

## Infância Touch Screen: um estudo exploratório sobre o brincar com *tablets*

Touch Screen Childhood: an exploratory study about playing with tablets

Débora Becker\* / Marcia Inez Luconi Viana / Tagma Marina Schneider Donelli

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

**Resumo:** Diante da onipresença das tecnologias digitais móveis na vida das crianças, observa-se que são produzidos novos modos pelos quais a criança explora o mundo. Este estudo qualitativo, exploratório e descritivo pretendeu explorar o brincar com os *tablets* e seus desdobramentos. Participaram do estudo quatro crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos), residentes na região metropolitana de Porto Alegre, que faziam uso dos *tablets* em seu cotidiano. Observações de hora de jogo foram realizadas em três diferentes momentos em uma brinquedoteca. O estudo apontou que a criança prefere o brincar com *tablets* ao brincar não digital e que ele pode ser importante no desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas. Entretanto, devido ao predomínio de um brincar criança-tela, prejuízos no desenvolvimento motor e nas interações interpessoais que acontecem no mundo real podem ser notados. A partir das observações constata-se que o brincar com *tablets* não se opõe ao brincar não digital, apenas acontece em um outro domínio e se apresenta como um novo e ainda pouco explorado universo representacional, podendo coexistir com outras modalidades de brincar.

**Palavras-chave:** infância; brincar, dispositivos móveis

**Abstract:** Ever-changing social standards are leading to substantial transformations in the social development of children. These behavioral shifts, and the way children think and relate with their peers, can be, to some extent, associated with the rise of digital technology. The qualitative, exploratory and descriptive study presented herein aims at identifying and understanding the way in which children play with tablets. The study is based on observations of four pre-scholar children (three to six years old) who make daily use of mobile devices at school and at home. Play time was observed during three different moments in a playroom. The study evidenced that children prefer playing with tablets instead of non-digital playing, and that playing with tablets can improve some cognitive skills. However, considering the predominance of child-tablet playing, some impairments of motor development and interpersonal interactions in the real world can be noted. Digital playing is not in opposition to non-digital playing, it just happens in a different realm, and characterizes a new, and still poorly known, representational universe, coexisting with other modalities of playing.

**Keywords:** childhood, playing, mobile devices.

---

---

\* Correspondência para: Av. Unisinos, 950 - Cristo Rei, São Leopoldo - RS, 93022-750. E-mail: becker.dek@gmail.com

## Introdução

A criança brinca e se não brinca ou se não demonstra prazer nas brincadeiras é sinal de que algo não vai bem. Além de via de expressão e comunicação da criança, o brincar é a principal via de elaboração de conflitos, sendo um marcador de saúde física e mental neste período da vida. O brincar, enquanto atividade imaginativa predominante na infância, contém, de forma compactada, todos os elementos necessários para um desenvolvimento infantil bem-sucedido. É por meio dele que a criança exerce a sua criatividade, explora o mundo e aprende sobre ele e sobre si, insere-se na cultura e constitui-se enquanto sujeito (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2011; Winnicott, 1986/2005). Ademais, enquanto brinca, a criança está no comando do seu próprio mundo, uma vez que durante a infância, em todas as outras circunstâncias, é o adulto que o controla (Jarvis, Brock & Brown, 2011).

Diante da importância do brincar no que tange ao desenvolvimento infantil, emerge a necessidade de compreender as modificações no ato de brincar decorridas ao longo das últimas décadas, quando se tem notado o surgimento de um brincar atravessado pela permeabilidade do ciberespaço. Segundo Brougère (2004), é a criança quem constrói a sua cultura lúdica por meio do brincar. Uma vez que a cultura lúdica se apossa de elementos da cultura e do contexto no qual a criança vive, o brincar se ressignifica à medida que o contexto social e a cultura se alteram. Hoje, diferente do tempo anterior ao surgimento das novas mídias, o brincar tem acontecido em um espaço mediado nas telas dos dispositivos móveis, a exemplo dos *tablets*, objeto de interesse do presente estudo.

A literatura aponta que a exposição da criança aos dispositivos móveis, como *tablets*, acontece cada vez mais cedo e são os pais que introduzem as crianças às telas durante os seus primeiros seis meses de vida (Kabali et al., 2015; Becker & Donelli, no prelo). A infância permeada pela agilidade e conectividade do mundo digital, demanda de uma nova experiência – a experiência tecnológica tátil. Logo, poder-se-ia nomeá-la

“infância *touch screen*”, assim denominada neste estudo para fazer referência ao uso das tecnologias digitais *touch screen* por crianças, em que telas sensíveis ao toque atendem aos comandos do usuário a partir de um simples toque de dedos na tela do dispositivo e, assim, passam a constituir uma nova modalidade de a criança brincar e se divertir. Além disso, esses dispositivos, hoje, estão presentes nas salas de aula dos pequenos e configuram-se como importantes ferramentas de ensino-aprendizagem (Herodotou, 2018; Neumann & Neumann, 2014).

Em diferentes períodos da história, a infância teve um papel a cumprir, atingindo configurações distintas. E hoje, com o avanço das novas tecnologias, qual será a sua configuração? Conforme referem Souza e Pereira (1998), as expectativas e ideias em relação as crianças terão, em cada época, consequências na sua constituição subjetiva. Segundo Ariès (1960/1981), até meados do século XII, a infância era desconhecida e pouco representada socialmente, não havendo lugar apropriado para o seu desenvolvimento. No século XIII, começa-se a prestar mais atenção às necessidades das crianças, aparecendo aos poucos crianças que brincam e vão à escola. Entretanto, foi somente no século XVIII que a criança passou a ter um espaço reconhecido nas instituições familiares, na escola e na sociedade, ocupando um lugar social.

Considerando o acesso constante às mídias digitais, que se dá tanto pela miniaturização de equipamentos, como *tablets*, notebooks e smartphones, como também pela portabilidade das redes de comunicação sem fronteiras (redes 4G e recentemente 5G.) (Primo, 2008), pode-se pensar que a criança, nascida posterior ao advento da internet e que tem acompanhado o surgimento de novas mídias, tem se constituído de forma distinta da criança das gerações anteriores. Segundo Postman (1999), na década de 1990, quando a televisão começou a invadir os lares, já se prenunciava o desaparecimento da infância, bem como o desaparecimento da concepção infantil de brincar. Passados mais de 30 anos do nascimento das mídias eletrônicas, avança a

discussão sobre a importância da infância e modos de protegê-la, como também as reverberações positivas e negativas das novas mídias no desenvolvimento infantil.

A literatura tem apontado que os jogos digitais podem minimizar a capacidade simbólica de gerar sentidos por meio da fantasia infantil (Levin, 2007; Comparato & Monteiro, 2001), principalmente devido à sua estrutura, que na grande maioria das vezes permite poucas intervenções do jogador. Por outro lado, dependendo do uso e da finalidade dos conteúdos disponibilizados nos dispositivos, eles podem contribuir no desenvolvimento e aprimoramento da autoeficácia, da resolução de problemas, do pensamento lógico-matemático e do letramento, conforme reportaram estudos conduzidos nos últimos quatro anos (Herodotou, 2018; Shoshani, Nelke & Girtler, 2022; Neumann, 2018). Cabe destacar que são esses recursos que estão despertando a atenção dos pequenos e servindo de instrumento propiciador de entretenimento, o que não deve ser ignorado.

Visto a relevância que o brincar desempenha no desenvolvimento da criança, e a necessidade de ampliar a reflexão sobre as implicações do brincar com *tablets* no desenvolvimento infantil, esta pesquisa se propõe a analisar e compreender como crianças pré-escolares (de 3 a 6 anos), brincam, pensam e interagem socioafetivamente com seus pares a partir do brincar com *tablets*.

## **Método**

### ***Delineamento***

O presente estudo configura-se como uma pesquisa exploratória, descritiva e de caráter qualitativo. O enfoque qualitativo visa a compreender e explorar os fenômenos, privilegiando-se a perspectiva dos participantes da pesquisa, além de ser indicado para temas pouco explorados (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

### *Participantes e contexto da pesquisa*

Fizeram parte da pesquisa quatro crianças em idade pré-escolar: Margot (6 anos), Dave (6 anos), Stuart (4 anos) e Frank (3 anos), que foram selecionadas por conveniência, a partir da técnica de amostragem snowball. A pesquisa foi compartilhada em uma rede social e a primeira família interessada em participar do estudo indicou a família seguinte, e assim sucessivamente, até atingir o número de participantes pré-estabelecido. Os critérios de inclusão para participarem do estudo foram: a) crianças que fizessem uso das tecnologias digitais (*tablets*, computadores, *smartphones*) nos diferentes ambientes (escolar e familiar); b) crianças com idades entre 3 e 6 anos de idade. As crianças frequentam escolas privadas, pertencem a famílias residentes na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, e passaram a colaborar com o estudo a partir de contato prévio com seus pais e com o devido consentimento. Os pais das crianças têm idade média de 37,25 anos (DP: 2.31), ensino superior completo e pertencem às classes socioeconômicas A e B1 (ABEP, 2015), que compreende um nível socioeconômico médio-alto. As crianças, considerando o seu contexto familiar e escolar, mantêm uma relação diferenciada com as tecnologias se comparadas com crianças pertencentes a outras classes socioeconômicas, devido ao acesso fácil aos dispositivos móveis, proporcionado pelo alto nível socioeconômico de seus pais e pela estrutura das escolas que frequentam. Logo, a presente pesquisa consiste em um recorte, compreendendo apenas uma amostra da população infantil, não sendo possível tecer generalizações.

Referente à realização de pesquisa com seres humanos, que se expressa pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e Conselho Federal de Psicologia – CFP 016/2000, o presente estudo atendeu a todos os procedimentos éticos previstos e foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa sob o número 13/080.

### ***Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados***

Com vistas a conhecer as crianças e suas famílias, foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) Questionário de dados sociodemográficos e da família; utilizado para coletar informações sobre a família e contextualizar os participantes do estudo. Posteriormente foi realizada a 2) Observação com as crianças durante hora de jogo com os *tablets*, que contou com a participação moderada da pesquisadora e foi organizada em três momentos. A hora de jogo com os *tablets* foi documentada através de gravações em áudio e vídeo, que segundo Corsaro (2011), são importantes ferramentas para documentar culturas infantis. Ademais, notas foram tomadas ao longo do procedimento de observação.

### ***O procedimento de observação adotado foi o seguinte:***

1. jogo livre (30 min): conforme combinações anteriores, reunidos na sala da brinquedoteca do condomínio residencial, os participantes escolheram um jogo em seus *tablets* (cada criança levou seu próprio *tablet*), sendo permitido interagir no jogo dos colegas, ou escolher mais de um jogo para jogar durante o período combinado. As crianças acessaram os jogos/aplicativos que já tinham instalados em seus *tablets*, sendo que os jogos que mais se destacaram neste momento foram: *Candy Crush*, *Subway Surfer*, *Pou*, Homem Aranha (jogos populares no período da coleta).

2. jogo escolhido (30 min): seria disponibilizado um jogo previamente escolhido pelas crianças; porém, como não ficou combinado no encontro anterior, sugeriu-se o jogo *Candy Crush*, o qual todas conheciam e possuíam em seus *tablets*.

3. jogo coletivo (30 min): nesse dia, os participantes escolheram um jogo coletivo que foi disponibilizado em um único *tablet*, elegido mediante disponibilidade das crianças. As crianças entraram em um acordo e escolheram o jogo Meu Malvado Favorito para o momento do jogo coletivo.

Similarmente, para compreender a relação da criança com esse novo brincar, foram conduzidas 3) Entrevistas individuais abertas com as crianças, após os três momentos de observações, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora que conduziu as entrevistas. As entrevistas abordaram questões como preferência por determinados brinquedos e jogos, sentimentos vinculados ao brincar nos *tablets* e brincar não-digital, assim como conhecimentos técnicos sobre as tecnologias.

A observação do brincar e as entrevistas aconteceram na brinquedoteca do condomínio residencial onde as famílias moram, o que é justificável a partir de estudos sugeridos por Corsaro (2011), para quem a efetivação da pesquisa em um espaço que se configure como um ambiente natural e familiar pode facilitar o envolvimento nas discussões e amenizar a insegurança. Ademais, o espaço contava com uma variedade de brinquedos, os quais poderiam ser acessados pelas crianças, caso desejassem. Os dados foram levantados no período de junho à agosto de 2013, os quais foram analisados com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (1977/2011). Os dados de áudio e vídeo foram analisados conjuntamente. A análise foi dividida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A partir do corpus da pesquisa foram identificadas três categorias: pensamento *touch*, brincar cibernético e relações socioafetivas, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

## Resultados e Discussão

A primeira categoria identificada foi nomeada “pensamento *touch*”, que se refere à forma como a criança pensa e como ela explora o *tablet*, que necessita do toque e da execução de comandos, conforme explicitado por Margot, de 6 anos:

Para poder jogar, só é preciso apertar um botão e deslizar o dedo: O botão, todo mundo sabe, é um botão menor, daí aqui tu vai deslizando a tela, daí tu vai deslizando. Conforme tu for deslizando, vai ter alguma coisa, tipo *You Tube*.

Nas observações, as crianças escolheram jogos que requerem um pensamento ágil, instantâneo, como explica Margot (6 anos): *“Aqui só precisa seguir as estrelas que ficam piscando até formar uma constelação, mas tem que ser rápido, prestar atenção, senão ela pára de piscar e tu perde.”* Observou-se que as decisões do jogo são tomadas pelas crianças através do toque, por tentativas de ensaio e erro, evidenciando-se assim um pensamento intuitivo-sensitivo, que remete ao estágio cognitivo pré-operacional, de Piaget (1975), onde ocorre o desenvolvimento de um pensamento estatístico, intuitivo e simbólico. Ademais, as crianças participantes do estudo, como não dominam a linguagem escrita e pouco, ou nem sequer leem, acionam os comandos do jogo de forma não planejada, desprovida de regras, aleatória e por vezes, impulsiva. Frank (3 anos), ao iniciar um jogo nunca jogado antes, após algumas tentativas de toque na tela, descobre a finalidade do jogo: *“Ah, aqui não pode deixar explodir o balão, tem que apertar aqui em cima, ó, aí dá, e quando ganha um monte de estrelas é porque fica rico e daí ganha.”*

Esse pensamento intuitivo pode ser importante no desvelar de diferentes competências no processo de letramento, conforme reportado em estudos conduzidos nos últimos anos (Gray, Dunn, Moffett & Mitchell, 2017; Harrison & McTavish, 2018; Neuman & Neumann, 2014; Neumann, 2014; Neumann, 2018). De acordo com Gray et al (2017), o uso de *tablets* por crianças em idade pré-escolar está associado principalmente ao aprimoramento e desenvolvimento de habilidades verbais, importantes no processo de alfabetização. Diante disso, o pensamento rápido e a agilidade no reconhecimento de cores e padrões, percebidos durante a observação de hora de jogo, podem ser importantes do ponto de vista do letramento digital, que além de abranger a aprendizagem de habilidades importantes, como leitura e escrita, também compreende habilidades de manusear os dispositivos digitais, bem como reconhecer símbolos e utilidades dos recursos digitais disponibilizados nos *tablets*. Estes achados são corroborados pelo estudo de Johnson (2010), que destacou que o uso destes recursos



pelas crianças estimula a inteligência visual, possibilitando o controle de diversos estímulos visuais de uma única vez, como ainda perceber ícones e dimensões espaciais.

As crianças, durante a hora de jogo, apresentaram dificuldade de permanecer por mais de 10 minutos em um mesmo jogo, mudando de interesse constantemente, remetendo ao conceito de criança *zapping*, apontado por Levin (2007), que se refere ao comportamento que muitas crianças atualmente apresentam diante das telas - pular de uma imagem para outra, sem pausas. Esse comportamento, apesar de demonstrar agilidade para lidar com os estímulos visuais e sonoros provenientes de uma simulação virtual, pode gerar nas crianças uma apropriação fragmentada das informações acessadas:

Põe aqui, no play. Não, é no vermelhinho. Não, agora vai no voltar, no 'xis', agora no play. Aí, abaixa, lado, abaixa, pode subir naquele... não, ó, eu vou te dizendo os movimentos. Pro lado, aí, pro lado, pula, olha que tu vai cair, pro lado (Margot, 6 anos, ensinando Frank, 3 anos, a jogar).

Por outro lado, foi também observado o hiperfoco, que insere a criança em uma realidade paralela, conforme explicitam as falas a seguir: *"Agora não, não vou desligar, é que eu gostei muito desse jogo"*. (Frank, 3 anos); *"É que ele tá hipnotizado"* (Dave, 6 anos, referindo-se a Frank). Conforme observado no estudo e na literatura, as tecnologias digitais podem acelerar e ao mesmo tempo sedar o pensamento da criança. Para Comparato e Monteiro (2001) a imagem atua como uma espécie de sedativo, ocasionando a perda da corporeidade, já que diante das telas a criança assume uma postura mais passiva, sendo pouco capaz de criar e explorar o mundo. Da mesma forma sugere Levin (2007), ao destacar que os dispositivos tecnológicos podem modificar o lugar da criança na brincadeira, tornando-a objeto/passivo, deixando de ser sujeito da brincadeira. Essa alteração do lugar da criança na brincadeira pode ser ilustrada pela fala de Dave: *"Eu gosto do tablet, ele não cansa o corpo, ainda mais eu que tenho sempre dor de cabeça"* (Dave, 6 anos). Essa possível perda da corporeidade nos convoca a pensar nas

repercussões que as telas podem ter, quando usadas demasiadamente, no adoecimento do corpo, o que é corroborado por Çaksen (2021), ao mencionar que o excesso de tempo de tela por crianças pode resultar em dores de cabeça e nas costas.

O pensamento “*touch*” é ágil, e equipara-se ao pensamento convocado pelas demandas de muito em pouco tempo, que marca os modos de viver e agir da contemporaneidade. Entretanto, o acúmulo de informações fornecidas pelas diferentes mídias pode reverberar negativamente no desenvolvimento psíquico infantil, uma vez que quanto mais as imagens oriundas das telas ocuparem espaço na vida real e na vida psíquica do sujeito, menos será convocado o pensamento (Kehl, 2001).

A segunda categoria foi denominada “brincar cibernético”, que compreende a forma como a criança brinca com o *tablet* e como esse novo brincar se apresenta. Na literatura sobre o brincar, encontram-se termos como brincadeira, jogo e brinquedo, que são tratados como intercambiáveis, uma vez que todos envolvem uma ação lúdica. Conforme Kishimoto (2017), o brinquedo compreende o objeto da brincadeira, embora nem toda a brincadeira envolva um objeto propriamente dito. A brincadeira, por sua vez, é a ação lúdica determinada pela criança. Já o jogo remete à uma ação lúdica estruturada, compreendendo regras e o objeto do jogo. No presente estudo, se utilizará o termo brincar, enquanto verbo, embora a expressão jogo, que aparece com frequência na literatura pesquisada, também seja reportada.

Foi observado que, na maioria das vezes, a criança não precisa criar e inventar o brinquedo. Quando cansa, basta tocar na tela, conectar-se e baixar um novo jogo: “*Tem que ir no google play, porque daí tem os principais pagos, tem os gratuitos. Mas agora não dá pra baixar, aqui não pega internet, aí só em casa*” (Margot, 6 anos). Para Corso e Corso (2006), o imaginário infantil se abastece de fabulações e personagens da ficção, que são utilizados no brincar e que podem servir como importantes instrumentos de elaboração da criança. Devido ao compartilhamento de trechos do imaginário entre as crianças é que é possibilitada a sua utilização como brinquedo. Hoje, porém, devido à interface entre as

crianças e a tela, que está a cada dia mais intuitiva, as crianças são invadidas por imagens e têm uma falsa ideia de escolha, e inclusive, de criação. Durante o jogo com algumas estratégias e possibilidades de finalização, observou-se que a criança não percebe que está fazendo o que o jogo já tem programado, sendo, muitas vezes, impedida de criar naquele universo pronto.

Entre os jogos escolhidos pelas crianças, destacaram-se jogos que demandavam maior atenção, reconhecimento de cores e padrões e conhecimento de regras para atingir os objetivos de cada nível do jogo, havendo poucas possibilidades de intervir no desfecho do jogo. Entretanto, cabe salientar que o brincar compreende uma vasta gama de jogos lúdicos, com finalidades distintas. Portanto, nem toda a atividade lúdica irá focar na criatividade ou na fantasia. A taxonomia do brincar, de Hughes (2002), apresenta 16 diferentes tipos de brincar, a exemplo do brincar simbólico, sócio-dramático, criativo, exploratório, locomotor, comunicativo, com objetos. Marsh et al (2018), propuseram uma adaptação desta taxonomia, transpondo a taxonomia do brincar para os tempos digitais. Dessa forma, nesta adaptação, o brincar simbólico se caracteriza pelo uso que a criança faz das personagens dos jogos online. Similarmente, o brincar imaginativo acontece quando a criança dá novos sentidos aos elementos presentes no jogo digital. Alguns aspectos do brincar simbólico e imaginativo foram observados durante o jogo *Pou*, conforme ilustra o trecho a seguir: *“Peraí, acho que o Pou não tá doente não. Ele tá com cara de quem tá triste. Aqui ó, imagina que isso aqui é um biscoito de chocolate. Acho que vai ajudar a deixar ele mais feliz.”* (Margot, 6 anos). A adaptação da taxonomia do brincar de Hughes é uma constatação de que o brincar digital preserva vários elementos do brincar não digital, entretanto é mediado em um outro espaço. Ademais, alguns jogos disponíveis nos *tablets* das crianças, a exemplo do *Pou*, possibilitaram uma maior participação da criança e a estimulação da capacidade imaginativa.

Ainda referente à configuração deste brincar, apesar de um envolvimento das crianças com os jogos, as crianças pouco exercitavam o corpo, o que pode justificar as associações positivas entre uso de telas por crianças e aumento de sobrepeso e obesidade na infância e adolescência, conforme apontado pela literatura (Emond et al., 2018; Howie, Campbell & Straker, 2016). Segundo Howie et al (2017), em pesquisa que avaliou as implicações físicas da exposição de crianças com idades entre 3 e 5 anos a dispositivos móveis, televisão e brincar livre, atividades que envolviam telas apresentavam maiores riscos para o desenvolvimento de distúrbios musculoesqueléticos. Essas evidências científicas apontam para a importância de controlar o tempo de uso e alternar o brincar com *tablets* com o brincar não digital.

O menor envolvimento do corpo verificado no brincar com os *tablets* pode estar atrelado à funcionalidade destes dispositivos. A tecnologia *touch screen* se configura como uma tecnologia para sentir, e demanda de quem a usa uma nova competência, a *tatilidade*, que é uma habilidade inerente ao manuseio de telas sensíveis ao toque. Assim, o brincar necessita apenas do brinquedo (do aparelho) e dos comandos do usuário, os quais são acionados com um simples toque de dedos na tela do dispositivo. A motricidade fina pode ser mais estimulada através do manuseio de telas *touch screen*, conforme sugere o estudo de Souto et al. (2020), que investigou as repercussões do uso de *tablets* no desenvolvimento motor fino de crianças com idades entre 24 e 42 meses, usuárias e não usuárias de tecnologias *touch screen*. Os resultados apontaram que crianças que faziam uso de *tablets* apresentaram melhores habilidades motoras finas quando comparadas com as crianças que não eram expostas aos dispositivos. Por outro lado, estudo similar conduzido por Crescenzi, Jewitt e Price (2014), que contou com a participação de crianças com idades entre 2 e 3 anos e comparou atividades de pintura livre no *tablet* e em papel, apontou que durante a atividade com o dispositivo a criança apresentava maior agilidade e rapidez em realizar a pintura, entretanto limitava o uso de dedos, assim como resultava em composições mais uniformes, quando comparadas

com as produções executadas em papel, que eram mais variadas e criativas, o que corrobora com Meira (2004), uma vez que as tecnologias, por limitarem as experiências sensoriais, podem impactar no desvelar da criatividade, que demanda liberdade.

A criatividade tem sido um aspecto bastante controverso deste novo brincar. Marsh (2010) e Marsh et al. (2018) pontuaram que o jogo interativo pode ampliar as habilidades cognitivas e aprimorar a criatividade e que as tecnologias digitais podem servir de estímulo para o brincar de faz de conta, conforme apontado anteriormente, assumindo o papel do jogo não digital em um contexto virtual. Meira (2003), por sua vez, sugere que esses jogos digitais podem vir a comprometer a instauração e o processamento do simbólico, que é essencial para possibilitar que a criança mude a realidade e modifique o que lhe é insuportável (Winnicott, 1975). Assim, a capacidade de simbolização pode ficar empobrecida, não pela falta de iniciativa da criança, mas pela ausência de possibilidades disponíveis.

O brincar com *tablets* despertou maior interesse dos pequenos. Quanto ao brincar não-digital todas as crianças participantes afirmaram: “*Brincar de verdade é chato, cansa*”. Para as crianças o brincar de verdade opõe-se ao brincar no *tablet*. Para compreender essa ideia, segue o trecho de uma entrevista individual de Margot (6 anos):

Margot: Brincar com o *tablet* é tipo jogar um jogo de verdade. Pesquisadora: E o que é um jogo de verdade? Pode me dar um exemplo de um jogo de verdade? Margot: Esse aqui, ó, é um jogo no *tablet*, um jogo da memória, que tem que achar as pecinhas iguais, com a mesma personagem. Pesquisadora: Isso é um jogo de verdade? Margot: Não. Aqui, ó, aqui eu tenho um jogo de verdade (pegou um jogo que tinha próximo), que é um jogo da memória, ainda falta destacar as peças, mas aqui tem os pares que vai virar um baralho, aí depois tem que achar. Pesquisadora: E qual desses dois jogos tu preferes? Margot: Esse daqui, é claro (apontando para o *tablet*) Pesquisadora: E tu saberia me dizer por que tu gosta mais desse? Margot: Porque ele é mais fácil de mexer pra jogar. Precisa só do dedo.

Já para Stuart, o brincar de verdade dá trabalho, por isso o *tablet* é “legal”: “*Jogar no tablet é legal porque não cansa, não faz muito trabalho, né?* Pesquisadora: E o que é

fazer muito trabalho? Stuart: *É ficá de pé, correndo assim, ‘trabalhá’, e o meu pai só vive trabalhando.*” (Stuart, 4 anos). As falas das crianças, além de remontarem à perda da corporeidade, vinculada ao pensamento *touch*, remetem a conceituação do brincar como uma atividade própria da infância, que se opõe à noção de trabalhar, de fazer esforço, que é uma atividade exercida pelo adulto (Kishimoto, 2017). Para as crianças, o brincar digital é uma atividade prazerosa, com sentido, e, portanto, deve ser reconhecida como uma atividade lúdica.

Apesar da preferência pelo brincar digital, as crianças reportaram que brinquedos e brincadeiras tradicionais fazem parte do seu universo infantil, como deixa transparecer o relato de Stuart (4 anos): *“Eu também brinco de pega-pega, de esconde-esconde”*. Frank (3 anos) acrescenta: *“Brinco de carrinho. Eu gosto de tudo, de brincar de qualquer coisa”*. Embora as crianças tenham reportado diferenças entre o brincar digital e o não-digital, eles não são opostos. Conforme March et al. (2016), a única diferença é que as fronteiras do tempo e espaço se movem de modo mais fluido no brincar digital, o que não é possível fora do domínio da internet, sugerindo que há espaço para um brincar híbrido, uma vez que as diferentes modalidades de brincar podem coexistir nas infâncias. Para Romão-Dias & Nicolaci-da-Costa (2012) o brincar digital gira em torno da experiência virtual e pode assumir o lugar do espaço potencial, postulado por Winnicott (1975), o qual dá sentido ao sujeito e à sua existência, apontando para uma nova perspectiva sobre o brincar digital.

Por outro lado, nesta experiência virtual os heróis são invencíveis, onipotentes e onipresentes. Há sempre mais uma vida, mais uma opção, mais uma possibilidade de vencer, o que pode interferir na capacidade infantil de lidar com a falta (Barbosa, 2013). Além disso, durante a hora de jogo com os tablets foi observada a ausência da desilusão, que no processo de maturação da criança é tão essencial para a sua constituição (Winnicott, 1975). Assim, o excesso desta modalidade de brincar ou o uso inadequado destes recursos podem acarretar riscos na constituição subjetiva da

criança, pois é preciso haver a desilusão para dar lugar a uma nova ilusão, e o brincar acontece justamente no mundo ilusório.

Por fim, a terceira categoria foi denominada “relações socioafetivas”, que compreende o modo como a criança se relaciona socioafetivamente com seus pares nos diferentes tempos e lugares de sua infância. Para Winnicott (2005) a constituição do mundo interno da criança se dá a partir dos cuidados de uma mãe suficientemente boa, que propicia ao bebê a experiência de um mundo satisfatório, onde ele poderá suprir suas necessidades, relacionar-se com os objetos externos e, assim, inserir-se no campo simbólico e cultural por meio do brincar. Hoje, diante de um universo digital onipresente, as crianças brincam e se divertem, mas esse brincar difere do brincar até então conhecido em muitos aspectos na relação diádica mãe-bebê (Winnicott, 1965/1985). A criança, que é foco deste estudo, parece não necessitar mais de outro sujeito para que se instaure o ato lúdico. Ela denota precisar apenas do objeto animado, nesse caso uma tecnologia portátil que, através das mais variadas formas mantém sua atenção na tela: lugar no qual as possibilidades se apresentam e onde o brincar se estabelece. Inclusive, todos os jogos disponíveis nos *tablets* das crianças eram jogos individuais.

Percebe-se que a tecnologia pode vir a gerar um empobrecimento nas relações socioafetivas, não havendo um investimento em estar junto e brincar junto porque o *tablet* substitui o outro, que é tão importante na sua constituição, o que é corroborado por Dunker (2017), ao salientar que os *tablets* configuram-se como dispositivos de ocupação total, que propõem novos estímulos de modo constante, preenchendo o tempo da ausência do outro. Nesse novo brincar, a criança pode ser tomada por um sentimento onipotente, ilusório, em que ganha sempre e, se não ganha, aperta o botão e desliga. A tela estará sempre à sua disposição, pronta para jogar e para divertir, diferentemente do brincar que acontece no mundo real, com conflitos e interação social.

O contato e o toque entre as crianças se voltam menos para o domínio do corpo, da verbalização e do diálogo. A criança escolhe o jogo, joga para vencer a máquina ou é derrotada por ela. Pouco compartilha experiências ou aprende com o outro, mas é intermediada pelo programa do jogo e por suas fases, com sucesso ou derrotas. Esse processo, segundo Levin (2007), é a imagem corporal sem corpo, em que a criança interage apenas com o *tablet*, com a máquina, com o virtual. Contudo, o brincar, por meio de sua função simbólica e das interações socioafetivas propiciadas pela brincadeira, é fundamental no processo de aquisição da linguagem, na manutenção de saúde psíquica e, sobretudo, na constituição subjetiva da criança. (Affonso, 2012; Winnicott, 1975; Bassols et.al, 2013). Para Bassols et al. (2013), é durante a idade pré-escolar que a criança amplia seus relacionamentos sociais, buscando nas atividades em grupo uma forma de socializar e brincar. Além disso, adquire habilidades linguísticas, cognitivas, físicas e socioemocionais, havendo um salto na maturação neurológica. Considerando que as crianças do estudo estão nessa etapa do desenvolvimento, o excesso dessa modalidade de brincar pode acarretar prejuízos na aquisição dessas habilidades.

Diante deste menor envolvimento interpessoal durante o brincar com *tablets*, verificado também no presente estudo, a literatura tem levantado questionamentos sobre quais seriam os impactos positivos que o uso destes recursos digitais poderia ter no desenvolvimento socioemocional da criança, uma vez que o mesmo é ancorado pela qualidade dos vínculos que a criança estabelece primariamente com seus cuidadores e posteriormente com seus pares (Winnicott, 2007/1983; Tronick, 2007). Segundo Shoshani, Nelke e Girtler (2022), em estudo conduzido em Israel com crianças com idades entre 3 e 6 anos, e que investigou os efeitos do brincar utilizando aplicativos com foco no desenvolvimento de habilidades sociais, reportou que aplicativos de jogos pró-sociais estão associados com o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais nas crianças. Além disso, crianças com maiores índices de empatia apresentaram



aumentos significativos nos comportamentos pró-sociais após o brincar com estes jogos, destacando-se o potencial destes recursos. Essas evidências salientam que o conteúdo disponibilizado à criança nos aplicativos é relevante e deve ser adequado para a faixa etária da criança, respeitando seu estágio de desenvolvimento e suas habilidades, bem como deve ser orientado e mediado por um adulto. Além disso, o tempo de exposição aos dispositivos deve ser controlado, seguindo as orientações da sociedade de pediatria (SBP, 2019).

Durante o jogo coletivo, observou-se que as crianças tiveram dificuldade de envolverem-se, afirmando que era “muito chato” e que preferiam jogar sozinhas: “*É muito chato, ninguém ajuda nem empresta*” (Margot, 6 anos). Por outro lado, em alguns momentos, acabavam solicitando a ajuda dos colegas e socializando jogos com os pares: “*Pode me ajudar nesse jogo?*” (Stuart, 4 anos). O contato observado, na maioria das vezes, ocorreu apenas para compartilharem informações acerca do jogo ou das tecnologias, conforme aparece no momento da tentativa de jogarem coletivamente o jogo Meu Malvado Favorito:

Margot: Deixa aqui no meio, Frank! (referindo-se ao tablet) Dave: Tu conseguiu a roupa do juiz? (perguntando para Frank) Frank: Não! Dave: Tu gastou tudo com o lançador de Minion? Frank: Mas daí tem que pegar um monte de banana ainda... Dave: Isso é tri-fácil! Sabe quantas eu consegui no meu record mundial? Frank: Não! Dave: Novecentas! Não, na verdade é mil e vinte e cinco bananas! Margot: Tá apitando aqui! Viu, Frank, teu Pouzinho tá doente! (já em outro jogo, chamado Pou)

Além do compartilhamento de informações acerca dos jogos, em determinados momentos, observou-se, inclusive, competição quanto aos conhecimentos acerca dos dispositivos, conforme demonstram as falas a seguir: “*Um tablet é como um iPhone, só que em versão maior e parece um, um... como é que é (pensando), um iPad, ah, e o iPhone é menor, dá pra baixar mais jogos, dependendo da marca.*” (Dave, 6 anos) ou “*Um tablet é igual a um iPad, e um iPad é quando é da marca Apple*” (Margot, 6 anos). As crianças hoje

dispõem de muitos conhecimentos sobre as tecnologias, pois desde pequenas têm contato com elas, o que gera um desenvolvimento de habilidades e, conseqüentemente, um domínio sobre tais recursos, o que é ratificado pelos estudos que tem reportado *tablets* como favorecedores do letramento digital (Gray et al. 2017; Harrison & McTavish, 2018; Neuman & Neumann, 2014; Neumann, 2014; Neumann, 2018).

Apesar da predominância desse brincar “criança-tablet”, o interesse de brincar com o outro existe, como se percebe na fala de Margot: *“Eu gosto de brincar com outras crianças, mas brincar sozinha é menos chato, é que, quando a gente brinca com outras crianças, às vezes, elas não querem brincar com a gente”*. As dificuldades de brincar em grupo e em tolerar o tempo do outro, observadas no momento de hora de jogo, podem contribuir com o isolamento social, que pode ser uma das conseqüências do excesso dessa modalidade de brincar, já que a criança acaba ficando alienada pela velocidade das imagens e impelida a permanecer sozinha, apenas com a máquina, conforme salientado por Spritzer e Picon (2013). O isolamento social, além de prejudicar o desenvolvimento socioemocional da criança, pode resultar em uso problemático de mídias interativas, como ainda o desenvolvimento de psicopatologias, como a depressão. Por outro lado, crianças em sofrimento psíquico podem fazer um maior uso destes dispositivos, o que demanda atenção dos cuidadores. O estudo de Hadlington, White e Curtis (2019) apontou que muitas crianças não têm limites de uso e apresentam sintomas de uso problemático de mídias interativas, que hoje é uma realidade no mundo e atinge também crianças.

### **Considerações finais**

Tendo em vista que o presente estudo se propôs a analisar e compreender como crianças pré-escolares (de 3 a 6 anos), brincam, pensam e interagem socioafetivamente com seus pares a partir do brincar com *tablets*, constata-se que na atualidade a onipresença das tecnologias digitais móveis apresentam-nos um novo paradigma

sobre os modos de brincar na infância. O brincar com *tablets* pode ser compreendido como uma das derivações do brincar digital, que ao longo dos últimos anos tem se expandido e ganhado novas configurações.

O brincar em questão se apresentou como uma atividade lúdica prazerosa para as crianças e revelou potencialidades, a exemplo de um pensamento ágil, que desempenha um papel importante no letramento digital, corroborando a literatura existente. Assim como foram evidenciadas algumas tentativas de criar a partir do que o jogo oferecia. Entretanto, esse brincar demanda da atenção e supervisão dos adultos, uma vez que sua configuração, que majoritariamente impele à uma maior interação criança-máquina, pode vir a prejudicar interações sociais no mundo real e inibir o desenvolvimento de habilidades importantes para a constituição subjetiva da criança. Além disso, nota-se uma maior passividade da criança. Portanto, o tempo de uso dos dispositivos e o conteúdo dos jogos devem ser monitorados, assim como deve haver um investimento em brincadeiras, brinquedos e demais recursos lúdicos que possam estimular a criatividade, as capacidades sensório-motoras e as habilidades sociais, o que também deve ser incentivado na escola. As tecnologias digitais, como os tablets, devem ser recursos complementares e não substitutos de outras formas de brincar e conviver.

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, apesar das potencialidades mencionadas, o brincar foco deste estudo pode vir a promover a aceleração dos tempos da infância e, por conseguinte, causar o rompimento de etapas constitutivas necessárias para um desenvolvimento infantil saudável. Durante o período pré-escolar a criança passa a adquirir um salto na aquisição de habilidades cognitivas, sociais, motoras, emocionais, e o excesso desse brincar ou a exposição da criança a jogos com conteúdo inadequados à faixa etária da criança, podem gerar prejuízos na aquisição dessas habilidades. Entretanto, o brincar digital pode conviver com outras formas de brincar, aparecendo, inclusive, um brincar híbrido, que mescla

elementos do brincar digital e não digital.

Considerando o caráter exploratório desta pesquisa, sugerem-se novos estudos por meio dos quais seja possível a ampliação da amostra, procurando conhecer com mais detalhes esse novo brincar em diferentes realidades. O período da coleta do estudo pode ser considerado como um limitador, entretanto, a partir do que a literatura atualizada tem apontado, não se evidenciam mudanças significativas na configuração dos *tablets* e no uso dos mesmos para este fim. No momento atual seria relevante investigar a apropriação que crianças pré-escolares fazem de smartphones, bem como o acesso a novos aplicativos e plataformas digitais que possibilitam jogos em rede.

Destaca-se, ainda, que uma parcela significativa dos estudos consultados se deteve a investigar o uso de *tablets* para fins educativos, e não necessariamente o ato lúdico de brincar utilizando *tablets*, ratificando assim a necessidade de estudos que investiguem o brincar com *tablets* e dispositivos similares, os quais são incipientes no Brasil e no mundo. O presente estudo apresenta relevância social e clínica, uma vez que o brincar, além de principal atividade da criança, é via de acesso ao mundo interno da criança na clínica infantil.

## Referências

- Affonso, R. M. L. (Org.). (2012). *Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Andrade, M., & Perez, C. (2021). Os rituais do brincar mediatizado: uma reflexão sobre a articulação de sentidos na produção e no consumo no brincar online da criança conectada. *Contracampo*, Niterói, 40 (3), 01-15.  
DOI:<http://doi.org/10.22409/contracampo.v40i3.50984>
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2a ed.). (Trabalho original publicado em 1960), Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2015). *Critério de classificação econômica Brasil*. São Paulo: ABEP. Retrieved from <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Barbosa, M. K. (2013). Viver conectado, subjetividade no mundo contemporâneo. *Ide*, 35 (55), 89-101. Retrieved from

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062013000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062013000100008)

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, trad.) Lisboa: Edições 70 (Trabalho original publicado em 1977).
- Bassols, A. M. S. et al. (2013). A criança pré-escolar. In Eizirik, C. L., Bassols, A. M. S. (Org.), *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica*. 127-142, Porto Alegre, RS: Artmed.
- Becker, D.; & Donelli, T.M.S. (no prelo). "Nem sempre funciona, mas ajuda": percepções parentais sobre a exposição do bebê às telas, *Psicologia em estudo*, Maringá.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. (F. Kanan, trad.) Porto Alegre, RS: Penso.
- Brougère, G. (2004). *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Comparato, M. C. M., Monteiro, D. de S. F. (2001). (V.2) *A criança na contemporaneidade e a psicanálise: mentes e mídias – diálogos interdisciplinares*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Corsaro, W. A. *Sociologia da infância*. (2011). (2a ed.) (L. G. R. Reis, trad.) Porto Alegre, RS: Artmed.
- Corso, D., Corso, M. (2006). *Fadas no divã: a psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Crescenzi, L., Jewitt, C., Price, S. (2014). The role of touch in preschool children's learning using iPad versus paper interaction. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37, 2, 86-95.
- Çaksen H. (2021). Electronic Screen Exposure and Headache in Children. *Annals of Indian Academy of Neurology*, 24(1), 8–10. [https://doi.org/10.4103/aian.AIAN\\_972\\_20](https://doi.org/10.4103/aian.AIAN_972_20)
- Dunker, C. I.L. (2017) Intoxicação digital infantil. In Baptista, A., Jerusalinsky, J. *Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais*, 117-145, Salvador, BA: Ágalma.
- Emond, J.A., Tatum, L.K., Gilbert-Diamond, D. et al. (2018). Household chaos and screen media use among preschool-aged children: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 18, 1210
- Gray, C., Dunn, J., Moffett, P., & Mitchell, D. (2016). It's more funner than doing work: children's perspectives on using tablet computers in the early years of school. *Early Child Development and Care*.  
<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1238824>
- Hadlington, L., White, H., & Curtis, S. (2019). "I cannot live without my [tablet]": Children's experiences of using tablet technology within the home. *Computers in Human Behavior*, 94, 19–24. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.043>

- Harrison, E., & McTavish, M. (2018). 'i'Babies: Infants' and toddlers' emergent language and literacy in a digital culture of iDevices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 163–188. <https://doi.org/10.1177/1468798416653175>
- Herodotou, C. (2018). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34, 1–9. <https://doi.org/10.1111/jcal.12220>
- Howie, E.K., Campbell, A.C., Straker, L.M. (2016). An active video game intervention does not improve physical activity and sedentary time of children at-risk for developmental coordination disorder: a crossover randomized trial. *Child Care Health Dev.* 42(2):253-60. Doi: <https://doi.org/10.1111/cch.12305>
- Hughes, B. (2002). *A Playworker's Taxonomy of Play Types*. 2nd ed. London: PlayLink.
- Jarvis, P., Brock, A., & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. In: Brock, A. et. al. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. (F. Kanan, trad.) Porto Alegre, RS: Penso.
- Johnson, G.M. (2010). Internet Use and Child Development: Validation of the Ecological Techno- Subsystem. *Educational Technology & Society*, 13 (1), 176– 185.
- Kabali, H.K., Irigoyen, M.M., Nunez-Davis, R., Budacki, J.G. Mohanty, S.H., Leister, K.P., & Bonner, R.L (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136 (6), 1044-1050. doi: 10.1542/peds.2015-21
- Kehl, M. R. (2001). A violência do imaginário. In Comparato, M. C. M., Monteiro, D. de S. F. (Org.), *A criança na contemporaneidade e a psicanálise: mentes e mídias – diálogos interdisciplinares*. 2, 45-60. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Kishimoto, T.M. (2017). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cengage Learning,
- Levin, E. (2007). *Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo*. (R. Rosenbush, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marsh, J. (2010). New technologies, culture and creativity. In: Marsh, J. *Childhood, culture and creativity: a literature review*. London: Creativity, culture and education. Retrieved from <http://www.creativitycultureeducation.org/childhood-culture-and-creativity-a-literature-review>
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. & Scott, F. (2016). Digital play: a new classification, *Early Years*, 36:3, 242-253, [10.1080/09575146.2016.1167675](https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675)
- Meira, A. M. (2004). A criança de hoje e seus jogos artificiais. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, 26 (1), 146-157.
- Neumann, M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education*, 58, 109–122. <http://dx.doi.org/10.1177/0004944114523368>
- Neumann, M., & Neumann, D.L. (2014). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 231-239.
- Neumann, M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 239–246.

- Piaget, J. (1975). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.), Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. (S. M. de A. Carvalho & J. L. de Melo, trad.) Rio de Janeiro, RJ: Graphia.
- Primo, A. (2008). Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In Pretto, N. de L., Silveira, S. A. (Org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador, BA: EDUFBA. 51-68.
- Romão-dias, D., Nicolaci-da-Costa, A. M. (2012). O brincar e a realidade virtual. *Cadernos de Psicanálise*, Rio de Janeiro, 34 (26), 85-101, jan./jun.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, M. D. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. (5a ed.) Porto Alegre, RS: Penso.
- Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) (2019). Retrieved from <http://www.sbp.com.br/>
- Souto, P. H., S. Santos, J. N., Leite, H. R., Hadders-Algra, M., Guedes, S. C., Nobre, J. N. P., Santos, L.R. & Moraes, R. L. S. (2020) Tablet Use in Young Children is Associated with Advanced Fine Motor Skills, *Journal of Motor Behavior*, 52:2, 196-203. DOI: <https://doi.org/10.1080/00222895.2019.1602505>
- Souza, S. J., Pereira, R. M. R. (1998). Infância, conhecimento e contemporaneidade. In Kramer, S., Leite, M.I. (Org.). *Infância e produção cultural*. 25-42, Campinas, SP: Papirus.
- Spritzer, D. T., Picon, F. (2013). Dependência de jogos eletrônicos. In Abreu, C. N. de, Eisenstein, E., Estefenon, S. G. B. *Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais*. (pp. 116-124). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Tronick, E. (2007). *The neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*. New York: Norton & Company.
- Winnicott, D. W. (1985). *A criança e o seu mundo*. (6a ed.) (A. Cabral, trad.) Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Obra original publicada em 1965)
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. (J. O. de A. Abreu & V. de Nobre, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Winnicott, D.W. (2007). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1983).

Submetido em: 12.05.2021

Aceito em: 16.03.2022