

INDÍCIOS DE USO PROBLEMÁTICO DE JOGOS DIGITAIS POR ADOLESCENTES NOS AMBIENTES ESCOLARES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE¹

SIGNS OF PROBLEMATIC DIGITAL GAMING AMONG ADOLESCENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: TEACHERS' PERSPECTIVES

Prioste, Cláudia²
Chiusoli, Ana Rita Petilli Rosalino³

RESUMO: As pesquisas sobre transtornos de jogos eletrônicos cresceram nas últimas décadas e seus resultados estão bem estabelecidos, porém, a disseminação desses jogos nas escolas ainda é um problema pouco estudado. Este artigo tem por objetivo analisar indícios de uso problemático de jogos digitais nas escolas. A pesquisa foi realizada com 17 professores de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo. Com fundamento nos critérios do DSM-5 e do CID-11, foram identificados indícios inequívocos de transtornos de jogos eletrônicos e de apostas on-line, com início por volta dos 12 anos, cujas atividades ocorrem na escola e durante as aulas. O descontrole, a prioridade dada aos jogos, a irritabilidade, o isolamento social, os prejuízos funcionais e acadêmicos, além de perdas financeiras com as “bets” foram alguns dos sintomas. Concluiu-se que uma das dificuldades no controle da interdição do uso de celulares nas escolas decorre de uma possível dependência de jogos digitais, predominantemente entre os meninos. Medidas psicoeducativas multidisciplinares e intersetoriais, envolvendo as áreas da saúde e da assistência social, são importantes para o tratamento e a prevenção do uso de jogos na escola.

Palavras-chave: Transtorno de jogos eletrônicos; Ambiente escolar; Adolescentes; Neuroeducação; Restrição de aparelhos celulares nas escolas.

ABSTRACT: Research on internet gaming disorder has grown in recent decades, and the findings are well-established; however, the presence of these games in schools remains an understudied issue. This article aims to analyse signs of problematic digital gaming use in schools. The study was conducted with 17 teachers from an elementary and secondary school in the state of São Paulo. Based on DSM-5 and ICD-11 criteria, clear indications of gaming disorder and online betting addiction were identified—with onset around age 12—involving activities that take place within the school and during class time. Symptoms included a lack of control, prioritizing gaming, irritability, social isolation, functional and academic impairment, and financial losses related to online betting. The study concluded that one of the challenges in enforcing bans on mobile phone use in schools stems from potential digital gaming addiction, predominantly among boys. Multidisciplinary and intersectoral psychoeducational measures involving the health and social services sectors are crucial for both the treatment and prevention of gaming-related issues in schools.

Keywords: Internet game disorder; School environment; Adolescents; Neuroeducation; Restriction of mobile phones in school.

¹ "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001".

² Cláudia Prioste, doutora em Educação e livre-docente pela Unesp. Professora Associada ao Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras do campus de Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), claudia.prioste@unesp.br

³ Ana Rita Petilli Rosalino Chiusoli, Mestranda em Educação Escolar pela UNESP/FCLAr e bolsista CAPES de 01/06/2024 a 31/05/2026, ana.chiusoli@unesp.br

INTRODUÇÃO

O jogo, como fato social, marca a sociedade humana e está presente desde a antiguidade em diversos processos de socialização e em diferentes culturas (Huizinga, 2019). A depender de como são utilizados, os jogos podem criar conexões favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento social, cognitivo e educativo das crianças (Chisag-Guaman *et al.*, 2024). Porém, na contemporaneidade, não são apenas os jogos pedagógicos e de caráter educativo que se destacam na vida de crianças e jovens, tampouco nos ambientes escolares. Nas últimas décadas, com a popularização dos jogos digitais de entretenimento em aparelhos celulares, crianças e jovens passaram a dedicar parte do seu tempo livre às diversões digitais (Desmurget, 2021; Prioste; Mazzeu; Giliotti, 2018; Prioste, 2019) que possuem sofisticados algoritmos de engajamento. Além disso, crianças e jovens, cada vez mais munidos de aparelhos celulares em tempo integral, dedicam parte do período em que estão na escola aos jogos de entretenimento, com ou sem o consentimento expresso de seus professores.

Jogar e brincar são palavras associadas à diversão e à infância. Jogo é uma palavra com muitos sentidos e variações entre os idiomas. Em inglês usa-se a palavra “play” com o sentido tanto de “jogar” quanto de “brincar” (Cambridgde Dictionary, 2026). O verbo “jogar” deriva do latim *jocare* e pode significar arremessar, atirar algo, executar combinações de um jogo, apostar e, de maneira menos usual, brincar (Nova Cultural, 1999). Em português, quando falamos de jogos, a associação mais recorrente é com atividades competitivas e não com brincadeiras. O jogo, no sentido atribuído neste trabalho, está mais direcionado às atividades que envolvem algum tipo de competição, seja do jogador com outros ou consigo mesmo.

Se outrora os jogos faziam parte de momentos de lazer e relaxamento, na contemporaneidade, essa perspectiva é alterada com a inserção dos jogos eletrônicos em diversas situações da vida cotidiana. Reis e Cavichioli (2014) esclarecem que os jogos eletrônicos começaram a ser desenvolvidos com o advento das ciências computacionais nas décadas de 1960 e 1970. O fliperama, ou arcade, foi um precursor dos videogames. Ao longo das décadas subsequentes, a transição dos fliperamas (*arcades*) para as plataformas domésticas e os computadores pessoais descentralizou o acesso aos jogos eletrônicos.

Na década de 1980, os consoles de videogames se popularizaram como fonte de entretenimento infantil e como brinquedo (Reis; Cavichioli, 2014). À medida que os dispositivos de jogos foram ficando menores e mais baratos, eles também começaram a fazer parte do ambiente escolar, com destaque para o brinquedo digital interativo “*Tamagotchi*”, lançado no Japão em 1996, e que teve ascensão rápida nos mercados internacionais devido à ampla popularidade entre as crianças. Nas escolas, as crianças se sentiam incumbidas de cuidar de um pet digital como se estivessem cuidando de um ser vivo (Orobengoa, 2025). O *Tamagotchi*, por um lado, tornou-se um experimento relevante para demonstrar as tendências de apego das crianças aos dispositivos tecnológicos.

No início dos anos 2000, concomitantemente ao otimismo quanto ao uso

pedagógico de jogos digitais, com a promessa de melhorar a aprendizagem das crianças por meio da gamificação, cresceram também as preocupações com a dependência de jogos. Os smartphones, que se popularizaram a partir da década de 2010, tornaram-se mais acessíveis, assim como o acesso à internet, possibilitando que crianças e adolescentes tivessem contato com inúmeras modalidades de diversão on-line, sobretudo por meio de jogos (Prioste, 2016).

Os estudos científicos sobre a dependência de jogos tiveram início na década de 1990 e se intensificaram a partir de 2010 (Prioste, 2016). O tempo que crianças e jovens passaram a dedicar ao entretenimento digital tornou-se um problema de saúde pública que também afeta o processo de escolarização.

O uso problemático de jogos digitais

Kimberly Young foi uma das pioneiras a desenvolver, em 1996, um estudo científico com 496 estudantes sobre ciberdependência. Young observou que o uso intensivo da internet com fins de diversão estava causando prejuízos significativos à funcionalidade dos jovens (Young, 1998). Com os resultados de suas pesquisas, criou-se um esboço conceitual sobre dependência de internet, baseado nos critérios da American Psychiatric Association (APA) no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) para o uso de substâncias (Abreu *et al.*, 2008). Nas primeiras pesquisas, identificou-se que os jogos digitais desempenhavam um papel relevante na dificuldade de controlar o tempo despendido nos ambientes on-line (Young, 1998; Hautefeuille; Vélé, 2010). Identificou-se que os transtornos de internet estavam principalmente vinculados às finalidades de uso, às dificuldades em estabelecer controle do tempo e aos possíveis prejuízos funcionais decorrentes das atividades (Young, 1998).

Na primeira década dos anos 2000 não havia consenso sobre a melhor expressão para designar as pessoas com prejuízos funcionais decorrentes de jogos. Os termos oscilavam entre uso compulsivo, uso excessivo, uso problemático e dependência de jogos eletrônicos (Abreu *et al.* 2008). Em 2018, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu o transtorno de jogos eletrônicos, *game disorder* (GD) como um problema de saúde mental e esse transtorno foi incluído na Classificação Internacional de Doenças (CID), em sua 11ª, revisão (CID-11). O transtorno de jogos eletrônicos foi definido como “padrão de comportamento persistente ou recorrente de jogar jogos eletrônicos (‘jogos digitais’ ou ‘videogames’), que pode ser on-line (i.e. pela internet) ou off-line” (OMS, 2018, s.p.). Além disso, o indivíduo acometido por esse problema apresenta uma diminuição progressiva de seus interesses por outras tarefas do cotidiano em função dos jogos, com consequências negativas para sua vida.

O DSM, em sua 5ª versão, publicada em 2013, já havia reconhecido o Transtorno do Jogo pela Internet, denominado *Internet Game Disorder* (IGD) como uma condição para aprofundamento de estudos futuros. Os critérios diagnósticos propostos pelo DSM-V incluem o uso “persistente e recorrente da internet para envolver-se em jogos, frequentemente com outros jogadores, levando a prejuízos clinicamente significativos ou sofrimento” (American Psychiatric Association, 2023, p. 915). Além disso, para o diagnóstico são necessários pelo menos cinco sintomas presentes em um período de 12

meses, tais como, preocupação constante com jogos, sintomas de abstinência, necessidade de aumentar o tempo nos jogos (tolerância), fracassos nas tentativas de controlar, perda de interesse por outros passatempos, continuidade do tempo jogando apesar dos prejuízos psicossociais, tentativas de enganar familiares sobre os hábitos de jogos, uso de jogos para aliviar humor negativo e, por fim, colocar em risco relacionamentos, emprego, trabalho ou oportunidades educacionais.

Esse transtorno deve ser diferenciado dos jogos de azar, que possuem critérios distintos por envolverem apostas e dinheiro, e está descrito na literatura simplesmente como “transtorno do jogo”. Os jogadores com esse transtorno frequentemente se envolvem em apostas cada vez mais elevadas e podem contrair dívidas ou pedir dinheiro emprestado para continuar jogando e obter a excitação desejada (American Psychiatric Association, 2023, p. 661).

De acordo com o DSM-5, a prevalência do transtorno de jogo na população geral era de 0,1 a 0,7%, com maior prevalência entre homens (0,6%) do que entre mulheres (0,2%). Em relação aos transtornos de jogo pela internet (IGD), de acordo com uma metanálise internacional da época de publicação do DSM, estimava-se uma prevalência de 4,6% entre adolescentes, com diferença significativa de gênero, sendo de 6,8% entre meninos e 1,3% entre meninas (American Psychiatric Association, 2023). No Brasil, uma pesquisa realizada em 2022, com 555 estudantes do Ensino Médio e do Ensino Universitário, para estimar a prevalência do transtorno de jogos pela internet, identificou maior prevalência entre pessoas do gênero masculino, que têm 2,18 vezes mais probabilidade de desenvolver esse transtorno. Na amostra brasileira, identificou-se uma prevalência de IGD de 38,2%, sendo 18,2% com alto risco. Essa prevalência é considerada alta quando comparada aos estudos internacionais. Além disso, os pesquisadores identificaram comorbidades com outros transtornos mentais em 39,6% dos participantes. O transtorno mais comum foi depressão de moderada a grave em 13,3%, fobia social, 3,6%, ideação suicida em 7,1%, além de má qualidade do sono em 52,2% (Severo *et al.* 2022). A alta prevalência no Brasil corrobora as observações que realizamos nas escolas públicas e as queixas de docentes sobre as dificuldades no controle do uso de aparelhos celulares durante as aulas, predominantemente decorrentes do hábito de jogar, sobretudo entre o público masculino.

Alguns autores criticam as terminologias que sugerem vício na internet ou dependência de internet por considerarem haver um problema no constructo conceitual, pois a internet tanto pode ser um meio de outras compulsões e comportamentos desadaptativos quanto uma importante ferramenta de trabalho e estudo. (Carvalho; Querino; Freitas, 2025). Valleur e Matysiak (2011) e Prioste (2016) argumentam que a internet é um nicho ecológico propício aos novos transtornos psíquicos e os jogos on-line são um dos problemas mais proeminentes. Consideram que tanto o uso problemático de jogos quanto os transtornos aditivos a jogos digitais apresentam evidências clínicas, especialmente em adolescentes. Ou seja, é possível que alguns jovens apresentem uso problemático e outros desenvolvam um transtorno. Neste trabalho, optamos pela terminologia “uso problemático de jogos digitais” pois essa é uma expressão mais utilizada na literatura e evita uma categorização excessivamente patológica (Carvalho; Querino; Freitas, 2025). Além disso, permite que foquemos, de maneira mais ampla, nos

sintomas observados pelos professores e em suas consequências no ambiente escolar.

O potencial de criar dependência varia entre os tipos de jogos e as dimensões culturais. Uma pesquisa na Finlândia identificou que os jogos mais viciantes eram os do tipo MMORPG, seguidos, respectivamente, pelos jogos de tiro, de batalhas, de papéis e de estratégia com ação. Na França, identificou-se que os jogos de tiro e de papéis seriam os mais viciantes. De modo geral, os estudos também identificam que os jogos violentos são os que apresentam maior potencial de conduzir a transtornos (Rodriguez Rodriguez; García Padilla, 2021). Uma pesquisa realizada sobre os hábitos digitais de adolescentes brasileiros que enfrentavam dificuldades escolares associadas ao uso de jogos identificou que os jogos de tiro em primeira pessoa eram os mais prevalentes entre os meninos, seguidos de MMORPG (Prioste; Mazzeu; Giliotti, 2018; Prioste, 2019).

No que concerne aos possíveis problemas desencadeados pelos jogos violentos, a American Psychological Association publicou dois documentos de revisão da literatura: o primeiro em 2005 e o segundo em 2020. Na revisão de 2020, os autores explicitaram que as pesquisas demonstram claramente a associação entre jogos violentos e o aumento de comportamentos, afetos e cognição agressivos. Além disso, as pesquisas revelam uma diminuição da empatia, dos comportamentos pró-sociais e do engajamento moral (American Psychological Association, 2020).

Aspectos neuropsicológicos dos transtornos de jogos digitais

A dependência de jogos digitais está fortemente associada a efeitos neuropsicológicos negativos, especialmente na cognição, na atenção sustentada (Kiseleva; Kiselev, 2021) e nas funções executivas (Weinstein, 2017). Pesquisas sobre os efeitos cerebrais demonstram alterações estruturais no cérebro causadas pela dependência em jogos digitais. As principais alterações mencionadas por Weinstein (2017) são: redução do volume da substância cinzenta do cíngulo anterior e da região da ínsula, áreas relacionadas ao controle dos impulsos, ao comportamento e à cognição; alterações na substância branca e nas áreas responsáveis pela conexão entre regiões cerebrais, áreas associadas à memória de trabalho e à regulação emocional; além de alterações no centro de recompensas e na liberação de dopamina. Como resultado, há um desequilíbrio nas funções executivas e, ao mesmo tempo, uma propensão à compulsão, com redução no controle dos impulsos.

Uma revisão de literatura com 853 estudos sobre os aspectos neurobiológicos relacionados ao transtorno de jogos identificou que, comparadas ao grupo controle, as pessoas com transtornos de jogos digitais apresentavam dificuldade na inibição de respostas e na regulação emocional, prejuízos no funcionamento do córtex pré-frontal, área responsável pela cognição e regulação emocional, empobrecimento na memória de trabalho e na capacidade de tomadas de decisão, além de alterações no sistema de recompensas (Kuss; Pontes; Griffiths, 2018).

No que concerne aos efeitos dos jogos digitais no desempenho acadêmico, o baixo desempenho acadêmico pode ser um fator de risco para o transtorno de jogo. Contudo, o tempo de jogo digital de entretenimento e o uso excessivo de telas na infância têm impacto negativo no esforço cognitivo, no interesse por atividades escolares e no desempenho

acadêmico (Chew; Yow; Dimech, 2026; Desmurget, 2021; Prioste, 2019). Portanto, há uma correlação bidirecional entre o baixo desempenho acadêmico e o transtorno de jogos.

Considerando esses aspectos, interessa-nos conhecer de que maneira os jogos digitais de entretenimento e de azar estão inseridos nos contextos escolares da educação básica e analisar se há indícios de IGD, GD e transtorno de jogo patológico de apostas. Além disso, pretende-se discutir as possíveis intervenções que podem ser realizadas a partir da neuroeducação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa mais ampla que teve o objetivo de identificar as mudanças de atitude dos estudantes do Ensino Fundamental II e Médio com a implantação da Lei Federal nº15.100/2025 (Brasil, 2025a) que restringe o uso de aparelhos celulares nas escolas. No decorrer da coleta de dados em uma escola pública, evidenciaram-se as queixas de educadoras e educadores no que concerne aos jogos digitais durante as aulas e nos períodos de intervalo. Nesse sentido, ao analisarmos os fatores que dificultavam a implementação de ações para limitar o uso de aparelhos celulares no ambiente escolar, ficaram evidentes as atitudes de adolescentes que burlavam as regras para jogar. A frequência das queixas chamou a atenção para casos que poderiam indicar transtorno de jogos.

No que concerne à abordagem da pesquisa, trata-se de um estudo com metodologia qualitativa, descritiva e transversal, realizado em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental II e Médio de uma cidade do interior paulista, que possuía 530 estudantes matriculados em 2025. Participaram da pesquisa 17 professoras/es, 14 identificaram-se com o gênero feminino e 3 com o gênero masculino.

A coleta de dados foi realizada em 2025 por meio de grupos focais e de entrevistas individuais. Os instrumentos de pesquisa passaram por avaliação e pré-teste. Os roteiros dos grupos focais e das entrevistas foram avaliados por três juízes especialistas na área da educação escolar, que fizeram sugestões sobre a clareza da linguagem dos instrumentos, assim como a adequação das questões ao público e a pertinência das perguntas aos objetivos da pesquisa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Todos os procedimentos éticos e de sigilo foram rigorosamente cumpridos, assim como as normas de proteção de dados pessoais. Os participantes assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e, neste artigo, seus nomes foram modificados a fim de garantir o sigilo.

Os dados foram transcritos com o auxílio das inteligências artificiais (IAs) TurboScribe (TURBOSCRIBE, 2026) e Claude (ANTHROPIC, 2026), em seguida revisados e corrigidos pelas pesquisadoras. Posteriormente, foram organizados e categorizados conforme a metodologia de análise de conteúdo (Naeem *et al.*, 2023). Na primeira etapa, procedeu-se à leitura completa do material transcrito e na seleção de falas que estivessem relacionadas aos jogos, separando-as em um único arquivo. Na segunda etapa, procedeu-se a um ensaio de categorização com a ajuda de dois programas de IA, o DeepSeek (DEEPSEEK, 2026) e o Gemini AI (GOOGLE, 2026), com o objetivo de

auxiliar na identificação de falas dos professores que revelavam indícios de IGD e GD, conforme os critérios do DSM-5 e da CID-11. Contudo, houve categorizações equivocadas e incompletas realizadas pelos programas utilizados. Apesar disto, os programas foram úteis no agrupamento dos eixos de sintomas do DSM-5 e da CID-11. Nesse sentido, optamos por elaborar manualmente quatro tabelas com maior precisão nas categorizações, incluindo falas que não tinham sido identificadas no ensaio de categorização realizado com IA inserindo outras falas e retirando falas descontextualizadas, especificando cada critério e cada fala. Além disso, nas tabelas também criamos um campo para a interpretação das falas docentes pelas autoras. Na correção ortográfica e gramatical do artigo foram utilizados o corretor Grammarly (SUPERHUMAN, 2026) e no apoio à elaboração das referências bibliográficas o Claude (ANTHROPIC, 2026). Entretanto, é importante salientar que toda produção escrita do artigo, assim como o raciocínio e a interpretação dos dados foram realizadas pelas autoras, isto é, não há parágrafos ou frases criadas por IA.

RESULTADOS

Na primeira etapa da pesquisa, cujo objetivo era investigar o posicionamento docente sobre a Lei Federal nº15.100/2025 (Brasil, 2025a) que restringem o uso de aparelhos celulares nas escolas, identificou-se que a maioria dos participantes se posicionou favorável à restrição. As professoras e os professores ressaltaram mudanças positivas no comportamento dos estudantes no início da implementação da legislação. Não obstante, também destacaram que a obrigatoriedade de usar plataformas pedagógicas exigidas pelo governo do Estado, sem a disponibilidade de equipamentos suficientes e adequados para uso dos alunos na escola, induz ao uso indiscriminado de celulares, mesmo diante da legislação que restringe o uso desses aparelhos. Os motivos principais que levaram os alunos a burlarem a legislação, eram os jogos digitais, principalmente entre os meninos além das redes sociais, predominante entre as meninas.

As professoras e os professores revelaram preocupações com os hábitos de jogo e a falta de maturidade dos adolescentes para usar os aparelhos celulares no período escolar exclusivamente para fins pedagógicos, a fim de cumprir as exigências das plataformas do governo do Estado. Entretanto, para além da questão da maturidade neuropsicológica da adolescência, que, por si só, poderia justificar os ímpetos do uso de aparelhos celulares, há de se considerar o risco de que haja adolescentes que apresentem indícios de jogo patológico.

Indícios de uso problemático de jogos na escola

A análise das falas docentes foi guiada pelas seguintes questões: 1) Há indícios de que na escola haja estudantes com transtorno de jogos eletrônicos (GD), de acordo com os critérios do CID-11; e transtorno de jogos pela internet (IGD), conforme os critérios do DSM-5? 2) Há indícios de jogo patológico, isto é, o transtorno de jogo clássico, que envolve apostas em dinheiro? 3) Quais as possibilidades de intervenção, baseadas na neuroeducação, poderiam ser adotadas?

Para análise dos dados, os critérios do CID e do DSM em relação ao GD e IGD foram agrupados por se tratar basicamente de um mesmo fenômeno, enquanto os critérios para jogo patológico, ou seja, os jogos de azar, foram organizados em uma tabela distinta e com base exclusivamente no DSM-5.

Conforme supramencionado, o transtorno do jogo consiste em uma compulsão por jogos digitais, on-line ou off-line, caracterizado por dificuldade no controle do tempo ou do contexto (OMS, 2018; American Psychiatric Association, 2023). Para caracterizar um transtorno, esse comportamento deve estar presente por pelo menos um ano, ou menos, a depender da gravidade. O transtorno é diagnosticado quando há a presença de pelo menos quatro sintomas especificados nos critérios. O diagnóstico de jogo deve ser feito por um profissional da área da saúde. Portanto, nosso intuito nesse artigo não é diagnosticar os alunos, e sim analisar, a partir da fala de docentes, possíveis indícios de IGD, GD ou transtorno de jogo que caracterizem um uso problemático de jogos digitais na escola, com o intuito de contribuir para medidas profiláticas e socioeducativas no ambiente escolar.

Nas falas das professoras e dos professores, evidencia-se que o início dos comportamentos de jogar nos aparelhos celulares no ambiente escolar ocorre por volta dos 11 e 12 anos, entre as e os estudantes do 6º ano, intensificando-se progressivamente, com maior intensidade e dificuldade de controle, entre os estudantes do Ensino Médio, na faixa etária de 14 a 17 anos.

A capacidade de controle sobre o hábito de jogar prejudicada é o primeiro critério diagnóstico a ser considerado tanto no DSM-5 quanto no CID. Na tabela 1, são apresentadas as falas das docentes que indicam a falta de controle sobre o hábito de jogar, tanto em relação ao tempo de jogo quanto ao contexto, pois a escola e, menos ainda, a sala de aula, a priori, não deveriam ser locais para jogos digitais dos gêneros descritos pelos professores. O professor Carlos relata a dificuldade em ministrar aula devido ao hábito de jogo dos alunos, assim como a professora Sônia, ao afirmar que os alunos ficam “tão conectados ao jogo (...) que perdem a noção de que estão dentro de uma sala de aula”. Com base nesses relatos, é evidente que uma boa parte dos meninos nutre uma preocupação constante com o jogo digital, o que corrobora o critério 1 do DSM-5.

Outro comportamento indicativo da intensidade do jogo na vida destes jovens é a irritabilidade quando foi iniciada a legislação federal que restringiu o uso de aparelhos celulares nas escolas, e as professoras e os professores passaram a retirar os aparelhos dos alunos ou a pedir que os guardassem. Houve consenso de que muitos alunos ficaram nervosos com essa restrição, e a irritabilidade estava fortemente associada à impossibilidade de jogar.

Ainda sobre a dificuldade de controle, as professoras e os professores observaram que os adolescentes utilizavam estratégias para enganá-los. Alguns escondiam o celular para jogar disfarçadamente, outros, passaram a ir ao banheiro, criando-se o que as e os docentes chamaram de “alunos do banheiro”, conforme identificado na Tabela 1. Um dos motivos observados para os estudantes burlarem a lei de restrição de aparelhos celulares é a intensidade do hábito de jogar.

Tabela 1. Controle prejudicado sobre o jogo

Critérios DSM 5 e do CID 11	Fala das professoras e dos professores	Interpretação dos indícios
1. Controle Prejudicado sobre o Jogo (Critério A da CID-11 e Critério 1 do DSM-5) CID 11: “1) prejuízo do controle sobre o jogar jogos eletrônicos (p. ex., início, frequência, intensidade, duração, término, contexto)” (OMS, 2018, s.p.). Critérios DSM-5: 1. “Preocupação com jogos pela internet” 2. “Sintomas de abstinência quando os jogos são retirados (...) irritabilidade”. 7. “Enganou membros da família, terapeuta ou outros em relação à quantidade de jogo pela internet” (APA, 2023, p. 915-916)	<i>Carlos</i>: “O ano passado eu dei aula na sala em que a Sônia trabalha... era joguinho toda hora, precisava pôr gente para fora, tomar celular, era uma coisa terrível”. <i>Sônia</i>: “...eles estão tão, assim, conectados no jogo, que eles falam alto. 'Oh, você viu? Eu acertei tanto.” <i>Dandara</i>: “...o aluno do banheiro, é o aluno que, se não for mexer no celular, está em algum joguinho”. <i>Beatriz</i>: “Muitos deles vêm pra cá pra mexer no celular. (...) Aqui também é sala de aula, aqui também não pode, né? E ficam bravos com isso.” <i>Carol</i>: “Parece que eles não conseguem ter o controle, sabe?” <i>Carol</i>: “Com a finalidade de jogar, eles tentavam burlar.”	Incapacidade de interromper o comportamento de jogo na sala de aula e em outros espaços escolares. Comportamentos inadequados em sala de aula, como falar alto e comemorar quando se ganha no jogo, denotam falta de controle e de noção do contexto e do ambiente. Aumento da frequência e do tempo de uso do banheiro para jogar escondido. Irritabilidade durante a supressão do jogo é um indício de perda de controle. A compulsão pelos jogos digitais mobiliza os estudantes a burlar a lei federal de restrição ao uso dos aparelhos celulares no ambiente escolar.

Fonte: elaboração própria, 2026.

O aumento da prioridade dada ao jogo em detrimento de outras atividades escolares ou de lazer na escola, evidencia-se de forma significativa na fala das professoras e dos professores, seja na falta de atenção ao que o ou a docente está explicando, no alheamento ao que está acontecendo na sala de aula, no olhar voltado à parede onde está escondido o celular, seja na sonolência devido à noite mal dormida em função do jogo de madrugada. Além disso, os alunos formavam equipes interclasse nas plataformas de jogos e, durante as aulas, jogavam uns contra os outros, inclusive com comemorações em voz alta quando ganhavam, conforme evidenciado na tabela 2.

Diante da interdição do uso de aparelhos celulares na escola, os professores e professoras se reuniram para arrecadar dinheiro junto ao grêmio escolar e investir na compra de jogos de tabuleiro e de mesa, a fim de motivar os adolescentes a se divertirem e interagirem presencialmente, deixando de lado os jogos digitais. No início de 2025, houve boa adesão a esses jogos no intervalo; ainda assim, observou-se que alguns grupinhos se mantinham indiferentes e burlavam a regra de não usar o celular na escola, mantendo-se distantes dos demais e sem interação. Com o passar do tempo, evidencia-se o cansaço das professoras, dos professores e da gestão em controlar os aparelhos celulares e a prioridade aos jogos digitais por parte dos alunos se intensifica novamente no final de 2025.

Tabela 2. Aumento da prioridade dada ao jogo e perda de interesse por outras atividades

Critérios DSM 5 e do CID 11	Fala das professoras e dos professores	Interpretação dos indícios
2) Aumento da Prioridade Dada ao Jogo (Critério B da CID-11 e Critério 3 do DSM-5) CID 11 – “prioridade crescente dada para o jogar jogos eletrônicos, a ponto de o jogar jogos eletrônicos passar a ter precedência em relação a outros interesses da vida e atividades cotidianas” (OMS, 2018, s.p.). DSM – critério 3 – “Tolerância – a necessidade de passar quantidades crescentes de tempo envolvidos nos jogos pela internet.” Critério 5 – “Perda de interesse por passatempos e divertimentos anteriores em consequência dos, e com a exceção dos, jogos pela internet” (APA, 2023, p. 915).	<i>Carlos</i>: “...daqui a pouco, todo mundo comemorava. Mas, comemorava independente do que estava sendo explicado. Porque, prestar atenção no que estava sendo colocado, era zero.” / “E o que eles estavam comemorando? Ter ganhado o joguinho que eles estavam fazendo entre eles.” <i>Carol</i>: “Eles ficam totalmente desmotivados”. <i>Sônia</i>: “Ele era, tipo assim, um robozinho, só olhar voltado para a parede, para a tela.” <i>Carlos (sobre o ensino médio)</i>: “...a porcentagem é 30, 40% da sala dormindo... Eles ficam de madrugada no celular em casa, no computador, sei lá o que ficam, ficam entretidos e não dormem. E vêm aqui sonolentos.” <i>Sônia</i>: “aquele grupinho que burlam e que utilizam o celular, eles interagem com os que estão jogando com eles. Então, eles não vão interagir com as outras crianças, conversar com outras crianças, ou participar das mesas de jogos”.	Falta de atenção e de motivação para as atividades escolares. Comemoração sem considerar o contexto evidencia a imersão no jogo e prioridade do jogo em detrimento de outras atividades. Além de demonstrar superioridade para obter reforço social dos pares. Fuga do contexto escolar e do esforço cognitivo. A expressão « robozinho » pode ser considerada uma metáfora da alienação e do distanciamento social produzidos pelo comportamento de jogar. A prioridade aos jogos interfere no sono, com prejuízos na escola, onde eles dormem ou ficam sonolentos. Apesar da iniciativa de mesas de jogos, alguns preferem o isolamento nos jogos digitais durante o intervalo. Perda de interesse por outras atividades escolares e de lazer na escola.

Fonte: elaboração própria, 2026.

O tempo de jogo e o aumento da prioridade não são critérios suficientes para definir o transtorno de jogo, se não houver prejuízo em alguma esfera da vida. No caso estudado, os professores observam vários prejuízos relacionados ao excesso de jogos por parte dos adolescentes durante o período escolar, com destaque para a falta de atenção nas aulas, dispersão, sonolência, desmotivação, fuga do esforço cognitivo, alheamento do contexto, irritabilidade, isolamento social, prejuízos acadêmicos e abandono dos estudos conforme evidenciados nas tabelas 2 e 3.

Os prejuízos são, de certo modo, cumulativos, pois um interfere no outro, por exemplo, a falta de atenção prejudica o desempenho escolar. Assim, o desempenho escolar prejudicado pode contribuir para a não continuidade dos estudos ou para o fracasso nos vestibulares. Além disso, os prejuízos são coletivos, pois um aluno que grita

durante a aula para comemorar ter ganhado no jogo provoca distração nos demais e dificulta as atividades de ensino.

Tabela 3. Prejuízos importantes no funcionamento educacional e social

CrITÉRIOS DSM 5 e do CID 11	Fala das professoras e dos professores	Interpretação dos indÍcios
3.Continuação do Jogo Apesar dos PrejuÍzos Psicossociais (CritÉrio C da CID-11 e CritÉrio 7 do DSM-5) A CID-11 exige que o padrŁo de comportamento resulte em: "prejuÍzo significativo em Áreas importantes de funcionamento (pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou em outras Áreas importantes do funcionamento)" (OMS, 2018, s.p.). O DSM-5, em seu critÉrio 7, aborda os prejuÍzos psicossociais de colocar em risco relacionamentos, emprego, trabalho ou oportunidades educacionais (APA, 2023).	<i>Joana:</i> "EstÁ atrapalhando, porque estÁ deixando eles de usar o cÉrebro." . <i>Sara:</i> "no caso do sétimo ano... NŁo prestavam atenÇŁo, sŁo ficavam no celular, jogando. (...) (...) Tudo disperso devido ao celular." <i>Dandara:</i> "...eu comecei a dar aula no estado em 2007. Eu dava aula sŁo no terceiro ano. 80% dos meus alunos, da escola pÚblica entravam na universidade. AÍ eu tenho agora 5 alunos interessados no terceiro ano. <i>Carlos:</i> "eles ficam entretidos e nŁo dormem. E vŁm aqui sonolentos." <i>Beatriz:</i> afirma que quando o celular É retirado, "ficam bravos com isso." <i>Marcela:</i> É na hora do intervalo, Às vezes eu vejo. A maioria estÁ... Bastante tem ficado nas mesas de jogos que colocaram. Mas a gente vŁ muitos isolados em volta no pátio".	Os jogos sŁo percebidos como prejudiciais À atenÇŁo, ao esforÇo cognitivo, À motivaÇŁo e À capacidade de se concentrar nas explicaÇŁes dos professores. PercepÇŁo de prejuÍzos nos resultados acadÊmicos e na capacidade de continuar os estudos. DiminuiÇŁo drÁstica no nÚmero de alunos interessados em prestar o vestibular. PrejuÍzos no sono que conduzem ao comportamento de dormir durante as aulas ou de permanecerem sonolentos. Comportamento desafiador, a despeito dos prejuÍzos. Uma evidÊncia da dependÊncia, É a irritabilidade ao ficar longe do jogo. PrejuÍzos na interaÇŁo social presencial durante o perÍodo do intervalo.

Fonte: elaboraÇŁo prÓpria, 202

Por fim, os resultados também revelaram o uso problemático de jogos de azar no ambiente escolar e a evidente perda de controle por parte destes alunos sobre o comportamento de jogar, independentemente do contexto e da proibi o. De acordo com as falas das professoras e professores, esse comportamento tornou-se crescente nos últimos anos e diminuiu após a interdi o do uso de aparelhos celulares na escola, no início de 2025. Porém, com o passar do tempo e as dificuldades em manter vigilância sobre os alunos, o comportamento voltou a aparecer.

Conforme observado na tabela 4, as falas evidenciam o início precoce do hábito de apostar em plataformas de "bets", ainda na adolescência, na faixa etária de 11 e 12 anos. A preocupa o crescente com os jogos também   evidenciada na comemora o, durante

as aulas, em que os estudantes afirmam ter ganhado dinheiro no jogo. Além disso, houve relatos de casos de adolescentes que perderam somas elevadas de dinheiro dos familiares, sugerindo que mentiram para manter a dependência das apostas.

Tabela 4. Transtorno de jogos de apostas

Critérios DSM 5	Fala das professoras e dos professores	Interpretação dos indícios
Critério 4 – preocupação frequente com o jogo. 1) Necessidade de apostar dinheiro cada vez maiores a fim de atingir a excitação desejada (APA, 2023, p.661).	<i>Nadir:</i> “...E outra coisa também que eles faziam muito no celular, (...) eles apostavam muito. Eles eram, de certa forma, ainda viciados em jogos de apostas. Então, o tempo que eles tinham... Principalmente no ensino médio. Então, o tempo que eles tinham, eles pegavam o celular pra ficar apostando.” <i>Beatriz:</i> “Eu tinha um sexto ano que ficava apostando.” <i>Giovana:</i> “Eles se juntavam e falavam assim, olha, eu consegui já 50 reais.” <i>Pesquisadora:</i> “Porque eu ouvi uma menina do primeiro, que ela falou que ela trabalha no fórum a tarde e o dinheiro que ela ganha, ela usa pra apostar na plataforma.”	Aumento da frequência de jogo de apostas em cassinos on-line no ambiente escolar nos últimos anos. Preocupação dos alunos com jogos de apostas em contexto inadequado. Início precoce dos jogos de aposta. Professores observaram alunos do sexto ano envolvidos em jogos. Em geral, possuem idade aproximada de 12 ou 13 anos, quando o jogo de apostas é proibido. A comemoração ao ganhar dinheiro com o jogo, recebe aprovação dos pares e pode estimular outros alunos.
7) “Mente para esconder a extensão de seu problema com o jogo”. 9) “Depende de outras pessoas para obter dinheiro a fim de saldar situações financeiras desesperadoras causadas pelo jogo” (APA, 2023, p.661)	<i>Dandara:</i> “a gente teve um problema com um aluno em que o pai teve que vender o carro. Porque ele utilizou o cartão de crédito do pai” (p.15), <i>Joana:</i> Eu acredito que é dos pais, com certeza, tem menino mesmo na sala que ele fala, que ele sempre, no sétimo, ele tem um dinheirinho bom, com o tigrinho. Não sei como que funciona, ele falou que pega o dinheiro, não sei como que é, e pega uns centavos, e assim vai. <i>Denise:</i> “Eu sei que teve alunos que ganhavam bastante dinheiro. Mas como eles investiam, eu não sei.” <i>Dandara:</i> “Tem um aluno no segundo turma I que é muito sortudo com as bets e fez grana. (...). Depois ele perdeu. Mas ele	Indícios de que há alunos com necessidade de apostar cada vez mais dinheiro. Aluno usava o cartão de crédito do pai sem comunicá-lo. Aluno causou prejuízos substanciais ao pai que teve que vender o carro para pagar as dívidas de apostas. Ganhar dinheiro no jogo e se vangloriar na escola tornam-se uma forma de atrair a atenção. Fica implícita a convivência dos pais ou até mesmo o incentivo. Além da passividade familiar quando a escola procura os pais para alertá-los sobre o problema.

	passou por uma corrente de sorte muito grande. E aí você conversa com os pais. A gente não teve a ajuda dos pais para isso.”	O jogo se torna a atividade central na hierarquia motivacional do adolescente.
--	---	--

Fonte: elaboração própria, 2026.

DISCUSSÃO

A presente pesquisa, baseada na análise da percepção de 17 docentes de uma escola pública do interior paulista sobre a interdição de aparelhos celulares nas escolas, revelou que uma das principais dificuldades, em relação ao cumprimento da Lei 15.100 (Brasil, 2025a), enfrentadas pela equipe gestora refere-se aos hábitos de jogos digitais dos alunos. Nesse sentido, foi necessário realizar um recorte do estudo, cujo objetivo foi identificar indícios de IG, IGD e do transtorno relacionado aos jogos de azar no ambiente escolar.

Os experimentos realizados com o *Tamagotchi* na década de 1990 para estimular o apego de crianças a dispositivos de videogame e outros artefatos digitais (Orobengoa, 2025) atingem, na atualidade, com os algoritmos cada vez mais sofisticados, um patamar de antropomorfização dos dispositivos, com foco na hiperestimulação sensorial, na distração e no consumismo. Nossos resultados indicam que o ambiente escolar se tornou um “nicho ecológico” para a disseminação de hábitos digitais e, conseqüentemente, o uso problemático dos jogos na escola emerge como um dos problemas mais proeminentes e pouco abordados do ponto de vista científico e educativo.

Uma das dificuldades mencionadas pelos professores, refere-se à imaturidade dos adolescentes para usar o aparelho celular com a finalidade exclusivamente pedagógica, uma necessidade que decorre da falta de aparelhos digitais para o uso das plataformas obrigatórias do governo estadual. A falta de maturidade dos adolescentes, os problemas no controle inibitório e a tendência à impulsividade, têm sido atribuídos ao desenvolvimento não linear do cérebro no qual os sistemas límbicos responsáveis pelos circuitos dopaminérgicos de prazer se desenvolvem antes do lobo pré-frontal, responsável pela capacidade de julgamento e autocontrole (Goldberg, 2002). Portanto, depreende-se que a presença, em sala de aula, de um objeto associado às vivências de prazer, como o aparelho celular, tornar-se-á um gatilho de distrações.

Para além da imaturidade neuropsicológica dos adolescentes, também é preciso considerar que a sociedade de consumo se pauta pelo direito ao prazer imediatista e o desenvolvimento neuropsíquico não está desconectado do contexto sociocultural. De acordo com Freud, o processo de subjetivação estabelece-se a partir da relação que o sujeito mantém com a cultura, a qual cria determinados obstáculos às vivências de prazer em prol do convívio social (Freud, 2010 [1930]). Porém, em uma sociedade que exalta uma cultura hedonista de consumo, há um curto-circuito na subjetivação do sujeito, em que o princípio do prazer se sobrepõe ao princípio da realidade e ao bem-estar coletivo, com conseqüências para a capacidade de autodeterminação (Prioste, 2016; 2019). Deste modo, não são apenas os adolescentes que apresentam dificuldades em renunciar ao prazer de recompensas imediatas dos jogos, o problema dos jogos e, mais recentemente, dos jogos de azar nos meios digitais envolve dimensões culturais, como afirmou a

professora Beatriz: “Foi um movimento cultural (...) dos jogos de aposta. Surgiram esses jogos que já existiam, né? Foram popularizados, (...) teve o uso das propagandas em todos os lugares. Aí começaram os influenciadores e aí depois as músicas”. O prazer dos jogos digitais e os riscos de dependência associados a eles são aspectos de uma cultura baseada na exploração das pulsões hedonistas em fins capitalistas.

Gênero e os jogos

As professoras e os professores afirmaram que o problema com jogos digitais no ambiente escolar é mais prevalente entre os meninos. Há também casos de meninas que jogam, porém, são mais raros. Esses dados corroboram a literatura científica internacional sobre a prevalência do transtorno de jogos em pessoas do sexo masculino (American Psychiatric Association, 2023) e também as pesquisas no Brasil, que apontam maior incidência de meninos com esse problema (Severo *et al.*, 2022; Prioste; Mazzeu; Giliotti, 2018; Prioste, 2019). É comum identificar o incentivo paterno para que os meninos aprendam cedo a jogar videogames e outros jogos de computador ou nos celulares, inclusive jogos violentos (Prioste; Mazzeu; Giliotti, 2018). Esse incentivo é mais raro entre os pais de meninas, mas também ocorre.

No que concerne aos jogos mais mencionados pelas e pelos docentes, prevalecem os jogos de tiro em primeira pessoa, como o Free Fire, seguidos do Roblox, que é uma plataforma com jogos do tipo *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*, conhecido como MMORPG⁴ e Metaverso. Em seguida aparece o Cash Royale, esse último é preferido pelas turmas do Ensino Médio e é classificado como um jogo de estratégia em tempo real. Entre as crianças, o Minecraft é o mais comum de se identificar e trata-se de um jogo de criação de cenários e de lutas. Além desses jogos, foram mencionados jogos digitais de futebol, de basquete, de sinuca e as plataformas de jogos de azar em que está presente o “Tigrinho” e “Aviãozinho”⁵.

Os jogos Free Fire e Roblox, de acordo com a classificação do governo brasileiro e com base no Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (ECA-Digital), Lei 15.211 (Brasil, 2025b) não são recomendados para menores de 16 anos, pois apresentam mecanismos de engajamento contínuo e recomendações algorítmicas. O jogo Minecraft não está recomendado para menores de 14 anos (Brasil, 2026). Já os jogos de apostas são proibidos para menores de 18 anos, incluindo as propagandas e mecanismos de indução a essas plataformas (Brasil, 2025b). O jogo Clash Royale também está classificado como não indicado para menores de 18 anos conforme as próprias indicações da Playstore (SUPERCCELL, 2026).

Além do risco de dependência, jogos de tiro como o Free Fire contêm imagens violentas não apropriadas para adolescentes. Os jogos de tiros estão entre os mais viciantes, assim como os jogos do tipo MMORPG (Rodriguez Rodriguez; García Padilla; 2021). Não é de se estranhar que os adolescentes tenham tantas dificuldades em controlar o uso desses jogos na escola quando estão em posse de seus aparelhos celulares. Os jogos

⁴ Tradução livre para o idioma português: Jogo de Interpretação de Papéis On-line e Multijogador em Massa.

⁵ De acordo com o *site* G1 (2024) esses jogos também são conhecidos como *Fortune Tiger* e *Aviator*, respectivamente.

de tiro de MMORPG estão ancorados em fantasias de poder e de força associadas aos estereótipos de masculinidade, muitas vezes incentivadas na própria família, que não percebe o risco de dependência (Prioste, 2016).

Os transtornos de jogos eletrônicos na perspectiva docente

As falas de docentes, analisadas a partir dos critérios diagnósticos do DSM-5 (American Psychiatric Association, 2023) para o Transtorno de Jogo pela Internet (IGD) e do CID-11 (OMS, 2018) para o Transtorno de Jogos Eletrônicos (GD) fornecem evidências robustas de que, na escola, há estudantes, principalmente do gênero masculino, que apresentam comportamentos sugestivos de dependência em jogos digitais. O controle inibitório prejudicado evidencia-se no hábito de jogar durante as aulas, nas comemorações extemporâneas por vitórias, nas camuflagens dos dispositivos com a finalidade de jogar, bem como nas atitudes de burlar as interdições. Esses comportamentos remetem diretamente às descrições de Young (1998) e de Abreu et al. (2008) sobre a ciberdependência e a dependência de jogos eletrônicos. Além disso, o nervosismo e a irritabilidade, observados por docentes após a implementação da legislação restritiva, sugerem sintomas de abstinência, conforme destacam o CID-11 e o DSM-5.

Por outro lado, a irritabilidade dos jovens também pode indicar dificuldades em se engajarem em atividades que exigem esforço intelectual, decorrentes de problemas prévios na aprendizagem, que podem ser agravados pelo hábito de jogar. Nesse sentido, cria-se um círculo vicioso em que o jogo favorece a dispersão e o baixo investimento em atividades acadêmicas (Prioste, 2019; Chew; Yow; Dimech, 2026) e, ao mesmo tempo, as próprias dificuldades acadêmicas não tratadas contribuem para intensificar o comportamento de obtenção de gratificações por meio de jogos digitais.

As possíveis consequências neuropsicológicas e acadêmicas nesse cenário são complexas e nem sempre percebidas pelos próprios estudantes e suas famílias. Entretanto, nas falas docentes, evidenciam-se a desmotivação para o esforço cognitivo, a desatenção, a sonolência, a irritabilidade e o alheamento social como manifestações clínicas dos prejuízos causados às funções executivas, à autorregulação emocional e à sociabilidade, sintomas esses, presentes em indivíduos com dependência patológica de jogos (Weinstein, 2017; Kuss; Pontes; Griffiths, 2018).

Esses prejuízos se estendem, de certo modo, aos demais estudantes que não são jogadores, à medida que o clima da sala de aula se torna tumultuado e desorganizado. Neste contexto, em que é imperativa a necessidade de as professoras e os professores chamarem constantemente a atenção dos alunos ou tentarem controlar o uso de jogos no ambiente escolar, cria-se um desgaste emocional e físico entre os e as docentes.

As relações interpessoais na escola também sofrem alterações com a presença dos jogos digitais, que muitas vezes atuam como elemento aglutinador entre os adolescentes, especialmente os do gênero masculino. As professoras e os professores identificam “os grupinhos do banheiro”, aqueles que saem da sala de aula para jogar escondido, assim como as equipes interclasses. Também percebem que os alunos que jogam interagem pouco com os demais durante o intervalo, pois permanecem absortos em seus celulares.

Na literatura sobre transtornos de jogos, identificam-se com frequência dificuldades na pró-sociabilidade, depressão e propensão ao isolamento social (Severo *et al.*, 2022). Nos transtornos que envolvem jogos violentos, o problema é mais grave, tendo em vista possíveis consequências para a capacidade de empatia e de engajamento moral (American Psychological Association, 2020).

Neuroeducação e as medidas profiláticas e preventivas aos transtornos de jogo

Os dados empíricos obtidos nesta investigação e a discussão com a literatura da neuropsicologia indicam a importância de adotar medidas preventivas e profiláticas para evitar a disseminação do uso problemático de jogos entre os estudantes da escola analisada. Considerando as peculiaridades do desenvolvimento do córtex pré-frontal e as dificuldades na autorregulação características da adolescência (Goldberg, 2002; Prioste, 2016), somadas aos indícios de jogo patológico (American Psychiatric Association, 2023) há de se considerar a necessidade de diretrizes institucionais claras e consistentes para coibir o uso de aparelhos celulares no ambiente escolar, conforme indicado pela Lei Federal nº 15.100/2025 (Brasil, 2025a). A gestão da escola deve atuar junto às instâncias superiores no sentido de proporcionar equipamentos, infraestrutura tecnológica e acesso à internet a todos e todas que necessitem utilizá-las, pois assim evita-se criar brechas para que as e os estudantes utilizem seus próprios aparelhos. O uso pedagógico dos aparelhos celulares, no contexto atual, abre precedentes para jogos de diversão de forma descontrolada.

Outra medida importante pode ser a criação de armários nos quais os aparelhos fiquem trancados durante o período de aula e mantidos distantes dos estudantes. O isolamento do *smartphone* reduz os gatilhos dopaminérgicos e pode diminuir o ímpeto para burlar as regras. Porém, essa medida pode esbarrar na disponibilidade de pessoal para supervisionar os alunos no momento de guardar e retirar seus aparelhos eletrônicos.

A simples proibição não garante o cumprimento da legislação; nesse aspecto, torna-se essencial implementar medidas psicoeducativas com o envolvimento das e dos estudantes e de suas famílias. Essas medidas de conscientização devem ser implementadas com regularidade por meio de diversos recursos informativos e de sensibilização sobre os riscos de dependência de jogos e suas consequências psicossociais e acadêmicas.

No que tange aos aspectos profiláticos, é imperativa a necessidade de que o corpo docente e a gestão sejam capacitados para identificar os sinais preditores de uso problemático de jogos digitais e o transtorno de jogos de azar, bem como suas consequências nefastas para a saúde mental e para o desenvolvimento acadêmico dos e das estudantes. É interessante a criação de um protocolo voltado à identificação e ao encaminhamento de estudantes aos serviços públicos de saúde mental.

As ações devem focar nos mecanismos neuropsicológicos subjacentes à dependência digital, com a finalidade de desmistificar a percepção de inofensividade dos jogos digitais, especialmente dos jogos violentos, para a constituição psíquica dos adolescentes. Além disso, devem alertar sobre os riscos financeiros associados às apostas on-line.

CONCLUSÕES

Essa pesquisa teve como objetivo analisar indícios de uso problemático de jogos no ambiente escolar a partir da percepção de professoras e professores de uma escola pública de Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, no interior paulista. Os dados analisados revelam indícios robustos da presença de Transtornos de Jogos pela Internet (GDI) e de Transtornos de Jogos Eletrônicos (GD), bem como de jogos de apostas em dinheiro em plataformas digitais, entre estudantes no ambiente escolar. Os comportamentos de descontrole, priorização dos jogos em detrimento de outras atividades, irritabilidade, prejuízos funcionais e acadêmicos são observados em parcela significativa dos alunos. Tais indícios foram respaldados pelos critérios do DSM-5 (American Psychiatric Association, 2023) e da CID-11 (OMS, 2018). Também se observou que os problemas com jogos são prevalentes entre adolescentes do gênero masculino e estão relacionados principalmente a jogos de tiro, MMORPG ou de aventura que, na literatura científica, apresentam alto potencial de dependência devido aos seus algoritmos de engajamento.

A presença de alunos do 6º ano que apresentam o comportamento de jogar em plataformas de apostas, ou “*bets*”, durante o período letivo e ainda comemoram isso nas aulas representa uma grave fronteira de risco psicossocial para a educação escolar, já fragilizada por inúmeras problemáticas políticas e sociais. O início precoce em jogos de apostas, a falta de controle e os relatos de prejuízos financeiros às famílias configuram o transtorno clássico de jogo patológico (American Psychiatric Association, 2023) que, antes da disseminação dos cassinos digitais no Brasil, não era observado pelas professoras e professores da escola pesquisada.

Este estudo, circunscrito a uma realidade específica, apresenta limitações que impedem a generalização estatística dos seus achados. Além disso, está fundamentado na fala de docentes, que, embora legítima, pode apresentar vieses perceptivos. Não obstante, a força dos depoimentos e a convergência presentes em diversas etapas da coleta de dados, oferecem validade ecológica às interpretações realizadas.

Futuros estudos em escolas que atuam com estudantes em situação de vulnerabilidade social podem ser realizados para aplicar escalas de transtorno de jogos e identificar os perfis de maior risco. Este estudo também pode contribuir para futuras pesquisas sobre as consequências dos jogos nos ambientes escolares e seus impactos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. N. de; KARAM, R. G.; GÓES, D. S.; SPRITZER, D. T. Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 30, p. 156-167, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000200014>. Acesso em: 10 jun. de 2026.

ANTHROPIC. **Claude**: inteligência artificial generativa. [S. l.]: Anthropic, 2026. Disponível em: <https://claude.ai>. Acesso em: 18 jun. 2026.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **APA Reaffirms Position on Violent Video Games and Violent Behavior**. Washington, DC: American Psychological Association, 2020. Disponível em: <https://www.apa.org/news/press/releases/2020/03/violent-video-games-behavior>. Acesso em: 21 jun. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025a. 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, p. 3, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025b. Dispõe sobre a proteção de crianças e de adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1-4, 17 set. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **ECA Digital**: classificação indicativa de 16 redes sociais e jogos eletrônicos é atualizada. Gov.br, Brasília, DF, 29 abr. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/acompanhe-a-secom/noticias/2026/04/eca-digital-classificacao-indicativa-de-16-redes-sociais-e-jogos-eletronicos-e-atualizada>. Acesso em: 15 jun. 2026.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Play. In: **CAMBRIDGE DICTIONARY**: English-Portuguese Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2026. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/play>. Acesso em: 08 jun. 2026.

CARVALHO, L.; QUERINO, E.; FREITAS, L. . Transtorno por uso excessivo de eletrônicos. In: MIOTTO, E. C. (org.). **Neuropsicologia clínica: avaliação, reabilitação e intervenções comportamentais**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2025. p. 169-179.

CHEW, P. K. H.; YOW, Y. J.; DIMECH, R. Problematic gaming and academic achievement: a systematic review and meta-analysis. **Current Addiction Reports**, v. 13, n. 20, 2026. p.1-9. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40429-026-00718-2>. Acesso em: 16 jun. 2026.

CHISAG-GUAMÁN, M. B.; ESPINOZA-ÁLVAREZ, E. I.; JORDÁN-SÁNCHEZ, J. W.; MEJÍA-SÁNCHEZ, E. J. El juego y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. **593 Digital Publisher CEIT**, v. 9, n.1, 2024, p. 66-81. Disponível em: <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2262> . Acesso em: 12 jun. 2026.

DEEPSEEK. DeepSeek. **Versão DeepSeek-V4-Flash**. Resposta gerada em: 06 jun. 2026. Tipo: texto. Disponível em: <https://www.deepseek.com>. Acesso em: 06 jun. 2026.

DESMURGET, M. **A Fábrica de Cretinos Digitais: os perigos dos ecrãs para os nossos filhos**. Contraponto, 2021.

FREUD, S. O mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos** (1930-1936). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GOOGLE. **Gemini**. Versão 3.5 Flash. Resposta gerada em: 06 jun. 2026. Tipo: texto. Disponível em: <https://gemini.google.com>. Acesso em: 06 jun. 2026.

GOLDBERG, E. **O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

G1. **O que é o jogo do tigrinho e por que ele é ilegal no Brasil**. Rio de Janeiro: G1, 18 jun. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2024/06/18/o-que-e-o-jogo-do-tigrinho-e-por-que-ele-e-ilegal-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2026.

HAUTEFEUILLE, M.; VÉLÉA, D. **Les addictions à Internet: de l'ennui à la dépendance**. Paris: Payot, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISELEVA, N.; KISELEV, S. Children with computer game addiction have weakness in sustained attention. **European Psychiatry**, v. 64, supl.1, p.S568, 2021.

KUSS, D. J.; PONTES, H. M.; GRIFFITHS, M. D. Neurobiological correlates in internet gaming disorder: A systematic literature review. **Frontiers in psychiatry**, v. 9, artigo 166, 2018, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00166>. Acesso em: 18 jun. 2026.

NAEEM, M.; OZUEM, W.; HOWELL, K.; RANFAGNI, S. A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, [s. l.], v. 22, 2023, p. 1-18. DOI:. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>. Acesso em: 12 jan. 2026.

NOVA CULTURAL. Jogar. In: **Grande dicionário Larousse Cultural da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.549.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11: Classificação Internacional de Doenças para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade** (11.^a revisão). Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2018. Disponível em: <https://icd.who.int/pt>. Acesso em: 09 jun. 2026.

OROBENGOA, I. A. El love-beep: factores emocionales y psicológicos del fenómeno Tamagotchi. **Disparidades. Revista de Antropología**, v. 80, n. 2, 2025, p.1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.3989/dra.2025.1059>. Acesso em: 16 jun. 2026.

PRIOSTE, C. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. São Paulo: Edusp, 2016.

PRIOSTE, C. D. Tecnología y educación: en busca de una pedagogía liberadora frente a la neocolonización digital. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 51, p. 9–29, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1300>. Acesso em: 06 jun. 2026.

PRIOSTE, C. D.; MAZZEU, F. J. C.; GILIOTTI, L. Riscos online e jogos violentos: análise das atividades infantis na internet. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 221, 2018, p.113-123. ISSN: 0102-5503. Disponível em: <https://www.abt-br.org.br/wp-content/uploads/2019/03/221.pdf#page=114>. Acesso em: 4 jun. 2026.

RODRIGUEZ RODRIGUEZ, M.; GARCÍA PADILLA, F. M. El uso de videojuegos en adolescentes: Un problema de Salud Pública. **Enfermería Global**, v. 20, n. 62, 2021, p. 557-574. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.438641>. Acesso em: 12 de jun. 2026.

REIS, L. J. de A.; CAVICHIOLLI, F. R. Dos single aos multiplayer: a história dos jogos digitais. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 17, n. 2, 2014, p. 312-350. Disponível em: [10.35699/1981-3171.2014.858](https://doi.org/10.35699/1981-3171.2014.858). Acesso em: 06 jun. 2026.

SEVERO, R. B.; SOARES, J. M.; AFFONSO, J. P.; GIUSTI, D. A.; SOUZA JUNIOR, A. A. de; FIGUEIREDO, V. L. de; PINHEIRO, K. A.T.; PONTES, H. M. Prevalência e fatores de risco de transtorno do jogo pela Internet. **Debates em Psiquiatria**, v. 12, 2022, p. 1-13. Disponível em: [10.25118/2763-9037.2022.v12.462](https://doi.org/10.25118/2763-9037.2022.v12.462). Acesso em: 05 jun. 2026.

SUPERCCELL. **Clash Royale**. [S. l.]: Google Play, 2026. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.supercell.clashroyale>. Acesso em: 21 jun. 2026.

SUPERHUMAN. **Grammarly**: AI writing assistance. [S. l.]: Superhuman, 2026. Disponível em: <https://www.grammarly.com>. Acesso em: 28 jun. 2026.

TURBOSCRIBE. **TurboScribe**: transcrição de áudio e vídeo em texto. [S. l.]: TurboScribe, 2026. Disponível em: <https://turboscribe.ai/pt/u/transcribe-audio-and-video-to-text>. Acesso em: 12 jan. 2026.

VALLEUR, M.; MATSYSIAK, J. C. **Le désir malade**: dans un monde libre et sans tabous. Paris: Éditions Jean-Claude Lattès, 2011.

WEINSTEIN, A. M. An Update Overview on Brain Imaging Studies of Internet Game Disorder. **Font. Psychiatry**, vol 8, n. 185, 2017, p. 1-13. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00185>. Acesso em: 12 maio 2026.

YOUNG, K. S. Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. **CyberPsychology & Behavior**, v. 1, n. 3, 1998. p. 237-244. Disponível em: <https://www.netaddiction.com/articles/newdisorder.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2026.