

A RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS, A TECNOLOGIA E O BRINCAR: um levantamento das produções no período de 2020-2025

LA RELACIÓN ENTRE LOS NIÑOS, LA TECNOLOGÍA Y EL JUEGO: un estudio de las producciones de 2020 a 2025

THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN, TECHNOLOGY AND PLAY: a survey of productions from 2020 to 2025

Sandra Regina Gardacho Pietrobon¹ 

Marilúcia Antônia de Resende Peroza² 

Resumo

Este artigo trata da discussão conceitual de infância na atualidade, que traz a ideia de criança como ser social que vive essa fase como sujeito de direitos, protagonista e ativa. Tem como objetivo central apresentar o que as pesquisas publicadas em textos acadêmicos, entre 2020-2025 têm discutido acerca do brincar e da inserção das tecnologias digitais na etapa da educação infantil. Portanto, o objeto de estudo refere-se à relação entre as crianças, a tecnologia e o brincar. Para tal, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico (Gil, 2008), com levantamento de artigos científicos em língua portuguesa, disponíveis no Google Acadêmico e Scielo, publicados nos últimos cinco anos. O estudo teve como base a análise interpretativa (Sarmento, 2008). Conclui-se, com base nas publicações analisadas, que as crianças se encontram imersas em contextos digitais, sobretudo durante e após o período pandêmico e que, refletir acerca do objeto de estudo em questão, pode nos dar possibilidades de repensar as práticas pedagógicas com as crianças na etapa da educação infantil, com a inserção do brincar livre e espontâneo, bem como contribuir com reflexões para a formação inicial e continuada de professores (as) das infâncias.

Palavras-chave: Infância. Prática pedagógica. Recursos digitais. Brincar.

Resumen

¹ Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO. Departamento de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Iriti. Paraná. Brasil. E-mail: spietrobom@unicentro.br.

² Doutorado em Educação (PUCPR). Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Departamento de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEPG). Ponta Grossa. Paraná. Brasil. E-mail: malu.uepg@gmail.com.

Como referenciar este artigo:

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende. A relação entre as crianças, a tecnologia e o brincar: um levantamento das produções no período de 2020-2025. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e8634, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.8634>

Este artículo aborda el debate conceptual actual sobre la infancia, que abarca la idea de los niños como seres sociales que viven esta etapa como sujetos de derechos, protagonistas y participantes activos. Su objetivo principal es presentar investigaciones publicadas en textos académicos entre 2020 y 2025 que han abordado el juego y la inclusión de las tecnologías digitales en la educación infantil. Por lo tanto, el objeto de estudio se refiere a la relación entre los niños, la tecnología y el juego. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica (Gil, 2008), que incluyó un análisis de artículos científicos en portugués, disponibles en Google Scholar y Scielo, publicados en los últimos cinco años. El estudio se basó en el análisis interpretativo (Sarmento, 2008). A partir de las publicaciones analizadas, concluimos que los niños están inmersos en contextos digitales, especialmente durante y después de la pandemia. Reflexionar sobre este tema puede brindar oportunidades para repensar las prácticas pedagógicas con niños en educación infantil, incorporando el juego libre y espontáneo, y contribuir a la formación inicial y continua del profesorado de educación preescolar.

Palabras clave: Infancia. Práctica pedagógica. Recursos digitales. Juego.

Abstract

This article addresses the current conceptual discussion of childhood, which embraces the idea of children as social beings who experience this phase as subjects of rights, protagonists, and active participants. Its main objective is to present research published in academic texts between 2020 and 2025 that has discussed play and the inclusion of digital technologies in early childhood education. Therefore, the object of study refers to the relationship between children, technology, and play. To this end, bibliographic research (Gil, 2008) was conducted, including a survey of scientific articles in Portuguese, available on Google Scholar and Scielo, published in the last five years. The study was based on interpretative analysis (Sarmento, 2008). Based on the publications analyzed, we conclude that children are immersed in digital contexts, especially during and after the pandemic. Reflecting on this topic can provide opportunities to rethink pedagogical practices with children in early childhood education, incorporating free and spontaneous play, and contribute to the initial and ongoing training of preschool teachers.

Keywords: Childhood. Pedagogical practice. Digital resources. Play.

Introdução

Abordar as relações entre crianças e as tecnologias envolve inúmeros desafios, seja para as famílias ou espaço escolar, desde a etapa da educação infantil. Para as famílias, emergem questões como: o fato de as crianças permanecerem on-line por horas seguidas, a necessidade de supervisão e controle parental do que elas acessam; os problemas de saúde que isso pode acarretar, ou mesmo as novas formas de socialização; e construção de vínculos e habilidades sociais.

Nas instituições educacionais, os desafios são pela inserção (ou não) das tecnologias nas propostas pedagógicas e como realizá-las contemplando, sobretudo,

espaço para a socialização, as brincadeiras, as interações diversas, e a relação com os saberes das crianças oriundos de seus contextos familiares e de vida.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, ofertada às crianças em creches e pré-escolas, tem o objetivo de desenvolvimento integral das crianças, o que é garantido como direito das crianças, seja no período parcial ou integral (Brasil, 1996). As crianças, enquanto sujeitos de direitos, ativas e protagonistas do processo de aprendizagem (Brasil, 2009), precisam ser atendidas em suas necessidades e estimuladas na sua potencialidade, por meio das interações e brincadeiras, com propostas pedagógicas que possam fazer vir à tona sua imaginação, criatividade, e ampliar seu olhar sobre o mundo e a si próprias.

Nesse sentido, o presente estudo tem como problematização: Como se apresentam/articulam o brincar e as interações com as tecnologias digitais nas produções científicas publicadas no período de 2020 a 2025? Esta preocupação deu-se em razão de que vivemos numa boa parte do período indicado uma pandemia que fez com que tivéssemos os recursos digitais como meio para interação com as crianças e suas famílias, desde a educação infantil, em se tratando das instituições educativas. Então, para este estudo, temos como objetivo central apresentar o que as pesquisas publicadas em artigos acadêmicos, no período de 2020 a 2025, têm discutido a respeito do brincar e da inserção das tecnologias na Educação Infantil. E, como objetivos específicos: contextualizar a escola da infância e as implicações dos usos das tecnologias na garantia do brincar; analisar como as pesquisas publicadas em artigos científicos têm tratado a relação entre o uso das tecnologias e o brincar na Educação Infantil; e apresentar possibilidades na compreensão sobre a relação entre o uso das tecnologias e o brincar na escola da infância.

Com base no referencial teórico, sobretudo da Sociologia da Infância (Qvortrup, 2010; Gouvea, 2008; Sarmento, 2008; entre outros) apresentam-se as concepções de criança e infância. Também, são tomadas como fundamentação estudos sobre a relação das crianças com a tecnologia (Haidt, 2024), e a discussão sobre o brincar espontâneo e livre como possibilidades de que as crianças possam interagir com seus pares, e aprender, observar, resolver situações-problemas, e imaginar (Eckschmidt, 2022; Santos, 2012).

Contemplando o levantamento de artigos científicos publicados no *Google Acadêmico* e *Scielo*, nos últimos cinco anos, buscamos trazer as publicações e realizarmos reflexões que possam contribuir à formação docente inicial e continuada, com vistas à prática pedagógica com crianças e sua relação com a tecnologia e o brincar (Gil, 2008; Sarmento, 2008).

Este artigo se organiza em três tópicos. No primeiro discutem-se os conceitos referentes às crianças e a infância numa perspectiva sociológica. No segundo apresentamos a compreensão a respeito da relação entre as crianças, a tecnologia e o brincar. Por fim, no terceiro, apresentam-se as análises advindas dos estudos selecionados.

1 As crianças e as infâncias: concepções pertinentes ao estudo

As crianças e a vivência de suas infâncias são preocupação de legislações, discussões teóricas em vários campos disciplinares (Antropologia, Sociologia, História, Pedagogia e Educação como um todo, entre outros), ao longo do século XX e XXI. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996) demarcam um território para o olhar sobre as crianças e a vivência de suas infâncias como sujeitos de direitos, com garantia de espaço na família, nas instituições educativas e na sociedade de forma mais ampla.

A criança como categoria social distinta e suas especificidades (seja de raça, gênero, lugar de vida, relações com outras categorias geracionais) vem sendo pensada, em termos teóricos e de práticas educativas, no seu aspecto heterogêneo, por isso se abordam de infâncias no plural, com a perspectiva de que é um período vivido por crianças reais (Freitas; Kuhlmann Júnior, 2002).

Os adultos possuem uma representação sobre o que é esse período vivido pela(s) criança(s), o que se modifica conforme o tempo histórico, o contexto social e econômico, e a relação dos sujeitos entre si e com o mundo.

Por outro lado, infância refere-se a uma determinada classe de idade, remetendo ao conceito de geração. O termo adquire cada vez maior visibilidade nas pesquisas nas ciências sociais, ao indicar a importância do

pertencimento etário na produção de identidades sociais (Gouvea, 2008, p. 97).

A autora Gouvea (2008), nos chama a atenção para pensarmos que, mesmo que se tenha uma concepção de infância circunscrita no campo biológico, ainda assim há uma construção social e histórica desse conceito, portanto, termos uma periodização sobre o tempo - cronológico - que nos remete ao período infância, não quer dizer que esqueçamos das demais áreas ou espaços de pertencimento das crianças, nos quais constroem suas identidades, como sujeitos sociais.

Em relação à infância como categoria estrutural, Qvortrup (2010) realiza essa discussão a partir da constituição de estudos ligados ao campo da Sociologia que dão visibilidade e voz às crianças, portanto ao que é no momento atual, não somente a um ser em construção para um futuro.

Qvortrup (2010) pontua que a infância pode ser compreendida como um período variável para cada pessoa, e como período existe um início e um fim. Em termos estruturais, a infância possui outra compreensão, não sendo pensada em termos de periodicidade:

Pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no desenvolvimento da infância.
Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem (Qvortrup, 2010, p. 635).

Considerando a explicação de Qvortrup (2010), temos no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), que prevê uma periodização em termos de idade para a etapa da infância, sendo até doze anos incompletos, e a adolescência até os dezoito anos. Entretanto, é preciso considerar que para cada sujeito essas etapas ocorrem de maneira diferente. E quando os sujeitos sociais deixam essa fase, ela não deixará de existir enquanto categoria estrutural, conforme explica o autor:

[...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A

infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (Qvortrup, 2010, p. 637).

Há a ideia de que, como qualquer fase da vida do ser humano, a infância é um período que se transforma constantemente, e como categoria estrutural possui uma permanência, pois não é algo transitório. Há, então, mudanças, continuidades, e características que são comuns e, outras, que são particulares seja na infância, como período, ou como categoria estrutural da sociedade (Qvortrup, 2010).

Sarmento (2008) contextualiza que a infância não foi, ao longo das décadas, uma preocupação central da Sociologia. A criança vem sendo tratada por outras áreas com maior foco como a Psicologia, a Medicina, a Educação, como exemplos. No âmbito social, Sarmento (2008) explica que a razão se deve ao fato do entendimento de que a criança foi considerada como adulto em miniatura, alguém que recebe de outrem, os adultos, e não é no presente. "Mas é, de fato, na condição de aluno ou na posição de desviância ou de anomia que a criança é estudada tradicionalmente pela Sociologia - raras vezes a partir da consideração da sua condição social e geracional" (Sarmento, 2008, p. 20).

Ainda, Sarmento (2008) pontua que há a revisão da conceitualização sobre socialização no campo da Sociologia, em termos críticos, com o olhar sobre a infância, "[...] sendo as crianças analisadas como atores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização adulta, colocando-se sob escrutínio as relações complexas de interação na comunicação de saberes e valores sociais [...]" (Sarmento, 2008, p. 20-21).

Ainda, podemos destacar que há correntes a serem consideradas quando se abordam sobre os estudos da infância, entendendo a criança como ser social que participa do processo e, nesse sentido, a depender de como sejam abordadas, configuram-se determinadas formas de concretização. Os estudos estruturais colocam em tónica como a infância está estruturada no âmbito social e como, a partir dessas condições, estabelecem-se suas ações.

As perspectivas estruturais colocam a ênfase na infância como categoria geracional e procuram, numa perspectiva predominantemente macroestrutural, compreender como é que a infância se relaciona, diacrônica e sincronicamente, com as outras categorias geracionais, considerando indicadores predominantemente demográficos, econômicos e sociais, e de que modo essas relações afetam as estruturas sociais, globalmente consideradas (Sarmento, 2008, p. 31).

Estes estudos estruturais têm como centralidade aspectos demográficos e de análise estatística, bem como estudos documentais. Em termos estruturais as crianças e as práticas sociais concretas delas não são a tônica nestes estudos (Sarmento, 2013).

Já os estudos interpretativos têm como foco as crianças como integrantes de uma categoria social - a infância e, por sua vez, não ignoram “[...] a dimensão estrutural da infância, enfatiza o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção” (Sarmento, 2013, p. 26). As crianças, em seus mundos particulares e modos de vida, criam significados, interagem com outras crianças e adultos, e recriam situações/representações com seus pares.

Em termos de tipologias de estudos, estão os de caráter etnográfico, estudos de caso, numa abordagem qualitativa, de forma que, neles é central o conceito de Corsaro (1997 apud Sarmento, 2008, p. 31) de “reprodução interpretativa: capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos”.

Ainda, nos estudos sobre a infância num viés sociológico, temos os estudos de intervenção, no quais a infância constitui-se um grupo social oprimido que, pelas suas condições de exclusão, há a necessidade de um paradigma crítico, no intuito de contribuir para a emancipação social das infâncias, por isso, são previstas formas de intervenção ou, também, investigações participativas (Sarmento, 2008). Quando se aborda sobre a orientação crítica em termos de estudos sobre a infância, Sarmento (2013, p. 27) comenta que:

Acresce, nesta orientação, uma intenção transformadora da realidade social que frequentemente mobiliza metodologias como a investigação-ação ou as metodologias participativas com crianças, especialmente nas escolas, nos centros de acolhimento ou no espaço urbano. [...]

Apesar de as correntes estarem bem definidas, há por vezes, temas mais usuais numa delas que são pesquisados a partir de pressupostos teóricos e metodológicos de

outra.

Observamos que cada corrente possui um foco em termos de estudos e olhares sobre a infância, seja no seu aspecto estrutural, social ou de perspectiva crítica, com vistas à interpretação e/ou uma intervenção no contexto das crianças, na sua realidade. Contudo, a abordagem interpretativa, é aquela que nos parece melhor ao nosso estudo, pelo fato de aproximar-se das nossas análises sobre a relação entre as crianças, a tecnologia e o brincar, considerando a afirmativa de Nascimento (2011, p. 44, grifo da autora):

A abordagem interpretativa parece ser aquela que melhor apresenta elementos para compreender as brincadeiras e interações entre as crianças, pois, segundo Sarmento (2008, p. 31), privilegia os estudos sobre a ação social das crianças (*agency*) e sobre as interações intra e intergeracionais; sobre as culturas da infância; sobre as crianças no interior das instituições; sobre as crianças no espaço urbano; sobre as crianças e a mídia; e sobre o jogo, o lazer e a cultura lúdica.

Na abordagem interpretativa não se ignora o contexto social e a criança é vista como parte desse processo constitutivo da sociedade, de forma que, para além da Sociologia, Nascimento (2011) evidencia o papel da Antropologia como área interdisciplinar nos estudos da infância, destacando também, a criança como ser social. “A vida é social, um processo coletivo de descobrir como viver” (Friedmann, 2022, p. 26).

No tocante à Antropologia da Infância, esta área do conhecimento tem o compromisso de fazer ecoar as vozes das crianças, de conhecê-las e, para tanto, quando se falam de práticas e pesquisas podemos evidenciar que as observações e os diálogos com as crianças, a escuta atenta e próxima, são possibilidades de que o professor e/ou pesquisador possa aprofundar-se em seus universos, e assim, trazer à tona as culturas infantis, por meio da abertura, do ouvir o outro, pois:

Trata-se de abrir novas possibilidades para pensar sobre a experiência. E é aqui que o educador-antropólogo vira também *poeta e artista*, já que suas observações sensíveis, o compartilhamento das suas percepções e sentimentos, seu jeito de se comunicar e contar ao mundo sobre as crianças, podem inspirar tantos outros. E, nesse sentido, dentre os principais “dons” de quem observa e escuta crianças para conhecer suas vidas, está o dom da “espera” e o do “silêncio”. Silenciar para sentir e acolher cada

criança no seu jeito único de ser, no seu tempo único de viver. (Friedmann, 2022, p. 28-29, grifo da autora).

Com o apoio em Friedmann (2022), e contemplando a exposição das ideias dos autores realizadas neste item, podemos dizer que, no campo dos estudos sobre a infância e as crianças há muitas vertentes teóricas, metodologias e caminhos para o trabalho educativo com as mesmas, contudo esses são meios, e não um fim em si mesmos.

Nesse sentido, a discussão trazida por Friedmann (2022), em relação ao respeito pelas crianças e suas infâncias, cabe como mote de reflexão para pensarmos sobre suas vivências, o que necessitam em cada fase e como os recursos tecnológicos podem ser apoio aos processos pedagógicos, deixando espaço para o brincar, as interações, a contação de histórias, os diálogos em rodas de conversas, o brincar espontâneo, a exploração do ambiente, como também suas relações com a tecnologia, aspecto emergente para discussão na atualidade.

2 A relação entre as crianças, a tecnologia e o brincar

A discussão acerca da relação das crianças e as tecnologias vêm sendo tema recorrente no contexto educacional e na sociedade como um todo, haja vista a crescente inserção, cada vez mais precoce, das crianças com as telas, sobretudo com os dispositivos móveis, o que veio com mais força a partir do cenário pandêmico vivenciado, tendo os recursos tecnológicos para a mediação entre as crianças, suas famílias e as instituições educacionais.

Desde 2005, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.Br), tem a finalidade de acompanhar a adoção de tecnologias no território brasileiro, e um dos seus mais recentes documentos publicados sobre as TICs e as crianças de 0-8 anos de 2025, traz dados que podem apresentar um pouco do cenário da inserção das crianças no universo digital.

Apresenta-se, por meio do documento citado, que o uso da internet tem crescido nos últimos dez anos, ocorrendo o primeiro acesso antes dos seis anos de idade das crianças. A população-alvo da pesquisa apresentada pelo CETIC.Br foi composta por domicílios particulares permanentes brasileiros, e por pessoas com dez

anos ou mais. Por meio dos dados, está expresso que houve um aumento no que se refere à posse do uso de celular, por crianças:

Em 2020, a metodologia da TIC Domicílios foi adaptada por conta do isolamento social e da impossibilidade de aplicar entrevistas face a face. Com isso, os dados do quadro de moradores não foram coletados. No entanto, é possível identificar pela série histórica como os patamares de crianças entre 3 e 9 anos que possuíam telefone celular próprio mantiveram estabilidade entre 2015 e 2019, aumentaram em 2021 e estabilizaram-se novamente em um patamar mais elevado até 2024 (Gráfico 6). Em 2015, 3% das crianças de 0 a 2 anos, 6% das de 3 a 5 anos e 18% das de 6 a 8 anos possuíam um telefone celular próprio. Em 2024, esses indicadores alcançaram 5%, 20% e 36%, respectivamente (Cetic, 2025, p. 14).

Podemos observar, então, que os indicadores revelam um crescimento no uso de celulares para crianças que se encontram na faixa etária da educação infantil (0-5), o que é perturbador, haja vista que, em muitos casos, possivelmente as crianças estão acessando conteúdos que não são adequados à sua faixa etária, e sem supervisão de um adulto.

Para aprofundar nossas reflexões, iremos analisar alguns aspectos da obra Geração Ansiosa de Jonathan Haidt (2024) que, embora apresente o contexto da sociedade americana, traz evidências e auxilia a pensar acerca da relação entre as crianças, a tecnologia e o brincar.

Haidt (2024) situa as suas reflexões acerca da relação das crianças e adolescentes com a tecnologia na Geração Z (nascidos após 1995):

Alguns afirmam que crianças nascidas depois de 2010 já fazem parte da geração alfa, porém não acredito que possamos estabelecer o fim da geração Z - a geração ansiosa - antes de mudarmos as condições que vêm tornando os jovens ansiosos dessa maneira (Haidt, 2024, p. 14).

A grande questão que o autor apresenta é que essa geração foi a primeira a passar pela puberdade com a possibilidade de navegar em um mundo diferente, que os empolgava (empolga) e viciava (vicia), o que trouxe problemáticas ligadas ao âmbito da saúde mental, ou seja, estar conectado para ser aceito socialmente, levou (e leva) as crianças e adolescentes a perdas e instabilidades, conforme contextualiza:

Os adolescentes da geração Z se viram obrigados a passar muitas horas de seus dias navegando pelas publicações felizes e reluzentes de amigos,

conhecidos e desconhecidos. Assistiram a um número cada vez maior de vídeos criados por usuários e empresas de entretenimento transmitidos por streaming, oferecidos a eles por reprodução automática e por algoritmos projetados para mantê-los conectados o máximo possível. Os adolescentes da geração Z passaram muito menos tempo brincando, conversando, tendo contato com seus amigos e parentes, ou até mesmo fazendo contato visual com eles, o que reduziu suas interações sociais corporificadas e essenciais para o bom desenvolvimento humano (Haidt, 2024, p. 15).

O autor chama a atenção para essa geração, como aquela que cresceu com novas configurações na sociedade, tecnologias digitais sobretudo, que configuram as relações com as demais pessoas e o mundo, e chama tal fenômeno de a Grande Reconfiguração da Infância, ou seja, uma infância que era baseada no brincar e que, aos poucos, torna-se uma infância baseada no celular.

Nesse aspecto, podemos pontuar em relação ao papel das crianças no universo digital: são protagonistas e ativos como se preveem nas discussões atuais sobre a concepção de criança como sujeito social e de direitos? (Sarmento, 2008; 2013). O que podemos destacar, por meio das ponderações de Haidt (2024), é que o universo virtual ao mesmo tempo que amplia possibilidades para as crianças e adolescentes, os leva também a um cenário de restrições e o não contato com pessoas e ambientes que possam ampliar suas habilidades, como é o caso do brincar livre.

A infância baseada no brincar possui relações no mundo real, que segundo Haidt (2024), são relações corporificadas, ou seja, cada pessoa utiliza seu corpo para a comunicação e são síncronas, ocorrem em tempo real, de modo que, no mundo virtual têm-se as relações descorporificadas, os corpos não são necessários, basta a linguagem da internet, assim como as relações ocorrem de modo assíncrono, envolvendo muitas pessoas, as publicações falam por elas. No mundo virtual há um livre acesso de entrada e saída nos grupos, bloqueiam-se pessoas, incluem-se, sem um custo ou motivação para se relacionarem e construírem relações mais sólidas.

Para Haidt (2024), a hiperconectividade parece estar ligada aos transtornos de ansiedade, ao medo e à depressão, que acabam por minar a vida social das pessoas, sobretudo dos jovens. Viver com essa sensação de medo e angústia o tempo todo gera questões ligadas ao um alarme interno, que se refere ao sentimento de sobrevivência da espécie, o que está causando desgaste nas pessoas, seja físico,

mental ou emocional. "Em meio a uma variedade de diagnósticos de saúde mental, os de ansiedade foram os que mais cresceram, seguidos dos de depressão [...]" (Haidt, 2024, p. 38).

Na infância, enquanto um período ou tempo destinado à exploração do mundo, há várias possibilidades para estimular o cérebro a aprender novas habilidades e realizar conexões e sinapses, o que se prolonga na puberdade e adolescência, isto significa que:

[...] a evolução não só prolongou a infância para tornar *possível* o aprendizado, como instituiu três fortes motivações para agir de modo a tornar o aprendizado *fácil* e *provável*: brincar livre, sintonização e aprendizagem social. Na infância baseada no brincar, a norma reinante era: depois da aula, as crianças brincavam juntas, sem supervisão, de uma maneira que permitia que essas motivações fossem satisfeitas. Na transição para a infância baseada no celular os desenvolvedores de smartphones, sistemas de jogos, redes sociais e outras tecnologias viciantes atraíram as crianças para o mundo virtual, onde elas não colhiam todos os benefícios de agir em nome dessas três motivações (Haidt, 2024, p. 66, grifo do autor).

Para o autor, as crianças que não vivenciam o brincar, em suas diferentes formas, terão prejuízos em seu desenvolvimento, haja vista que este é um trabalho delas, em seu período infantil, sobretudo. Nas brincadeiras as crianças desenvolvem habilidades sociais para a convivência em sociedade, "[...] incluindo ter o controle de si próprias, tomar decisões coletivamente e aceitar resultados mesmo quando lhes são desfavoráveis" (Haidt, 2024, p. 67). Para o autor, o brincar livre que é dirigido por aqueles que participam da brincadeira e não tem fins de atingir algo, é algo saudável ao desenvolvimento das crianças, sobretudo se é realizado ao ar livre, num contexto natural, e com crianças em idades diferenciadas.

Se pensarmos o contexto da educação infantil, o brincar e as interações são postos nos documentos oficiais (Brasil, 2009; Brasil, 2017) como eixo das práticas pedagógicas e direitos das crianças, sem resumir o ato de brincar a ferramentas e estratégias para ensinar algo (Eckschmidt, 2022). Brincar livremente requer espaços e o cuidado do(a) educador(a) em propiciar momentos que sejam realmente livres, que as crianças interajam e aprendam com seus pares, haja vista que, nesses espaços afloram as culturas infantis:

Quando a criança tem a oportunidade de brincar livremente na escola, isto é, quando surge dela o desejo, o impulso, a criação do que virá a acontecer - que pode ser um delicado bolinho na areia ou um ousado navio pirata -, observamos que o movimento acontece de dentro para fora.

Perceber e compreender tal característica do brincar é se aproximar da essência do significado da brincadeira para a infância: a criança se ativa por si (Eckschmidt, 2022, p. 236-237).

No brincar livre está a potência das crianças, o vivenciar as experiências que são organizadas por elas mesmas, num contexto que as permite desafiar o próprio corpo e conhecer o ambiente. E, sobre o jogo espontâneo, Santos (2012) conceitua-o como um espaço que propicia liberdade, experimentação e o aprendizado de vários conhecimentos, no qual podem lidar com emoções, expectativas, pensamentos, sejam seus ou dos demais. "Antes de tudo, é necessário que estejam previstos na rotina escolar períodos de tempo consideráveis destinados ao jogo livre, permitindo, assim, que as crianças interajam entre si e com os objetos de forma espontânea" (Santos, 2012, p. 97).

Sobre as brincadeiras, Haidt (2024) frisa que estas precisam ter algum grau de risco físico, para que as crianças aprendam a cuidar de si e dos outros, o que não ocorre quando o adulto intervém e quer dominar a situação. O que ocorre é que, em muitos casos, os adultos querem proteger as crianças no mundo real, para não se ferirem, e acabam por não conseguir protegê-las no mundo virtual, no qual estão expostas, e sem conseguir ler sozinhas as situações que envolvem riscos.

O autor afirma que no brincar sem supervisão, as crianças irão aprender a lidar com a superação de problemas, trabalhar com as suas emoções e com as dos demais. Esta é a tese de Haidt (2024), para definir que, uma infância que brinca no mundo real é capaz de ter mais repertório para superar suas dificuldades nas fases posteriores da vida. Entretanto, Haidt (2024) não exclui a ideia de que os *smartphones* abram um mundo de possibilidades, e de que os jogos digitais também sejam uma forma de brincadeira e diversão para as crianças, mas explica que, mesmo estas possibilidades excluem experiências reais, com aprendizagens que não se dão no mundo digital.

As crianças necessitam conviver com as demais pessoas, seja com crianças ou adultos de outras idades, para que possam desenvolver-se e se conectarem,

sintonizando e sincronizando seus movimentos e a parte das emoções nessas relações. Os *smartphones* e outros aparatos tecnológicos distraem as pessoas nas suas interações, pais não conseguem manter o foco em seus filhos, não há o entendimento pelo olhar, pela leitura da expressão facial e gestual, o que impede a sintonização. “A sintonização é tão importante para o desenvolvimento social quanto o movimento e o exercício são para o desenvolvimento físico” (Haidt, 2024, p. 71).

Além da sintonização, há também a limitação da aprendizagem social, que deixa de ser no mundo real, e acabam por adquirir regras, linguagens, formas de se relacionar com os demais que são próprias do mundo virtual. As crianças e adolescentes têm adotado comportamentos e seguido influenciadores que, por vezes, não condizem com o que estes deveriam estar aprendendo e vivenciando em sua etapa de aprendizado.

Quando se fala em vida real, há interações que vão se construindo, diálogos que precisamos realizar com o outro, entender como é o outro. Já nas redes os perfis têm seguidores, e as crianças iniciam antes ainda da adolescência a ter um perfil nas redes sociais, e assim acabam por ter também, comentários, curtidas, o que pode gerar comparações, ansiedade em conseguir mais amigos virtuais, bem como acessar conteúdos impróprios à sua idade e compreensão.

Os comportamentos válidos no mundo virtual podem não funcionar para as crianças e adolescentes em outros ambientes do mundo real, seja no ambiente familiar, escolar, em outros espaços de convivência com pessoas da sua faixa etária, por exemplo, ou seja, no mundo virtual os influenciadores atuam para um grupo vasto de pessoas, e isto exclui o protagonismo e a singularidade de cada pessoa em seu contexto de vida. “As redes sociais são, portanto, a máquina de conformidade mais eficaz já inventada” (Haidt, 2024, p. 75, grifo do autor).

Sobre a amplitude das relações na infância e os variados aprendizados, Friedmann (2022) enfatiza que, seja nas pesquisas, ou pensamos também nas práticas pedagógicas na etapa da educação infantil, a observação de suas relações, a escuta e o diálogo com elas, nos dão inúmeras possibilidades de ampliar seu repertório, bem como de propiciar momentos nos quais possam falar, contar sobre si e sobre o que aprenderam, e perguntar sobre o que gostariam de aprender. Este

caminho mediado pelos (as) professores (as), que são também pesquisadores (as), nos revela estratégias para mediação no mundo real, e que servem de repertório para as crianças e adolescentes ao se relacionarem no mundo virtual.

3 As crianças, a relação com as tecnologias e o brincar: o que dizem as publicações

Iremos abordar neste item acerca da análise das pesquisas publicadas em artigos científicos que têm tratado sobre a relação entre o uso das tecnologias e o brincar na Educação Infantil. O estudo, portanto, caracteriza-se como um estudo bibliográfico e exploratório (Gil, 2008).

As pesquisas exploratórias, para Gil (2008), são realizadas a fim de trazer uma visão mais geral quanto ao tema, delimitando o mesmo, e por isso exigem levantamento bibliográfico e documental, além de outros instrumentos de pesquisa, conforme o seu delineamento.

Realizamos levantamento de artigos científicos em duas plataformas - o *Scielo* e o *Google Acadêmico*, durante os meses de julho-agosto de 2025, a fim de buscar responder à problematização do estudo materializado neste artigo: Como se apresentam/articulam o brincar e as interações com as tecnologias digitais nas produções científicas publicadas no período de 2020 a 2025? Desta forma, iremos apresentar os resultados desta pesquisa e os trabalhos que tiveram alguma aproximação e/ou responderam ao questionamento pontuado.

O SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) é um portal que permite o acesso aberto a publicações científicas, e neste realizamos levantamento de artigos científicos com as palavras-chave: Prática pedagógica. Infância. Tecnologia. Brincar. E, em conjunto, não obtivemos nenhum resultado. Nesse sentido, seguimos com a possibilidade de reduzir uma das palavras-chave: Prática pedagógica. Infância. Tecnologia; e, também, não obtivemos resultados.

Na continuidade, aplicamos as seguintes palavras-chave: "Prática pedagógica. Infância. Brincar." Obtendo 0 resultado, o que nos levou a realizarmos uma nova tentativa, com as seguintes palavras-chave e os termos booleanos *and /or*: Prática pedagógica *and* Infância *and* Brincar *or* Tecnologia; e, aplicando os filtros de

2020-2024, artigos em português, área de Ciências Humanas. Obtivemos, a partir destes, dois (2) resultados, contudo apenas um (1) dos artigos aproximava-se do tema e da problemática do estudo.

Ainda, pesquisamos com os mesmos filtros as seguintes palavras-chave e o termo booleano *and*: Prática pedagógica *and* Infância *and* Tecnologia; como também, Prática pedagógica *and* Infância *and* Brincar. Em ambos obtivemos 0 resultado.

O artigo selecionado de Ostetto (2024) tem como título “Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes”. Este tem como objetivo mapear percursos formativos e da experiência de educadoras que trabalham arte com crianças, com ênfase na educação estética, educação infantil, e narrativas autobiográficas, com três (3) educadoras portuguesas. A pesquisa tem um enfoque na pesquisa com as educadoras e, não, sobre elas, então a escuta atenta, é um princípio para a interlocução com os sujeitos da pesquisa.

Como mote de conversa, nas entrevistas com as educadoras foram utilizadas fotografias (e demais materiais considerados importantes para o trabalho com a Arte) e áudio-gravação. Nas falas das professoras que participaram da pesquisa percebemos o encantamento pela arte, vivenciadas pelas manifestações culturais, inclusive com indicação do uso de plataformas digitais nas quais há material a ser contemplado e servir de inspiração para as crianças, e como base de estudo.

Por vezes, as propostas partem da observação das crianças: o que estão a fazer? E então os artistas são introduzidos, com o intuito de enriquecer suas formas de criação, apoiando e/ou encorajando para fazer diferente, em diálogo com os apresentados. Outras vezes é pelo material ou técnica utilizados por um artista que se faz a conexão para o trabalho. A ampliação de repertórios se dá por meio de visualização de livros, pesquisa na internet, projeção de imagens em *dideshow*, visita a exposições e contínua pesquisa sobre o artista em questão (Ostetto, 2024, p. 7).

As crianças, portanto, são copartícipes do processo de estudo, apreciação estética e mobilizadoras das propostas com as professoras investigadas, sendo os recursos tecnológicos meios para incrementar as pesquisas e visualizar obras e artistas.

Ainda, Ostetto (2024) pontua que, ao circular pelos espaços das instituições

de educação infantil observou que a organização destes, a forma como trazem as representações artísticas são parte da cultura das instituições, e que vai se tornando repertório da cultura das crianças. A autora destaca que a visão de criança revelada por meio da pesquisa, é de uma criança cidadã, inventiva e que é produtora de cultura, e o (a) professor (a) da educação infantil alguém disponível a escutar as crianças, que realiza a interlocução com elas, seus pares e a comunidade, e permite que as crianças se expressem, por meio de diferentes linguagens, sendo o brincar uma delas. Esta visão de criança apresentada pela autora coaduna-se com o que trazemos para discussão nesse estudo (Sarmento, 2008; Friedmann, 2022).

No que diz respeito à plataforma *Google Acadêmico*, realizamos o levantamento das publicações em artigos científicos de revisão, a partir do ano 2020 até 2025, com as seguintes palavras-chave: Prática pedagógica. Infância. Tecnologia. Brincar, nos meses de julho e agosto de 2025, das vinte (20) primeiras páginas em língua portuguesa. No total apresentaram-se 192 resultados, dos quais selecionamos 17 publicações, conforme segue por ano de publicação:

Quadro 1 – Aspectos quantitativos

2020	2021	2022	2023	2024	2025
0	2	3	4	5	3

Fonte: Organizado pelas autoras, a partir de consulta no *Google Acadêmico* jul-ago/2025 (2025).

Das 17 publicações selecionadas, apenas quatro (04) responderam à problemática deste estudo, as quais trouxeram alguns elementos de discussão sobre a relação entre o brincar e as tecnologias na educação infantil, que iremos apresentar e analisar na sequência.

O artigo de Santos e Correa (2021) intitulado “Revisão integrativa da literatura: o brincar livre na educação infantil”, enaltece o brincar livre, as brincadeiras de faz-de-conta, como principais na etapa da educação infantil em contraponto às experiências atuais das crianças com as tecnologias. Trata-se de um estudo de revisão de literatura, no *Scielo*, no período de 2011-2020, totalizando oito (8) trabalhos selecionados para análise.

A relação do brincar com a tecnologia deu-se por meio de ideias pontuais, nas quais há a defesa do brincar livre e espontâneo das crianças na etapa da educação infantil, considerando que as crianças estão imersas em contextos digitais em suas casas e observam na sociedade como um todo.

Para Santos e Correa (2021) os textos analisados destacam a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil e a mediação do professor como crucial. “Para as crianças a brincadeira é importante por ela mesma e uma experiência de autoprodução” (Santos; Correa, 2021, p. 952). Esta afirmação relaciona-se com o que discutimos em termos do brincar com a autora Eckschmidt (2022), que ressalta que no brincar livre ocorre a autoprodução das crianças, já que estas ativam-se por si mesmas.

Também, o ambiente institucional precisa estar preparado para essa interação das crianças com os brinquedos e possibilidades de brincar.

A escola precisa ter uma estrutura física agradável, compatíveis e que atendam as necessidades das crianças, como a utilização de materiais escolares, brinquedos e recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição (Santos; Correa, 2021, p. 956).

Os autores falam sobre a intencionalidade na prática pedagógica na educação infantil, e dá-nos a entender que a tecnologia pode estar presente como um apoio à aprendizagem, mas que o brincar livre precisa ter um espaço demarcado no cotidiano da escola da infância.

O artigo de Silva (2021), intitulado “Análise da implementação de atividades lúdicas com alunos autistas: uma revisão da literatura” realiza a defesa de que, para a interação com crianças da etapa da educação infantil, o brincar e a ludicidade são elementos essenciais para o desenvolvimento infantil, o que pode se comprovar, conforme o autor, a partir da revisão sistemática da literatura, no *Scielo* e *Google Acadêmico*, das publicações no período de 2017-2020, com as palavras-chave: autismo, lúdico e educação infantil. “O brincar associado ao educar proporciona grande eficácia em relação à assimilação de conteúdo, sem dúvidas é um método que merece importância e pesquisas a seu respeito” (Silva, 2021, p. 168).

O autor destaca que a ação de brincar e a abordagem lúdica dos temas na etapa da educação infantil favorecem o aprendizado das crianças, sobretudo daquelas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Na educação infantil, o lúdico também se faz necessário. Inserir brincadeiras, jogos, atividades interativas nos primeiros anos da educação infantil é algo que tem favorecido o percurso da criança da escola. Através do lúdico a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e ao fantástico (Silva, 2021, p. 171).

Silva (2021) explicita acerca dos artigos que são resultado do levantamento realizado, ao todo dez (10), e destes, dois (2) avaliam a proposição de se inserir a tecnologia, dentre estas os *Games*, para o desenvolvimento de crianças com TEA:

Além dos jogos, muito tem se discutido sobre como implantar as ferramentas atuais da tecnologia no contexto educativo com alunos com TEA. Essa discussão é importante, porque ajuda a compreender a importância em trazer atividades lúdicas tendo como base a tecnologia para o espaço educacional, principalmente ao lidar com alunos autistas. No trabalho de Costa (2019b) foi enfatizado que em meio às novas tecnologias existentes, pode-se fazer uso dos games educativos como uma ferramenta facilitadora de aprendizagem. Os games educativos são aparelhos eletrônicos que contêm jogos cuja finalidade é ajudar o jogador a aprender determinadas matérias ou temas educativos (Silva, 2021, p. 175).

O autor afirma que, o brincar e a ludicidade são cruciais para o trabalho pedagógico com crianças com TEA na etapa da educação infantil, como também os professores podem inserir recursos tecnológicos (*smartphones, tablets*), haja vista que crianças com TEA são bastante perceptíveis ao visual (Silva, 2021).

Assim, neste trabalho, podemos observar uma defesa do autor no que se refere à relação entre o brincar e as tecnologias, na etapa da educação infantil, considerando características específicas das crianças e suas motivações para aprender.

Abraão e Madureira (2024) trazem no artigo “Contexto das brincadeiras tradicionais no brincar das crianças: uma revisão de literatura”, uma seleção de onze (11) textos no *Scielo*, periódicos CAPES e LILACS, no período de 2005-2022, com o intuito de responder às questões: Como é o brincar das crianças atualmente? Quais

são as brincadeiras realizadas pelas crianças atualmente? Quais são as temáticas que, frequentemente, têm sido associadas a brincadeiras tradicionais, digitais e educação? E, também, o estudo visava saber quais os principais estudos sobre brincadeiras tradicionais. Para a seleção, organização e análise do material foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

A seleção dos onze (11) artigos deu-se em função da relação entre as brincadeiras tradicionais e as brincadeiras que envolvem o uso de recursos tecnológicos, tendo em conta o contexto sociocultural.

Abraão e Madureira (2024) afirmam que, a partir do estudo, puderam perceber que ainda há carência de pesquisas sobre essa relação entre brincadeiras tradicionais e aquelas que necessitam do uso de aparelhos tecnológicos. Destacam que, puderam perceber que há um equilíbrio entre os jogos com regras, brincadeiras tradicionais e jogos eletrônicos na vida das crianças, e que a escola é um espaço privilegiado para que se possa mobilizar as crianças para o brincar, desenvolvendo e fazendo florescer a cultura lúdica.

Sobre a possibilidade de que ocorra um equilíbrio entre os tipos de jogos para o estímulo ao desenvolvimento das crianças, podemos inferir que, a partir de Haidt (2024), não precisa se ter uma exclusão de um outro tipo, o brincar e as tecnologias, mas que estas sejam implementadas à medida que as crianças tenham vivências no mundo real, com pessoas reais, e não precocemente no mundo virtual apenas.

O artigo de Lopes, Castro e Oliveira (2024) com o título “Formação de professores para o uso pedagógico de tecnologias emergentes na educação infantil: uma investigação histórico-cultural em escolas públicas de Porto Velho/RO” traz os resultados de uma pesquisa com seis (6) professoras de pré-escolar acerca das tecnologias emergentes, com enfoque no uso pedagógico destas, em duas escolas públicas de um município do estado de Rondônia, por meio de entrevistas.

O objeto do estudo, portanto, diz respeito à relação entre a formação e a prática de professoras da Educação Infantil mediante o uso pedagógico de Tecnologias Emergentes - TE, em Porto Velho/RO.

A pesquisa com as professoras de pré-escolar revelou que elas não tiveram na formação inicial, Pedagogia, discussões sobre tecnologias emergentes, o que demonstrou uma lacuna, segundo Lopes, Castro e Oliveira (2024, p. 12-13):

Sem a formação necessária para conduzir as crianças ao acesso às tecnologias e a vivenciar experiências com essas ferramentas nas escolas, essas profissionais passam a compor um quadro docente que não inclui artefatos culturais fortemente presentes na cultura contemporânea na rotina escolar, retratando fragilidade na formação inicial e inexistência de políticas de formação continuada direcionadas a esse tipo de formação.

Os autores pontuam que, como as professoras não incluem essas tecnologias emergentes (TE), embora muitas crianças as vivenciam em outros espaços, não se permite trabalhar com elas esse uso das TE de modo didatizado, como é a defesa presente no estudo.

Inclusive, Lopes, Castro e Oliveira (2024) defendem que nos cursos de Pedagogia possam ser reforçados esses conteúdos de uso pedagógico das TE para a prática pedagógica na etapa da educação infantil, e que a formação continuada possa atender a esse aspecto, por ter sido incipiente conforme relatos das professoras entrevistadas.

Destacamos que, não há um aprofundamento nas relações entre o brincar e as tecnologias no espaço da educação infantil neste estudo. O lúdico é tratado como ferramenta didática, assim como as tecnologias chamadas emergentes, considerando orientações de documentos oficiais. De todo modo, o artigo de Lopes, Castro e Oliveira (2024) traz uma reflexão, no sentido que, sem uma base formativa, não há como realizar mediações com as crianças que envolvam o brincar e as tecnologias.

A partir dos estudos apresentados oriundos das bases consultadas, podemos sintetizar que a autora Ostetto (2024) situa que a formação docente, a visão de criança como inventiva e o espaço como mobilizador das culturas infantis, enriquecem a expressão das crianças por meio de diversas linguagens, reconhecendo que o brincar é uma destas. Há a defesa do brincar como essencial para o desenvolvimento das crianças (Santos; Correa, 2021; Abraão e Madureira, 2024). A tecnologia como apoio ao aprendizado (Silva, 2021; Santos; Correa, 2021). Bem como há uma defesa de que a formação docente possa abordar as tecnologias emergentes para que esta possa ser incluída no planejamento docente com as crianças, observando sua intencionalidade (Lopes; Castro; Oliveira, 2024).

Por fim, destacamos que ainda há necessidade de mais estudos que abordem a relação entre as crianças, as tecnologias e o brincar, pois observamos que, o brincar e as tecnologias são tratados como ferramentas ou recursos didáticos, e isso precisa ser aprofundado em termos de relações das crianças com estes e não somente o viés do (a) docente, da intencionalidade ou como meio para facilitar o conhecimento.

Considerações finais

Considerando a problemática deste estudo: Como se apresentam/articulam o brincar e as interações com as tecnologias digitais nas produções científicas publicadas no período de 2020 a 2025?, buscamos realizar o levantamento em plataformas que pudessem nos dar uma visão geral desta temática e compreendemos que há uma defesa do brincar livre e o espaço deste na rotina da educação infantil, contudo, ainda parece como ferramenta didática, embora tivemos estudos com a conotação de que o brincar livre é essencial para o desenvolvimento das crianças.

Em relação às crianças e suas aproximações com as tecnologias, observamos que estas têm uma finalidade didatizada nos estudos, vistas como apoio, e a defesa de que a formação docente necessita discutir mais a respeito para que os (as) professores (as) que atuam com crianças possam refletir acerca de como as tecnologias, sobretudo as digitais, contribuem ou não, para a interação com as crianças.

A partir dos autores que apresentamos neste estudo, afirmamos que, as crianças são inventivas, sujeitos de direito, e que necessitam de espaço para a criação, para o aprendizado com o outro, para a troca, o diálogo e o aprendizado compartilhado para a construção das suas identidades (Sarmento, 2008; Gouveia, 2008; Friedmann, 2022).

O brincar livre e espontâneo, denominado por outros autores como jogo espontâneo (Santos, 2012), traz a oportunidade de as crianças desenvolverem suas habilidades sociais, solucionarem conflitos, desenvolverem autonomia, e aos poucos terem mais condições de lidarem com temas complexos em sua vida social mais

ampla, e neste caso podemos incluir a vivência no mundo digital.

Como ponto de chegada e como algo a vislumbrar em pesquisas futuras que façamos, entendemos a partir de Haidt (2024), que a infância baseada no brincar foi (e está sendo) modificada para uma infância baseada no celular, o que traz riscos à saúde e aprendizado das crianças em vários aspectos (social, mental, físico, emocional, como exemplos), e que as instituições educacionais e as famílias necessitam dialogar para que as vivências no mundo digital não sejam mais importantes que as vivências no mundo real, e que a relação das crianças com os recursos tecnológicos possa ser adequada, conforme sua faixa etária e compreensão para esse uso, mediado pelos adultos, sendo o diálogo ferramenta essencial para todos (as) que interagem com crianças.

Referências

ABRAÃO, Ruhena Kelber; MADUREIRA, Isabela Evangelista. Contexto das brincadeiras tradicionais no brincar das crianças: uma revisão de literatura. **Revista Multidebates**. v.8, n.3, Palmas – TO, agosto de 2024. p. 288-297. Disponível em: <https://umbu.ufc.br/bitstream/11612/7451/1/Isabela%20Evangelista%20Madureira%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 07 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 18 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 18, Brasília, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 07 ago. 2025.

CETIC.BR. **Estatísticas TIC para crianças de 0 a 8 anos de idade.** 2025. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/estatisticas-tic-para-criancas-de-0-a-8-anos-de-idade/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

ECKSCHMIDT, Sandra. Brincadeiras de casinha: reflexões sobre o brincar livre em duas escolas de educação infantil de culturas diferentes. In: SAVIO, Donatella; MORO, Catarina (Orgs.). **Brincar para construir mundos:** perspectivas e experiências entre Itália e Brasil para a Educação Infantil. Curitiba: Ed. UFPR, 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Apresentação. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/552>. Acesso em: 27 ago. 2025.

FRIEDMANN, Adriana. A importância do respeito às vidas das crianças na primeira infância na perspectiva antropológica. In: FRIEDMANN, Adriana; LAMEIRÃO, Luiza; LEVY, Paula Cristina S. Haddad; ECKSCHMIDT, Sandra; FARIA, Vanda Elisa (Orgs.). **Olhares para as crianças e seus tempos:** caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância:** Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

LOPES, Telma de Souza; CASTRO, Rafael Fonseca de; OLIVEIRA, Josiane Zarco de. Formação de professores para o uso pedagógico de tecnologias emergentes na educação infantil: uma investigação histórico-cultural em escolas públicas de Porto Velho/RO. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 14, p. 01 - 26, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9521065>. Acesso em: 27 ago. 2025.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área do conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes. **Pro-posições**. v. 35. Campinas-SP, 2024. p. 1-24.
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/ygfB8pKHXPLb7RDdtpfnVZD/?format=html&lang=pt>.
Acesso em: 27 ago. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; CORREA, Elisabeth Ângela Mamede. Revisão integrativa da literatura: o brincar livre na educação infantil. **Revista ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7, n. 9, Set. 2021. p. 945-964.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz de conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2012.

SILVA, Robson Carlos da. Análise da implementação de atividades lúdicas com alunos autistas: uma revisão da literatura. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.64, 2021. p. 167-177.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2025.

Submetido em: 16-09-2025.

Aprovado em: 17-12-2025.

