Educação Física pela UNESP, pós-doutorado no PPGEF-UNIVASF. Coordena o PIBID, subprojeto Educação Física, e lidera o GEPROFEF. Desenvolve pesquisas sobre Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, formação de professores, mídias e tecnologias, Educação Física e linguagens, ética, valores e cidadania.

E-mail: arnaldo.leitao@ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 16 jan. 2026

Aprovado em: 29 mar. 2026