

**NEUROCIÊNCIA E CULTURA DIGITAL:
estratégias para reduzir os efeitos do *brain rot* em contextos educacionais**

**NEUROSCIENCE AND DIGITAL CULTURE:
strategies to reduce the effects of brain rot in educational contexts**

Flávia Cecília Abrahão Morais Leandro¹
Jociele de Abreu da Silva²
Josiane Cristina Cavalcante³
Luciana Santo da Cruz⁴
Márcia Gorett Ribeiro Grossi⁵

RESUMO

O termo *brain rot* descreve o declínio cognitivo associado ao consumo excessivo de conteúdos digitais superficiais, fenômeno que desafia os processos de aprendizagem em ambientes mediados por tecnologias. Diante desse cenário, tornou-se pertinente fazer uma pesquisa que teve como objetivo investigar de que forma as redes sociais podem ser ressignificadas como ferramentas educativas capazes de mobilizar a atenção e favorecer a aprendizagem, contrapondo-se aos efeitos do *brain rot*. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da análise de produções que relacionam neurociência da atenção, cultura digital e práticas pedagógicas baseadas no movimento *studygram*. A literatura consultada indica que a atenção envolve três circuitos neurais integrados e se manifesta em quatro modalidades principais: seletiva, sustentada, dividida e alternada. O *brain rot* compromete esses mecanismos ao estimular gratificação instantânea e resistência a tarefas cognitivas mais exigentes, intensificadas por arquiteturas digitais voltadas à fragmentação da atenção. Em contrapartida, o *studygram* se destaca como prática que transforma o Instagram em espaço de aprendizagem colaborativa, no qual estudantes compartilham rotinas, materiais e estratégias de estudo. Ao demandar planejamento, síntese e comunicação eficaz, essa prática mobiliza processos cognitivos relacionados à autonomia e à disciplina, além de promover competências transmídia. Os resultados da análise evidenciam que o *studygram* pode atuar como estratégia eficaz de mitigação do *brain rot*, ao converter o consumo passivo de conteúdos em experiências de aprendizagem ativa e colaborativa. Conclui-se que o

¹ Mestre em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Graduada em Pedagogia pela UEMG e em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Analista do Comportamento Aplicada. Membro do Grupo de Pesquisa AVACEFETMG. E-mail: flavia.abrahaol@gmail.com.

² Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Graduada em Ciências Naturais - Biologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa AVACEFETMG. E-mail: jocielesilva0@gmail.com.

³ Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Psicóloga formada pela PUC-Minas. Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho e em Gestão de Projetos. Atua como Coordenadora Institucional na Educação Superior, com foco na área de Regulação. Membro do grupo de pesquisa AVACEFETMG. E-mail: josiccavalcante@gmail.com.

⁴ Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAMEESP. Pedagoga pela UFOP. Licenciada em Geografia pela UFMG. Membro do grupo de pesquisa AVACEFETMG. Pedagoga do NAI-UFMG. E-mail: lucruz1984@gmail.com.

⁵ Doutora Em ciência da Informação pela UFMG. Mestre em Tecnologia pelo CEFET-MG. Especialista em Neuropsicologia pela Nova Universidade. Professora Titular do CEFET-MG. Líder do Grupo de Pesquisa AVACEFETMG. E-mail: marciagrossi@terra.com.br.

enfrentamento desse fenômeno depende do uso intencional e crítico das tecnologias digitais, fundamentado em princípios pedagógicos que estimulem engajamento intelectual e redes de apoio acadêmico.

Palavras-chave: Brain rot; Neuroeducação; Cultura digital; Rede social; *Instagram*.

ABSTRACT

The term *brain rot* describes the cognitive decline associated with the excessive consumption of superficial digital content, a phenomenon that challenges learning processes in technology-mediated environments. Given this scenario, it became relevant to conduct a study aimed at investigating how social networks can be reframed as educational tools capable of mobilizing attention and supporting learning, counteracting the effects of *brain rot*. This is a qualitative bibliographic study carried out using the CAPES Journal Portal, based on the analysis of works that relate the neuroscience of attention, digital culture, and pedagogical practices inspired by the *studygram* movement. The consulted literature indicates that attention involves three integrated neural circuits and manifests in four main modalities: selective, sustained, divided, and alternating. *Brain rot* compromises these mechanisms by stimulating instant gratification and resistance to more demanding cognitive tasks, intensified by digital architectures designed to fragment attention.

In contrast, *studygram* stands out as a practice that transforms Instagram into a space for collaborative learning, in which students share routines, materials, and study strategies. By requiring planning, synthesis, and effective communication, this practice mobilizes cognitive processes related to autonomy and discipline, in addition to fostering transmedia competencies.

The results of the analysis show that *studygram* can function as an effective strategy for mitigating *brain rot* by converting passive content consumption into active and collaborative learning experiences. It is concluded that addressing this phenomenon depends on the intentional and critical use of digital technologies, grounded in pedagogical principles that promote intellectual engagement and networks of academic support.

Keywords: Brain rot; Neuroeducation; Digital culture; Social network; Instagram.

INTRODUÇÃO

O fenômeno contemporâneo denominado *brain rot* (apodrecimento cerebral) descreve a percepção de um declínio no estado mental e intelectual, associado ao consumo excessivo de conteúdo digital considerado trivial ou pouco desafiador (Yousef *et al.*, 2025). Embora o termo tenha sido utilizado pela primeira vez em 1854 por Henry David Thoreau, escritor, filósofo e naturalista norte-americano, para se referir a uma forma de alienação mental e desconexão com a natureza (Pereira *et al.*, 2025), sua conotação moderna ganhou notoriedade ao ser escolhida como a palavra do ano de 2024 pelo dicionário *Oxford* (Yousef *et al.*, 2025; Pereira *et al.*, 2025).

Atualmente, tal conceito está associado a estados de exaustão mental, redução da capacidade de concentração e enfraquecimento do engajamento emocional, frequentemente ligados à superexposição a estímulos rápidos e superficiais, como os encontrados em vídeos curtos e memes em plataformas digitais (Pereira *et al.*, 2025).

Do ponto de vista neurocognitivo, o fenômeno conhecido como *brain rot* está correlacionado a mecanismos de recompensa cerebral, uma vez que o consumo de mídias digitais é impulsionado por ciclos de *feedback* acionados por dopamina, que exacerbam a busca por gratificação instantânea (Yousef *et al.*, 2025). Conforme Lembke (2022), a exposição contínua a estímulos de alta recompensa das redes sociais desregula a balança entre prazer e sofrimento no cérebro. Esse processo pode levar à anedonia, a incapacidade de sentir prazer com atividades que normalmente seriam prazerosas (Lembke, 2022).

Essa desregulação do sistema de recompensa pode afetar diretamente o contexto educacional, visto que o cérebro, habituado à lógica da gratificação imediata e do conteúdo fragmentado, entra em conflito com as exigências da aprendizagem formal, que demandam esforço cognitivo sustentado, atenção e pensamento aprofundado (Yousef *et al.*, 2025). Carr (2011) argumenta que a internet está modificando os circuitos neurais, uma vez que promove um modo de cognição superficial que privilegia a multitarefa em detrimento da concentração.

A constante divisão da atenção, exigida pela multimídia, sobrecarrega as capacidades cognitivas, o que diminui a aprendizagem e enfraquece a compreensão (Carr, 2011). O tempo de tela excessivo está associado a resultados negativos, como dificuldades de concentração, problemas de memória e aprendizado mais lento (Yousef *et al.*, 2025).

A arquitetura de plataformas digitais de redes sociais como o *Instagram* e o *TikTok* é projetada para manter a atenção do usuário por meio de algoritmos que incentivam um ciclo de consumo infinito, podendo promover a dessensibilização e a redução da capacidade de atenção (Yousef *et al.*, 2025).

Comportamentos como o *doomscrolling* (o consumo compulsivo de conteúdo negativo) e o *zombie scrolling* (a rolagem passiva e sem propósito) estão diretamente associados ao *brain rot* e a consequências como sofrimento psicológico, ansiedade e depressão (Yousef *et al.*, 2025). Essa superestimulação dificulta o consumo de conteúdos mais longos e complexos, e pode esgotar o envolvimento com experiências da vida real (Yousef *et al.*, 2025).

Diante desse contexto, surgiu a questão: De que maneira as redes sociais podem ser ressignificadas como ferramentas educativas capazes de mobilizar a atenção e promover a aprendizagem, contrariando a tendência ao *brain rot*?

Para responder a essa questão, foi realizada uma pesquisa que teve como objetivo investigar de que forma as redes sociais podem ser ressignificadas como ferramentas educativas capazes de mobilizar a atenção e favorecer a aprendizagem, contrapondo-se aos efeitos do *brain rot*.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa. Quanto ao objetivo, ela foi dos tipos exploratória e descritiva. Quanto ao procedimento técnico, foi escolhida a pesquisa bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizados os descritores: *educação* e *Instagram*. Isso porque, no Brasil, o Data Reportal (2025) aponta que o *Instagram* constitui a segunda rede social com maior número de usuários (141 milhões), configurando-se como um dos ambientes digitais mais expressivos, especialmente por disponibilizar múltiplos recursos de acesso a informações rápidas, como vídeos, imagens e transmissões ao vivo.

Nessa busca, não se definiu um recorte temporal específico e foram encontrados ao todo 21 artigos. Após a leitura dos títulos, procedeu-se com a seleção daqueles que se relacionavam à temática deste trabalho, resultando em nove artigos. Posteriormente à leitura integral desses, identificou-se a proposta dos perfis de *studygram* como uma alternativa para a promoção de processos de aprendizagem utilizando-se dessa rede social.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão de como o *studygram* atua na mitigação do *brain rot* passa pela articulação de três áreas de conhecimento, exploradas a partir dos nove artigos selecionados. São abordados os fundamentos neurobiológicos da atenção, discutidas as implicações cognitivas da cultura digital e, por fim, detalhados os processos pelos quais essa prática educativa ressignifica o uso das redes sociais.

Neurociência da Atenção

Atenção pode ser compreendida como uma função mental responsável pela seleção de estímulos considerados mais relevantes para o indivíduo, em consonância com suas

necessidades físicas, cognitivas e emocionais. Nesse processo, o cérebro tende a atribuir significado às experiências e percepções provenientes do ambiente (Grossi, 2025). Para Amaral e Guerra (2020), o cérebro não consegue processar todas as informações que chegam a ele simultaneamente e, com isso, ele conta com a atenção, que é uma função mental que lhe permite selecionar a informação.

A capacidade de seleção, foco e direcionamento proporcionada pela atenção a torna imprescindível para a formação de memórias e, portanto, para o processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, Grossi (2025) alerta que:

A falta de atenção durante os estudos compromete a aprendizagem do aluno e “tornou-se um dos principais problemas identificados nas escolas atualmente” Lima (2018, *online*), pois as “dificuldades com os mecanismos de atenção interferem na compreensão de textos, na resolução de problemas, no planejamento do estudo e na interação entre colegas e entre aluno e professores” (Simões, 2014, p. 322) (Grossi, 2025, p. 16).

Anatomicamente, o cérebro humano dispõe de três circuitos fundamentais de atenção: o Sistema Ativador Reticular Ascendente (SARA), responsável pela vigília e pela atenção reflexa (*bottom-up*); o circuito orientador, localizado no córtex parietal, que regula a atenção voluntária (*top-down*); e o circuito executivo, associado ao giro do cíngulo anterior, que mantém o foco em um estímulo e inibe distrações (Amaral; Guerra, 2020). Conseqüentemente, esses sistemas atuam de forma integrada para selecionar e regular estímulos.

Complementarmente, a atenção apresenta diferentes modalidades funcionais. Conforme Huback (2023), pode ser classificada em quatro tipos principais: seletiva, sustentada, dividida e alternada. Cada modalidade apresenta características específicas e é utilizada de acordo com as demandas do ambiente ou da tarefa, permitindo desde o foco de um estímulo relevante até a alternância entre diferentes atividades.

Vale ressaltar que “cada um destes tipos de atenção tem suas características e pode ser usada em diferentes situações, dependendo do contexto no qual uma pessoa está inserida. É esse uso que vai determinar como percebemos e reagimos ao ambiente ao nosso redor” (Grossi, 2025, p. 18-19). A Figura 1 ilustra esses tipos de atenção e suas particularidades.

Figura 1 – Modalidades de atenção e suas características



Fonte: As autoras (2025), de acordo com Huback (2023) e Grossi (2025).

Com base nessa classificação, a atenção seletiva permite filtrar estímulos relevantes em meio a distrações, enquanto a sustentada possibilita manter o foco por períodos prolongados. Por sua vez, a dividida e a alternada envolvem, respectivamente, o gerenciamento de múltiplas tarefas e a mudança de foco entre diferentes atividades (Grossi, 2025). Esses processos, embora indispensáveis para a adaptação do indivíduo em ambientes complexos, também evidenciam os limites do cérebro diante da sobrecarga de informações.

Contudo, segundo Ramos e Vieira (2020), o elevado fluxo de informações e estímulos digitais podem promover uma concorrência atencional, o que compromete o desempenho atencional. Esse panorama é prejudicial, pois:

- ✓ afeta a capacidade de atenção e prejudica a memória de trabalho, a qual permite guardar uma informação por um curto período de tempo, chamada também de memória operacional (Amaral e Guerra, 2020);
- ✓ sobrecarrega o controle executivo, que “correspondem a um conjunto de funções mentais que nos possibilita o planejamento e a execução de ações necessárias para atingirmos objetivos, resolvermos problemas, interagirmos com o mundo diante das mais diversas situações” (Amaral e Guerra, 2020, p. 82);
- ✓ dificulta a autorregulação, que é a “capacidade de monitorar os processos de pensamento, as emoções e os comportamentos” (Amaral; Guerra, 2020; p. 93).

Implicações neurocognitivas do Brain Rot na aprendizagem

No contexto dos mecanismos neurais subjacentes ao *brain rot*, a exposição contínua a estímulos digitais de alta recompensa altera profundamente os sistemas de motivação cerebral, uma vez que os ciclos de *feedback* dopaminérgicos promovem dependência da gratificação instantânea (Yousef *et al.*, 2025). Conforme os autores, esse mecanismo resulta em uma desregulação neural que exige estímulos progressivamente mais intensos para se obter prazer e, ao mesmo tempo, aumenta a suscetibilidade ao sofrimento psicológico.

A *internet*, em função da neuroplasticidade, remodela os processos cognitivos ao incentivar um padrão de pensamento mais rápido e superficial, em detrimento da capacidade de concentração profunda (Carr, 2011). Nesse enfoque, as redes sociais representam a expressão máxima da lógica descrita por Carr (2011), com um modelo de negócio que depende da captura e retenção contínua da atenção. Ainda segundo o autor, essa arquitetura foi projetada para gerar um ciclo de verificação-compulsão, no qual os usuários checam dispositivos incessantemente em busca de dopamina social por meio de *likes*, comentários e *shares*.

Consequentemente, a atenção torna-se fragmentada por esse fluxo incessante de micro-estímulos, e o cérebro, condicionado pela gratificação imediata, desenvolve resistência às demandas da aprendizagem formal, que exige esforço cognitivo sustentado (Carr, 2011). Diante desses desafios impostos pela cultura digital, Behar *et al.* (2013) propõem o enfrentamento através de uma abordagem qualitativa das tecnologias:

[...] as transformações sociais provocadas pela tecnologia em todas as esferas de relações (familiar, profissional e escolar) ensejam o desenvolvimento da sociedade conectada. Essa sociedade é configurada para utilizar as TIC de forma não apenas quantitativa, mas também qualitativa, em que a comunicação, proporcionada por elas, permite a interação, a colaboração, a cooperação e a autoria (Behar *et al.*, 2013, p. 38).

Nesse sentido, a proposta de uso intencional e crítico das redes sociais emerge como ferramenta para a aprendizagem, no intuito de contribuir na busca pelo equilíbrio entre utilizar os benefícios da rede e preservar as potencialidades cognitivas.

Paralelamente aos impactos cognitivos, Yousef *et al.* (2025) demonstram que o cérebro condicionado pela gratificação imediata desenvolve resistência às demandas da aprendizagem formal, que exige esforço cognitivo sustentado e concentração prolongada. Nessa ótica, comportamentos específicos como *doomscrolling* e *zombie scrolling* intensificam

essa desconexão, uma vez que criam barreiras cognitivas que impedem o engajamento com conteúdos educacionais complexos.

Em complemento a essas evidências neurobiológicas, Siraj (2024) destaca que a superestimulação decorrente do *brain rot* compromete a capacidade de processamento de conteúdos complexos e prejudica o envolvimento com experiências da vida real. À vista disso, o tempo excessivo de exposição a telas correlaciona-se negativamente com indicadores de aprendizagem, manifestando-se em dificuldades de concentração, problemas de memória e lentidão no processamento cognitivo (Yousef *et al.*, 2025).

***Studygram* como prática digital educativa**

Diante desse cenário, a prática do *studygram* surge como uma possível estratégia de enfrentamento ao *brain rot*, uma vez que transforma as redes sociais em espaços de aprendizagem ativa e compartilhada. O termo *studygram* (*study* = estudante + *gram* de Instagram) designa um movimento originado no Instagram em que estudantes compartilham suas rotinas de estudo, materiais produzidos, técnicas de organização e recursos didáticos, utilizando a rede social como espaço de motivação, troca de conhecimento e registro do processo de aprendizagem (Biadeni; Castro, 2022). Por meio do uso das redes sociais digitais, as autoras consideram que:

Plataformas de redes sociais se mostram como espaços privilegiados para trocas comunicacionais e para a expressão do modo de ser e estilo de vida de um estudante fortemente dedicado. É neste contexto que nos chama a atenção o uso do Instagram, uma rede de imagens, como local de modulação de subjetividades e de compartilhamento de formas de estudar altamente aprimoradas (Biadeni; Castro, 2022, p. 90).

Para Cavalcante (2025), a lógica de funcionamento das redes sociais está diretamente associada à criação de vínculos e ao fortalecimento de comunidades digitais:

Em seu *site* institucional na página inicial, o Instagram (2023) evidencia a frase: “dê às pessoas o poder de criar comunidades e aproximar o mundo” (Instagram, *online*, 2023). A proposta da frase inicial demonstra uma visão intrinsecamente conectada à essência das plataformas de rede social na atualidade, destacando a importância da autonomia individual para fomentar a criação e manutenção de comunidades *online*” (Cavalcante, 2025, p. 33).

Assim, a prática do *studygram* vai além da simples exposição da vida acadêmica: ao demandar planejamento, síntese e clareza na comunicação, estimula processos cognitivos que fortalecem a autonomia e a disciplina. Tal entendimento torna-se pertinente diante do

fenômeno denominado *brain rot*, entendido como a sensação de apatia mental, dispersão e sobrecarga cognitiva provocada pelo consumo passivo e fragmentado de informações digitais.

Nesse contexto, o *studygram* pode ser compreendido como uma estratégia para ressignificar o uso das mídias sociais, mitigando os efeitos do *brain rot* e promovendo maior engajamento intelectual (Cavalcante, 2025).

Ao corroborar com essa perspectiva, Fernandes (2018) caracteriza o *studygram* como uma forma de interação educativa que promove o compartilhamento de processos de ensino-aprendizagem através de recursos visuais e textuais. Além da exposição da vida acadêmica, tal modalidade demanda dos usuários competências de planejamento, síntese e comunicação clara, estimulando processos cognitivos que fortalecem a autonomia e a disciplina.

A investigação de perfis educacionais nas redes sociais revela que cada criador de conteúdo desenvolve abordagens particulares para a construção e disseminação do conhecimento. Conforme Costa, Coelho e Almeida (2022), essas metodologias, quando integradas às possibilidades criativas das plataformas digitais, amplificam os processos educacionais e geram *feedback* positivo. Segundo os autores, tais práticas estimulam a experimentação, a reflexão e a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa e interativa.

Izquierdo-Iranzo e Gallardo-Echenique (2020) reconhecem os praticantes do *studygram* como *influencers del aprendizaje*, que mobilizam competências de aprendizagem por meio de atividades prazerosas e do compartilhamento de saberes em rede. Complementando essa análise, Cadena *et al.* (2021) ressaltam que a organização visual e a estética das anotações no *studygram* refletem um processo de sistematização do conhecimento, que contribui para a retenção e a compreensão dos conteúdos.

Por conseguinte, o *studygram* se mostra como uma estratégia de uso do Instagram que contribui para mitigar os efeitos do *brain rot*, pois orienta a plataforma para práticas educativas, promovendo atenção focada e processos de aprendizagem colaborativa em ambientes informais.

Com base na análise integrada, revela-se um potencial antagônico entre o *brain rot* e o *studygram*. Enquanto o primeiro caracteriza-se pelo consumo passivo e fragmentado de informações digitais, resultando em dispersão cognitiva e apatia intelectual, o *studygram* propõe uma ressignificação ativa do ambiente digital, transformando plataformas de entretenimento em espaços de construção colaborativa do conhecimento.

A prática do *studygram* mobiliza competências que se contrapõem diretamente aos mecanismos do *brain rot*. Ela exige planejamento, síntese e comunicação clara, o que fortalece a autonomia e a disciplina dos usuários (Fernandes, 2018). Segundo a autora, essa modalidade de interação educativa promove o compartilhamento de processos de ensino-aprendizagem através de recursos visuais e textuais.

Conforme Costa, Coelho e Almeida (2022), a criação de conteúdo para redes sociais estimula a metacognição, pois os estudantes refletem sobre seus próprios processos de aprendizagem para comunicá-los eficientemente. Essa reflexão fortalece os circuitos neurais associados à autorregulação e ao controle executivo, competências fundamentais para a aprendizagem formal e contrárias à dispersão, característica do *brain rot*.

A dimensão colaborativa do *studygram* constitui outro elemento de mitigação do *brain rot*. Enquanto o consumo passivo de conteúdo digital promove isolamento e superficialidade cognitiva, as comunidades de *studygram* estabelecem redes de apoio acadêmico que estimulam a troca de experiências, o questionamento mútuo e a construção coletiva do conhecimento (Izquierdo-Iranzo; Gallardo-Echenique, 2020). Assim, essa interação social focada na aprendizagem reconstrói os vínculos entre usuários em bases intelectualmente produtivas, contrapondo-se à socialização superficial típica das redes sociais convencionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que o *studygram* constitui uma estratégia eficaz para mitigar os efeitos do *brain rot* em contextos educacionais, ao ressignificar o uso das redes sociais através da transformação de práticas de consumo passivo em processos de aprendizagem ativa e colaborativa. A integração entre neurociência, educação e cultura digital mostra-se relevante para compreender como ambientes digitais podem ser reconfigurados para favorecer, em vez de prejudicar, os processos cognitivos relacionados à aprendizagem.

Os achados indicam que a chave para o enfrentamento do *brain rot* não reside no abandono das tecnologias digitais, mas em sua utilização intencional e crítica, orientada por princípios pedagógicos que promovam engajamento intelectual profundo e colaboração educativa.

Futuras pesquisas empíricas devem investigar a eficácia de intervenções baseadas em *studygram* em diferentes contextos educacionais, capaz de mensurar seus efeitos sobre indicadores de atenção, memória e desempenho acadêmico, bem como analisar as condições

necessárias para a implementação sistemática dessas práticas em ambientes educacionais formais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; FARIA, Rejane de Moura; PINHO, Maríndia Izabel de Lima e; CORTI, Franciele. Competências conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. *In*: BEHAR, Patricia Alejandra. (org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 20-39.

BIADENI, Bianca S.; CASTRO, Gisela. Studygram: os modos “instagramáveis” de ser estudante. **Comunicação & Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-104, 2022.

CADENA, Renata Auxiliadora; DUNES RIBEIRO, Wingrid Maria; FRANÇA, Melícia Yslannye Pereira de Oliveira de Lima; GALVÃO COUTINHO, Solange Maria. Cópias escolares, anotações de graduandos e resumos criativos do #Studygram: reflexões sobre a organização da escrita à mão. **InfoDesign**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 138-154, 2021.

CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CAVALCANTE, Josiane Cristina. **Perfis de *studygram* e neurociência cognitiva da atenção: uma análise sobre estratégias discursivas para engajamento**. 2025. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

COSTA, José Maria Martins; COELHO, Yuri Cavaleiro de Macêdo; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de. Da sala de aula para o Instagram: os studygrammers e o ensino-aprendizagem em Ciências e Biologia. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 10, n. 2, e22038, 2022.

DATA REPORTAL. **Digital 2025: Brazil**. Global Digital Insights. [S.l.], 2025. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2025-brazil>. Acesso em: 21 set. 2025.

FERNANDES, Raquel Maria Machado. Studygram: Interação e compartilhamento de processos de ensino-aprendizagem através do Instagram. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: SBC, 2018. p. 1964-1967.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Foco aumentado: o impacto da IA na otimização da atenção. *In*: GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. (org.). **Mentes conectadas: IA e as funções cognitivas**. Goiânia: Editora Alta Performance, 2025. p. 15-36.

HUBACK, Rodrigo. **Quais são os 4 tipos de atenção?** 2023. Disponível em: <https://www.aliviamente.com.br/blog/quais-sao-os-4-tipos-de-atencao.html>. Acesso em: 21 set. 2025.

INSTRAGRAM. **Promovendo a acessibilidade no Instagram.** 2023. Disponível em: <https://about.instagram.com/pt-br/blog/tips-and-tricks/advancing-accessibility-on-instagram>. Acesso em: 31 ago. 2025.

IZQUIERDO-IRANZO, Patricia; GALLARDO-ECHENIQUE, Eliana Esther. Estudigramers: influencers del aprendizaje. **Comunicar**, Huelva, v. 28, n. 62, p. 115-125, j2020.

LIMA, Ana Laura Godinho. **O problema da falta de atenção na escola.** 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-problema-da-falta-de-atencao-na-escola/>. Acesso em: 14 set. 2025.

PEREIRA, Marcelo Ribeiro; PEREIRA, Mateus Ribeiro; PEREIRA, Pedro Guilherme; NERY, Stephanie Barbosa; SPOLIDORO, Felipe Kenzo; GUEDELHA, Ana Sofia; PEREIRA, Mariana Ribeiro; SILVA JUNIOR, Manoel Luiz Rodrigues da; PEREIRA, João José de Oliveira Ferreira Ribeiro. O Fenômeno "Brain Rot": implicações na saúde mental e os desafios para a psiquiatria. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e14928, 2025.

RAMOS, Daniela Karine; VIEIRA, Rui Marques. Repercussões das tecnologias digitais sobre o desempenho da atenção: em busca de evidências científicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-16, 2020.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. Análise de Estudos sobre Atenção Publicados em Periódicos Brasileiros. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 321-330, 2014.

SIRAJ, Zachari. The Impact of Information Presentation on Teenagers' Comprehension: A Battle to Degrade Brain Rot. **Biomedical Journal of Scientific & Technical Research**, [S. l.], v. 59, n. 4, p. 49332-49334, 2024.

YOUSEF, Ahmed Mohamed Fahmy; ALSHEMY, Alsaed; TLILI, Ahmed; METWALLY, Ahmed Hosny Saleh. Demystifying the New Dilemma of Brain Rot in the Digital Era: A Review. **Brain Sciences**, Basel, v. 15, n. 3, p. 283, 2025.