

O BRINCAR NA REALIDADE DIGITAL

PLAYING IN DIGITAL REALITY

Mirela Borba de Lacerda¹

¹Graduada em bacharel em Psicologia pela Unicap. Mestre em Psicologia Clínica pela Unicap. Doutoranda em psicologia pela Unini.

Recebido: 22/01/2025 | Aprovado: 18/03/2025 | Publicado: 01/04/2025

RESUMO: É através do brincar que o bebê vai descobrindo o mundo e dando sentido e significado para suas ações e para tudo o que está à sua volta. Desde os primeiros meses de vida, o ato de brincar representa uma importante ferramenta de desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social. O brincar está presente na infância desde os primórdios da humanidade, sendo uma forma espontânea e natural de expressão da criança. Ao brincar, ela aprende a se comunicar, a desenvolver empatia, a lidar com regras, frustrações e a exercitar a criatividade. Brincadeiras simbólicas, jogos de faz de conta e interações com o ambiente contribuem significativamente para a formação de sua identidade e entendimento do mundo. Contudo, com os avanços tecnológicos, o brincar também passou a se transformar. O mundo digital tem ocupado um espaço cada vez maior na rotina das crianças, substituindo, muitas vezes, os brinquedos tradicionais por dispositivos eletrônicos, como tablets e celulares. Essa mudança traz consigo tanto possibilidades quanto desafios. Se por um lado os recursos digitais podem oferecer estímulos variados e até favorecer certos tipos de aprendizado, por outro, podem impactar negativamente o desenvolvimento infantil quando usados de forma excessiva ou sem supervisão adequada. Diante desse cenário, esta revisão de literatura tem como objetivo investigar os estudos que estão sendo feitos a respeito dessa transformação no ato de brincar. Busca-se compreender os impactos do uso da tecnologia no desenvolvimento infantil e refletir sobre como equilibrar o brincar tradicional com o digital.

Palavras-chave: Brincadeira digital. Desenvolvimento infantil. Tecnologia. Infância. Brincadeira.

ABSTRACT: It is through play that babies begin to discover the world, giving meaning and significance to their actions and everything around them. From the very first months of life, play represents an important tool for cognitive, emotional, motor, and social development. Play has been present in childhood since the dawn of humanity, serving as a spontaneous and natural form of expression for children. Through play, they learn to communicate, develop empathy, cope with rules and frustrations, and exercise their creativity. Symbolic games, pretend play, and interactions with the environment significantly contribute to the formation of identity and understanding of the world. However, with technological advancements, play has also undergone transformation. The digital world is increasingly present in children's daily routines, often replacing traditional toys with electronic devices such as tablets and smartphones. This shift brings both opportunities and challenges. On one hand, digital tools can offer diverse stimuli and even support certain types of learning; on the other hand, they may negatively impact child development when used excessively or without proper supervision. In light of this scenario, this literature review aims to investigate current studies on this transformation in play. It seeks to understand the impact of technology use on child development and to reflect on how to balance traditional and digital forms of play.

Keywords: Digital play. Child development. Technology. Childhood. Play.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de amadurecimento o bebê constrói diferentes **relações objetais**. A relação com o seio materno marca o início dessas, sendo este o primeiro objeto do bebê. A amamentação funciona como facilitadora do encontro com o objeto: “quando a mãe e o bebê chegam a um acordo na situação de alimentação, estão lançadas as bases de um relacionamento humano” (Winnicott, [1987] 2002, p.55). É a partir desse primeiro objeto que se estabelece a capacidade da criança de se relacionar com o mundo.

Alguns bebês precisam de um tempo para explorar o seio da mãe, antes de transformá-lo em alimentação. Um ambiente acolhedor é aquele que respeita esse tempo do bebê, um tempo de exploração. Em seu trabalho com crianças mais velhas e adultos, Winnicott descobriu que muitos distúrbios, até mesmo os de personalidade, podem ser evitados se esse tempo for respeitado.

O modo como a mãe apresenta o mundo ao filho será decisivo para o estabelecimento da relação de objeto, a qual ocorre por meio do fenômeno transitivo e pela expressão da agressividade. Winnicott ([1951] 2000) remeteu aos objetos transicionais ou objetos não-eu, que aparecem no decorrer do segundo semestre da vida, marcando os padrões transicionais ou o período de descoberta da realidade externa. Nessa fase, o bebê se apega a um objeto ou passa a repetir algum tipo de comportamento, que pode funcionar como uma defesa contra a ansiedade de separação. Por não conseguir distinguir entre fantasia e realidade, entre objetos internos e externos, entre criatividade primária e percepção, o objeto transicional auxilia a criança nessa travessia da subjetividade à objetividade.

Para que o bebê transite do princípio do prazer para o princípio da realidade, é de extrema importância a existência de uma mãe suficientemente boa. Essa mãe se adapta completamente às necessidades do bebê, como também, consegue se adaptar quando as necessidades dele diminuem, quando outros objetos passam a ocupar lugar mais preponderante. Cabe a ela lidar com essa passagem, apresentando o mundo “em pequenas doses” e abrindo espaço para o bebê manipular os objetos (Winnicott, [1951] 2000).

Winnicott situa a **ilusão de onipotência, a desilusão e a destruição**. Num primeiro momento, o bebê se sente **onipotente**, como se o seio fosse parte dele e como se ele não precisasse de um outro para suprir suas necessidades. Esse sentimento do bebê de que o seio faz parte dele é fruto de uma adaptação quase completa da mãe, o que proporciona ao bebê uma ilusão de onipotência, de que ele tem um controle mágico sobre o seio (Winnicott, [1971] 1975).

A mãe suficientemente boa e adaptada ao filho coloca o seio onde o bebê está pronto para criar. O bebê cria o seio repetidas vezes. Desde que o ser humano nasce, ele está envolvido numa relação daquilo que é percebido objetivamente e daquilo que é concebido subjetivamente. Com isso, a saúde perpassa pela relação suficientemente boa dessa mãe (Winnicott, [1971] 1975).

Quando a mãe se adapta, ela dá ao bebê a **ilusão** de uma realidade externa que corresponde à sua capacidade criativa. À medida que ela começa a falhar e não consegue atender completamente às necessidades do seu bebê estará proporcionando a ele a experiência do **processo de desilusão**. A mãe só conseguirá fazer com que o bebê entre nesse processo se antes ela tiver sido capaz de oferecer a possibilidade de ilusão da onipotência (Winnicott, [1951] 2000).

“É somente a partir da ilusão que se pode esperar que, aos poucos, a criança torne-se capaz de aceitar a existência independente do mundo externo e de assimilar as desilusões” (Dias, 2003, p. 216) Quando a mãe suficientemente boa consegue acompanhar a criança com sensibilidade e sobrevive a tudo isso, ela dará tempo ao seu filho para lidar com o choque de perceber um mundo fora do seu controle. A criança vai aprendendo a ser destrutiva sem aniquilar magicamente o mundo e com isso as ideias de comportamento agressivo começam a ter um valor positivo, e o ódio, por exemplo, se converte em um sinal de civilização. Essa destruição, portanto, segundo o autor, desempenha um papel fundamental na criação da realidade (Winnicott, [1945] 2000).

É nessa fase quando a criança começa a distinguir a si própria do mundo externo e começa a fazer uso do objeto. A **destruição primitiva dos objetos** está relacionada com o fato do objeto deixar de ser parte do bebê e passar a ser uma coisa separada dele. Nos primeiros meses, acredita que os objetos que lhe são apresentados são parte dele, pois foi ele quem os criou. A destrutividade que aparece como resultado do processo de amadurecimento é um modo do bebê conseguir lidar com a separação do objeto.

A agressividade e a destrutividade estão intrinsecamente relacionadas à constituição do sentido da realidade externa. Dias (2000, p. 12) situa: “precisamos de dois termos que auxiliem na distinção de tendências de diferentes naturezas e estes serão: agressividade e destrutividade. Pode haver destrutividade sem agressão e pode haver agressão sem destrutividade”. Há um tipo de destrutividade sem raiva, que envolve um impulso de destruição efetiva, mas que se transforma, caso o objeto sobreviva, numa capacidade para a destruição potencial, isto é, destruição na fantasia inconsciente.

É através dessa destruição que o indivíduo cria a externalidade do mundo e chega à capacidade de usar o objeto. Sem essa conquista, pode ocorrer de o indivíduo jamais chegar à realidade do amor e do ódio referido a outra pessoa, nem chegar à destrutividade inerente à sua natureza e que é a única base verdadeira para a capacidade de amar e de construir, também pertencente à natureza humana (Dias, 2000, p. 14).

Num período inicial, quando o bebê vive num mundo subjetivo sem objetos externos ao *self* e a psique ainda não se alojou no corpo, surgem impulsos que têm caráter de urgências. A exemplo, Dias (2000) descreve o bebê que busca ferrenhamente o seio, numa movimentação vigorosa que por vezes pode dar a ideia de agressividade. Entretanto: “não se pode ainda falar de agressividade nos estágios iniciais, pois esse termo só faz sentido quando a ação é movida por um propósito e o bebê ainda não está de posse de razões ou intencionalidade. Não se pode afirmar que o bebê esteja tentando ferir” (p. 16), trata-se de uma expressão de espontaneidade, pois ele ainda não está suficientemente amadurecido para que a agressividade já possa significar alguma coisa. O termo agressividade só faz sentido quando a ação é movida por um propósito.

Ademais, antes disso, a agressividade é puramente reativa e não chega a organizar-se para a destruição,

Mas tem valor para o indivíduo, porque produz momentaneamente um sentido de realidade e relação, embora só aconteça pela oposição ativa e, mais tarde, pela perseguição. Disto segue que o potencial agressivo, apresentado por alguns bebês, faz parte da reação às invasões e é ativado pela perseguição (...) pelas invasões ambientais que interrompem a continuidade de ser. (...) Um padrão de personalidade que pode se tornar característico é o retraimento (agressividade passiva) (Dias, 2000, p. 16).

Segundo Dias (2005), Winnicott frisa que há uma diferença entre o início do relacionamento com objetos ainda subjetivos, pertencentes, portanto, ao mundo interno, com as formas mais avançadas de relacionamento, que envolvem objetos externos, como a percepção, a fantasia, o amor, o ódio, as identificações cruzadas e outros. Assim, a forma mais primitiva de ter algo como objeto, para Winnicott, é o “relacionamento com o objeto”. Num segundo modo de relacionamento, que, por sua vez, ampara os futuros, Winnicott chegou à expressão “uso do objeto”. Dessa forma, a alteração de um relacionamento objetal para o outro ocorre por meio da criação, pelo sujeito, de um novo mundo. Para tanto, este precisa de um facilitador. O objetivo é o de criar um novo sentido de realidade, o da realidade externa, que é compartilhada.

O ensejo desta conquista decorre de um momento em que após as experiências com os fenômenos transicionais, o bebê, impulsionado pela tendência ao amadurecimento, arrisca a

introdução de uma alteração na qualidade da relação com o objeto. No caso de uma reação positiva a tal mudança, a nova qualidade do relacionamento objetal pode ser uma conquista. Dias (2005) também pontua que a capacidade de estabelecer relações com objetos externos está ligada ao contato do bebê com um ambiente favorável. Este contato é crucial para que a conquista seja efetivada. O processo depende de elementos imponderáveis, que são os cuidados ambientais. Um ponto importante do processo de amadurecimento é o uso do objeto, o qual atribui um novo sentido à realidade e cria-se um novo modo para se relacionar com os objetos.

Essa criação é essencial para que o indivíduo seja construído enquanto entidade unitária, sendo base, portanto, para todos os relacionamentos futuros com os objetos não-eu, que, por sua vez, são separados e externos ao si mesmo. Para Dias (2005), este é o fundamento da saúde psíquica, visto que, na teoria de Winnicott, apenas há saúde quando o indivíduo alcança a realidade externa, representada pelos objetos externos.

Deve-se evitar a perda do contato com a realidade subjetiva, representada, pelos objetos subjetivos. Durante toda a fase anterior, cumpre afirmar que o bebê vivia num mundo subjetivo, e, como tal, relacionava-se com objetos subjetivos. Inclui-se, nesse processo, a fase na qual surgem os fenômenos de caráter transicional. O movimento de expulsar o objeto (subjetivo) para fora da esfera da onipotência é de caráter transicional.

De forma criativa, caso o objeto venha a sobreviver, ganha o caráter de objeto externo. Assim sendo, o objeto que, nesse momento, está em vias de ser expulso, é o objeto subjetivo. Segundo Dias (2005), mesmo que no momento iniciado com a conquista do uso de um objeto, o bebê já esteja vivenciando a fase da transicionalidade e, portanto, relacionando-se com os objetos transicionais; o objeto, que é a mãe, continua a ser subjetivo. Isso implica afirmar que, até ser expulsa do mundo subjetivo do bebê, ocorre, nessa etapa do amadurecimento, que a mãe, que é e sempre foi externa do ponto de vista de um observador, era o objeto subjetivo do bebê. A mãe manteve-se enquanto objeto subjetivo por todo esse tempo por ser suficientemente boa. A situação aponta para o fato de que ela evitou impor, ao bebê, a sua externalidade.

No que remete ao objeto transicional, Winnicott afirma que tão importante quanto o simbolismo deste é o que ele representa em sua realidade. “Não ser o seio (ou a mãe) é tão importante quanto representar o seio (ou a mãe)” (Winnicott, [1951] 2000, p.321). O simbolismo aparece quando o bebê se encontra num estado de dependência absoluta dos cuidados maternos, da mãe suficientemente boa, necessários para ele sobreviver (Winnicott, [1971] 1975).

Ao expulsar a mãe para fora do âmbito da onipotência, confere a ela o caráter de externa. No caso de ela vir a sobreviver, no sentido de não mudar de atitude ou mesmo de não retaliar, o bebê poderá começar a usá-la, assim como faz uso de um objeto que lhe é externo (externo ao si mesmo). Assim sendo, reitera-se que a conquista da capacidade de uso do objeto implica um processo de transfiguração do objeto. Até este momento, este era subjetivo para o bebê, porém, agora, aparece em sua externalidade, de modo que o objeto passa, então, a ser utilizado. A partir disso, Winnicott chama a atenção para o processo de uso do objeto.

Dias (2005) frisa que esse uso não depende mais, apenas, da onipotência do sujeito. Aponta que é preciso levar em consideração as propriedades efetivas do objeto por ele mesmo, o que implica o respeito ao princípio de realidade, sendo essa uma expressão que, nesse contexto, ganha um sentido essencialmente winnicottiano. O bebê, a essa altura, manifesta certa mudança de atividade: sem estar irritado, com raiva ou zangado, começa a desgastar o seio da mãe, a dar mordidas, a chutar ou, ainda, a apresentar má vontade, relutância, displicência ou indiferença.

É importante lembrar que, se acordo com Winnicott (1971/1982), essa destrutividade e agressividade estão presentes desde o começo da vida, desde o primeiro contato com o seio. Agressividade, para o autor, é sinônimo de capacidade de amar porque é o que impulsiona a subjetividade do bebê de dentro para fora, com base na qual pouco a pouco o bebê vai construindo a realidade para possuí-la.

Contudo, quando o bebê é muito pequeno, o ambiente não se dá conta dessa agressividade. Ele não tem dentes, não tem muita força; quando chuta, o ambiente não sente como uma agressividade. Já quando o bebê está maior, sua agressividade fica mais em evidência.

Concebe-se, que, em geral, após a agressão, costuma observar a reação da mãe, de modo que a sua nova atitude pode afeta-la, sobretudo se a mãe estiver deprimida ou não estiver preparada. Ela pode sentir-se pessoalmente ofendida, maltratada ou desconsiderada e pode adotar uma reação retaliatória (Bichuetti, 2011). É essencial que a mãe sobreviva a esse período. Assim, mesmo que recusando e impedindo a agressão, não deve alterar a sua atitude básica frente ao bebê. É crucial que ela não revide ou retalie (Andrade, Bacceli, & Benicasa, 2017). Esse processo de expulsão do objeto é denominado por Winnicott de “destruição do objeto”. O termo destruição aqui diz respeito ao impulso real do bebê de destruir, sem a presença da raiva. (Dias, 2005).

Caso o objeto continue lá, o mundo (externo) terá início. Esse desenvolvimento abre, para o bebê, um novo mundo, que, por sua vez, passa a ter contato com uma ampla gama de possibilidades para que se relacione com a realidade externa (compartilhada), bem como com os objetos que atribuem forma a essa nova realidade recém-descoberta.

Por outro lado, caso o ambiente não seja capaz de sobreviver, ou seja, se ocorrer a sua “destruição” (quando o objeto sucumbe e retalia), o bebê perde o seu apoio, e, assim, o seu impulso de uso excitado fica perigoso, o que impede o início da nova fase de relacionamento objetal (Costa & Ribeiro, 2016). Com isso, o bebê terá que permanecer num mundo composto por meras projeções, isto é, num mundo que é apenas subjetivo. Entende-se que na conquista da capacidade de usar objetos tem-se um certo nível de destrutividade “sem raiva”, sendo essa uma base instintiva, mesmo que seja a destrutividade do impulso amoroso primitivo efetivado nos momentos de excitação instintual (Dias, 2005). Tal destrutividade, por sua vez, é impulsionada pela tendência ao amadurecimento.

Winnicott frisa que há uma agressividade de cunho maturacional; esta se encontra a serviço do processo de separação que ocorre entre o eu e o não-eu (Fernandes, 2002). Tem-se, nesse processo, a constituição da identidade do indivíduo, de modo que é essa agressividade que se encontra presente na fase em que o sujeito passa da fase do relacionamento com o objeto para o uso do objeto (Dias, 2005). O processo ocorre junto à destrutividade, que, por sua vez, é interna ao impulso amoroso primitivo.

Winnicott (1971/1982) comenta que a questão não é apenas a de que o sujeito destrói o objeto porque o reconhece fora de sua área de controle onipotente, mas também que a própria destruição do objeto irá posicioná-lo fora dessa área.

Observe-se o paradoxo envolvido na destruição do objeto para a passagem ao seu uso: para ser encontrado como externo, ele deve ser destruído (subjetivamente, na fantasia) e então, ao sobreviver à destruição, precisa se manter estável, vivo, ou seja, não exercer represálias ao bebê, não desaparecer e nem se impor às necessidades do bebê. Foi, portanto, destruído e não destruído, sobrevivendo de um modo diferente, renovado ao ponto de ser usado. Desse modo, após o bebê reconhecer o objeto como NÃO-EU, localizá-lo fora, dentro e na fronteira, ele cria, imagina, inventa, produz um objeto e por fim, desenvolve um tipo afetivo de relação com o objeto.

Como visto, a noção de “destrutividade” está fortemente associada ao processo de criação da externalidade, bem como do uso do objeto. O bebê experiencia a sobrevivência do objeto, de modo que este pode ser reconhecido como uma coisa em si, externa e separada do

seu eu, algo, então, que deve viver por conta própria (Kawagoe & Sonzogno, 2006). Assim sendo, se o objeto precisa ser usado, necessariamente, é preciso que seja real, e, assim, integrará a realidade compartilhada, o que implica ao bebê deixar o mundo das meras projeções. A partir desse processo, o bebê cria a externalidade do seu mundo, de modo que este, por sua vez, é um novo mundo, como novos sentidos de realidade, ao usar os objetos (Dias, 2005).

Ao descrever os fenômenos transicionais, Winnicott situa que precisamos levar em conta: “a natureza do objeto, a capacidade do bebê de reconhecer o objeto como “não eu”, a localização do objeto (fora, dentro, na fronteira), a capacidade de criar, imaginar, inventar, originar, produzir um objeto, e o início de um tipo afetuoso de relação de objeto” (Winnicott [1971] 1975, p. 14). Uma criança que pode confiar na mãe, diferenciando interior de exterior, pode então fazer a passagem para o simbolismo e o uso do objeto, uma vez que já teria a condição psíquica de reconhecer a externalidade do objeto.

Com base nesses fenômenos, questionamos: quando a criança brinca com um tablet ou um celular e deixa o dispositivo cair no chão, este dispositivo, tão atrativo e maravilhoso, dificilmente irá sobreviver; quais os efeitos disso para a criança pequena? Para experimentar um brincar digital criativo, estima-se que ela precisa ter usufruído de uma relação humana, com objetos que sobreviveram, que trouxeram a confiança num ambiente suficientemente bom, que não retaliaram e nem se sobrepuseram às suas necessidades. Investiguemos um pouco mais esta reflexão inicial sobre o brincar.

2 O BRINCAR E SEU PAPEL NA RELAÇÃO COM OS OBJETOS

Winnicott ([1971] 1975) remete a uma sequência evolutiva no brincar: de um brincar dependente do modo como a mãe apresenta o objeto, a um brincar compartilhado. Eis a sequência desse desenvolvimento:

1. O bebê e o objeto estão fundidos um no outro
2. O objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido
3. O próximo estágio é ficar sozinho na presença de alguém
4. A criança agora está ficando pronta para o próximo estágio, que é permitir e desfrutar da superposição de duas áreas de brincadeira.

Existe, portanto, uma de união entre o bebê e o objeto. Depois, o objeto é repudiado e, quando aceito de novo, é objetivamente percebido, porque antes era tido de forma subjetiva. “O bebê e o objeto são fundidos um no outro. A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe

se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto a encontrar” (Winnicott, [1971] 1975, p.124). Todo esse processo depende da figura materna (ou seja, do ambiente). Como já foi dito, se a mãe cumpre suficientemente bem sua função, ela permite que o bebê viva uma experiência de onipotência, fundamental para seu crescimento psíquico.

Assim, o fator transicional se sustenta entre o real e o irreal dentro do cenário de percepção que o bebê se depara, mas sem estabelecer uma relação objetiva a nenhum dos dois cenários. O objeto transicional harmoniza os aspectos conflitantes e possibilita que o bebê experimente uma nova realidade sem que ocorra um excesso de tensão que poderia ocasionar uma quebra nesse processo de “vir a ser”.

A mãe adapta-se às necessidades de seu bebê que gradativamente se desenvolve em personalidade e caráter, e essa adaptação concede-lhe certa medida de fidedignidade. A experiência que o bebê tem dessa fidedignidade, durante certo período de tempo, origina nele, e na criança que cresce, um sentimento de confiança. A confiança do bebê na fidedignidade da mãe, e portanto, nas outras pessoas e nas coisas, torna possível uma separação do não-eu a partir do eu” (Winnicott, [1971] 1975, p. 151).

A confiança na mãe vai fazer com que surja uma espécie de *playground* nesse intermédio entre ela e o bebê, e é aqui onde a brincadeira começa. “Onde há confiança e fidedignidade há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na função da herança cultural” (Winnicott, [1971] 1975, p. 150). Trata-se, portanto, de um espaço onde o brincar criativo e a experiência cultural se desenvolvem; um produto individual advindo de experiências pessoais vividas e não simplesmente herdadas.

A brincadeira, contudo, não está na realidade psíquica interna, nem muito menos na externa, mas no espaço potencial. O bebê, desde muito novo tem experiências nesse espaço potencial que se caracterizam pela relação do eu com objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente. Para ter o espaço potencial, o bebê precisa sentir que desfruta de uma relação de confiança. A tarefa do ambiente facilitador para o amadurecimento, então, seria aquele que cria um espaço em que o a criança seja capaz de descobrir algo por si só, através de gestos espontâneos. A brincadeira pede criatividade e é sendo criativo que o indivíduo descobre o eu verdadeiro (Winnicott, [1971] 1975).

Durante esse processo de transição, podemos dizer que a criança por assim dizer elimina a figura da mãe como objeto, passando a encará-la como sujeito. A partir desse intermédio, a criança pode prescindir da presença da pessoa amada, pois a internalizou; como confia e tem

segurança, a mesma permanece disponível quando lembrada. O brincar preenche o espaço potencial e supre a separação. Winnicott ([1971] 1975) fala da importância do brincar não somente de uma maneira subjetiva, porém prática. A brincadeira é universal, facilita o crescimento, a saúde e conduz aos relacionamentos grupais.

Em 1964, Winnicott nos traz no livro “A criança e o seu mundo” que é através da brincadeira que as crianças podem liberar o ódio e a agressão que estão reprimidos. Um ambiente suficientemente bom seria aquele que sobreviveria a todos os sentimentos agressivos da criança, se esses forem expressos de uma forma mais ou menos aceitável. É importante que o ambiente aceite essa agressividade. Esse processo de expressão da agressividade na brincadeira tem uma finalidade muito importante. Socialmente falando, a expressão da agressividade ajuda a liberar essa energia na brincadeira e não num momento de raiva (Winnicott, [1964] 2015).

A angústia é outro sentimento que está sempre presente na brincadeira. As crianças brincam para dominar as angústias que não foram dominadas. É notório que brincam por prazer; contudo, o sentimento de angústia está sempre presente, em maior ou menor grau (Winnicott, [1964] 2015).

Portanto, o objeto recriado no brincar transita entre o interno e o externo, entre o externo, intrapsíquico e o intersubjetivo; fica fora e dentro ao mesmo tempo, num espaço construído pelo bebê e sua mãe, recriado na brincadeira. No brincar, algo se perde e algo é recriado; há que se perceber a falta do outro para buscar uma recriação desse outro por meio dos objetos. Será por meio do brincar que ela poderá viver em segurança, no espaço transicional, uma relação do mundo interno com o externo, destruindo e recriando os objetos. Também é no brincar que o *self* pode ser fortalecido (Abram, 2000).

3 APRESENTAÇÃO, RELAÇÃO E O USO DO OBJETO NO BRINCAR

Na fase de **apresentação do objeto**, existe um espaço intermediário entre o que a criança concebe e o que a mãe apresenta. A esse espaço Winnicott ([1971] 1975) chamou de **espaço potencial**. Nesse sentido, os objetos transicionais têm um valor simbólico de união, pois representam a primeira posse do não-eu e permitem que o bebê encontre um suporte na realidade. O autor faz uma comparação entre a relação com o objeto e o uso de um objeto:

Na relação com o objeto, o sujeito permite que se efetuem certas alterações no eu (*Self*) [...]. Mecanismos de projeção e identificações estiveram operando e o sujeito está esvaziado a ponto de algo seu ser encontrado no objeto. [...] A relação de objeto

é uma experiência do sujeito que pode ser descrita em termos do sujeito, como ser isolado. [...] Por exemplo, o objeto, se é que tem que ser usado, deve ser necessariamente real, no sentido de fazer parte da realidade compartilhada e não um feixe de projeções. (Winnicott, [1971] 1975, p. 123).

Neste sentido, **quando a criança se relaciona com o objeto** podemos dizer que essa interação é realizada mediante um contato sentido como real, que proporciona a ela sensações psíquicas únicas que contribuirão para o seu desenvolvimento. No uso não existe projeção, não existem identificações, apenas a natureza do objeto “como coisa em si”. **Para fazer uso de um objeto**, o bebê precisa se encontrar no princípio de realidade, ou seja, precisa estar na fase segundo a qual já consegue distinguir entre fantasia de realidade, entre objetos internos e externos, entre si próprio e o objeto (Winnicott [1971] 1975).

Após a criança ter passado por todo o processo de destrutividade, tentando separar o seu eu do objeto, expulsar a mãe da área da onipotência e conseguindo se separar dela, no estágio do EU SOU, a criança consegue se separar do ambiente total e se enxergar como separada deste. Internamente, começa a ter uma realidade psíquica pessoal, mas ainda precisa da proteção materna em suas descobertas. Nessa fase de recém-integração do eu, ela ainda alterna o explorar o mundo externo e regredir para o ambiente subjetivo (Dias, 2003):

É neste estágio que ocorre a conquista da unidade num *eu* integrado. Embora não se possa determinar idades exatas para as conquistas do amadurecimento, o autor sugere que, por volta de um ano ou um ano e meio, as crianças estão começando a estabelecer a integração da personalidade. Esta integração só alcança maior estabilidade por volta dos dois ou três anos (Dias, 2003, p. 254).

É importante sublinhar a faixa etária que Dias (2003) traz na citação, pois veremos mais adiante que, de acordo com a OMS (2019), com a Associação Brasileira de Pediatria (2019) e com a Associação Americana de Pediatria (2020), crianças de até um ano não devem fazer uso dos aparelhos eletrônicos, pois não conseguem distinguir fantasia da realidade.

O modo como a criança usa o objeto é, portanto, fruto das experiências primárias de vínculo com a mãe. Se o ambiente for suficientemente bom, se essa mãe for mãe suficientemente boa, se se ajustar às necessidades crescentes do bebê, gradualmente se adaptar à dependência do filho, assim como à crescente independência, ela não só ajudará nesse processo, como atuará como parte integrante do mesmo (Winnicott [1960] 1983).

Outra importante experiência na relação com a mãe suficientemente boa é a introdução da falta, experiência esta que dará valor simbólico ao objeto, que auxiliará a criança a lidar com a culpa por tê-lo perdido ou destruído. Vimos como o brincar pode auxiliar a criança com esses

sentimentos. O modo como ela se relaciona com os objetos, como os cria e recria, nos diz sobre sua criatividade, elemento fundamental ao amadurecimento.

Winnicott ([1971] 1975) aborda os diferentes modos de a criança lidar com a realidade: se ancorada num ambiente suficientemente bom, poderá experienciar a ilusão e os fenômenos transicionais de modo seguro. Em contraste, temos as situações nas quais a criança se relaciona com a realidade externa de modo submisso, com uma atitude uma passiva e adaptativa (esta no sentido de submissão, se aproximando, segundo o autor, de um funcionamento de máquina – *falso-self*).

De acordo com Dias (2003), quando a mãe começa a apresentar objetos à criança e essa apresentação deixa a desejar, ou seja, é insuficiente ou até intrusiva, pode impedir que a criança se sinta real. Tudo isso, futuramente, terá impactos significativos na qualidade de relacionamento com o mundo real.

Jerusalinsky (2014) apresenta uma reflexão sobre a cada vez mais comum ausência diária dos pais no cotidiano doméstico dos filhos, sua diminuta disponibilidade nas tarefas e nos cuidados junto às crianças. Num mundo cada vez mais tecnológico, no qual *tablets, ipads*, celulares, enfim, as telas, passam a ser objetos de “relacionamento”, nos questionamos sobre a apresentação de objetos às crianças, sobre a transmissão de valores, tarefas que parecem ser compartilhadas com as telas. Qual o papel atribuído às telas e qual a função dos pais na apresentação e no uso desses objetos?

Essa reflexão nos remete também ao papel desempenhado por objetos como *tablets*, celulares e computadores no acesso ao mundo da internet. Mendes (2015) traz que esses objetos podem funcionar como portal de acesso ao espaço potencial:

Dizemos, por exemplo, que a internet ‘faz’ as crianças serem mais alienadas; os aparelhos móveis ‘isolam’ os membros da família e ‘desestimulam’ o diálogo; a realidade digital e as mídias sociais ‘tornam’ as pessoas mais fragmentárias e narcísicas, etc. (...) Cumpre resgatar o pensamento winnicottiano de modo a voltarmos a nos enxergar enquanto sociedade sob o viés de ambiente, corresponsável, portanto, pelo acolhimento e a constituição desses novos sujeitos. Assim, em vez de simplesmente demonizar os *smartphones* como favorecedores de alienação, competenos indagar sobre suas possibilidades enquanto objeto, enquanto porta de acesso ao espaço potencial. (...) A bem da verdade, generalizar o uso de *smartphones* como patológico é homogeneizar, de um só golpe, a experiência de cerca de 1,6 bilhão de usuários, impossibilitando a escuta das nuances da relação do sujeito, em sua singularidade, com o objeto. E a verdade é que há uma infinidade de perfis de acesso à internet e às mídias sociais, assim como há uma vasta pluralidade de usos dos aparelhos *smartphone* (Mendes, 2015, p. 133, 134).

Como já mencionado, o papel do espelho da mãe no desenvolvimento do bebê se faz muito importante dentro da família. Este papel é fundamental para o desenvolvimento emocional da criança e corrobora ao fato da própria existência.

A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um espaço potencial entre o bebê e a mãe. Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna. Eu contraste esse espaço potencial com o mundo interno e com a realidade concreta ou externa que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, o quê, por muito que possa parecer variar, segundo o estado do indivíduo que a está observando, na verdade permanece constante. (Winnicott, [1971] 1975, p. 129)

A referência à mãe como figura do objeto percebido objetivamente pela criança é considerada como ponto chave fundamental para a representação do objeto e o seu uso. Segundo Safra (1999, p. 34), “o objeto é primeiro subjetivo para depois ser objetivamente percebido. [...] O objeto subjetivo acontece em um campo de experiência onipotente, em que não há diferenciação entre o eu e o não-eu”. Por isso, podemos compreender os efeitos causados nos bebês de acordo com as características ou emoções diretamente expostas a eles.

Segundo Winnicott ([1971] 1975), o objeto a ser usado deve ser necessariamente real no sentido de fazer parte da realidade compartilhada e não um feixe de projeções. A realidade do objeto é algo extremamente importante para a definição do ser enquanto indivíduo no universo. Mais importante do que projetar o objeto, isto é, lançá-lo com ideias amplamente difundidas, mas inexplicadas, é torná-lo real, ou seja, é fazer com que ele seja aplicado na prática dentro da vivência das pessoas e inserido num contexto de realidade própria externa e objetiva. Para ele, apenas quando isso acontece é que se podem definir algumas características próprias e pessoais referentes ao amor e à afetividade existente não apenas nas relações entre mães e bebês, mas na relação enquanto indivíduos de todo ser humano dentro de uma realidade.

Portanto, transicional não é o objeto ou o fenômeno propriamente dito, mas sim uma característica de seu uso. Como compreender o processo de recriação dos objetos no brincar que se desenvolve na realidade digital? Teria a criança como exprimir sua angústia, expressar sua necessidade de destruir e reparar os objetos, no brincar com as telas? De que brincar estamos falando? Que tipo de uso do objeto parece ser esse? Essas questões nos guiarão no próximo capítulo.

4 O BRINCAR NA REALIDADE DIGITAL

Como vimos no capítulo anterior, o brincar ocupa um lugar de extrema importância na infância. A brincadeira se dá no espaço intermediário entre o mundo interno e o mundo externo,

e é lá onde a criança recria os objetos, cria o mundo e a si mesma. Acompanhamos a compreensão winnicotiana sobre a importância da materialidade dos cuidados e a gradual construção de objetos na fantasia e fora dela. Poderíamos aproximar a internet do mundo intermediário descrito por Winnicott? Como compreender o brincar infantil no mundo da tecnologia digital?

A tecnologia, que está em constante avanço, trouxe para o cotidiano das crianças a possibilidade de ambientes digitais lúdicos, ou seja, *tablets*, computadores e *smartphones*. Podemos então falar em uma nova realidade de brinquedos e brincadeiras no século XXI.

Nossas crianças já nascem imersas em um ambiente cada vez mais digital, são os “nativos digitais”, portanto, não tem medo de telas, botões, luzes e novidades. Pelo contrário, facilmente se apropriam destas máquinas quando lhes permitam o acesso. [...] A ideia da criança dominada pela tecnologia e pelos poderes da internet dá lugar a uma mais complexa e densa constatação: as crianças intervêm na rede, fazem e refazem as suas interações e os seus saberes, nas condições apropriadas pelo meio, mas acrescentando-lhe a sua dimensão de sujeitos ativos e de atores sociais (Cotonhoto & Rossetti, 2016, p. 347).

Essa nova realidade digital traz uma preocupação por parte dos pais e profissionais que trabalham com a infância. Com base nessa preocupação, Cotonho e Rossetti (2016) realizaram uma pesquisa bibliográfica buscando compreender o que vem sendo discutido nas pesquisas acerca da participação da infância no mundo digital. Foi concluído que existe uma escassez de pesquisas em torno deste tema, principalmente no campo psicológico, sobretudo quando nos remetemos à primeira infância. Por existir um predomínio de pesquisas no campo da educação, os pesquisadores acabam atribuindo aos jogos eletrônicos infantis um caráter pedagógico.

Evidencia-se um aumento significativo e constante no uso das novas tecnologias, em todas as faixas etárias, incluindo as crianças de até dois anos (Chassiakos et al., 2016). Frente à rapidez com que as tecnologias avançam, estudos que busquem compreender essa realidade são essenciais, porém ainda são escassos na literatura, especialmente no que diz respeito aos possíveis efeitos no desenvolvimento dos bebês e de suas famílias (Radesky et al., 2015).

Mendes (2020, p. 2) atenta que “o uso das novas tecnologias na infância modificou as formas de brincar e de se relacionar, pois os objetos eletrônicos se tornaram novos brinquedos para as crianças, (...) alterando as formas de brincar e de tempo livre, trazendo novas linguagens e novas necessidades de consumo (...)”. Apesar dessa observação, a autora resgata Ferreira (2015) ao defender que a cultura midiática é incorporada às brincadeiras infantis: “a entrada da cultura midiática não substitui as brincadeiras infantis tradicionais. (...) A criança incorpora nas

brincadeiras tradicionais, que continuam sendo as suas prediletas, as brincadeiras da cultura em que vive”. (Mendes, 2020, p. 2)

Jerusalinsky (2014) nos traz um pouco da sua experiência na clínica com crianças quando o assunto é tecnologia:

Tem sido bastante revelador no consultório aquilo que muitas crianças montam como cenas familiares: amigos assistem tv juntos, mães cuidam do bebê trabalhando no computador, famílias reunidas ficam sentadas à mesa olhando para a tv; um paciente diante da mesinha fez o seguinte pedido: “faz pra mim um controle remoto”. Nada mais justo, afinal não há objeto que melhor encarne o lugar do totem na atualidade. [...] o totem é o que organiza e regula as trocas da comunidade e, portanto, sem ele a referência de grupo se perde. (Jerusalinsky, 2014, p. 11).

É importante lembrar que, em consonância com a literatura, para fins deste estudo, as novas tecnologias referem-se ao uso de qualquer tela, como o celular (*smartphone*), os *tablets*, a televisão (que também vem se modernizando), os videogames e os computadores (Canadian Paediatric Society, 2017). Sendo assim, as crianças desta geração já nascem em um ambiente dominado pelos eletrônicos, experimentando uma fácil adaptação a essa realidade, extremamente estimulados pela quantidade de informação e grande liberdade que o mundo digital permite. Elas nascem e se desenvolvem em um ambiente tecnológico, no qual os aparelhos eletrônicos vêm modificando a forma como as pessoas se relacionam. Embora a televisão já tenha proporcionado mudanças na comunicação, os dispositivos móveis são as mais novas formas de tecnologia e revolucionaram as relações interpessoais (Lauricella *et al.*, 2015).

Entretanto, de acordo com Jerusalisky (2014), brincar de faz de conta exige muito mais das habilidades das crianças do que, por exemplo, mexer no *tablet*. Algumas pessoas parecem ficar maravilhadas quando uma criança pequena mexe num dispositivo eletrônico com tamanha destreza. Contudo, as telas podem trazer uma enorme passividade para a vida das crianças.

Levin (2007) aponta que, nos jogos online, o algoritmo já é pré-programado para reagir, ou seja, não existe uma espontaneidade. Muitas vezes a criança já inicia o jogo sabendo o que vai acontecer de acordo com os comandos que forem dados por ela, reforçando a passividade frente às situações vividas no mundo digital.

“As crianças da atualidade têm outro jeito de brincar, imaginar, sofrer, pensar e construir sua realidade infantil” (Levin, 2007 p. 11). Esse comentário, embora enfático e direto, ilustra o ponto de vista do autor no livro “Rumo a uma infância virtual?” e a realidade vivida por milhões de crianças no mundo de hoje. As transformações atuais também mudaram a forma como se faz infância e os modos como identificamos o que é ser criança.

Ainda que pessimista, Levin reconhece o computador e outras máquinas digitais como elos importantes na vida dos humanos com relação à transmissão de conteúdos e informações. No que diz respeito ao conhecimento, muitas crianças fazem uso dessas máquinas para aprenderem novos conteúdos que irão lhes auxiliar para o resto da vida. “Não podemos desconhecer as enormes vantagens que a computação trouxe consigo, no que tange ao nível de conhecimento, informação e comunicação” (Levin, 2007, p. 67).

4 A HISTÓRIA SOBRE O BRINCAR E SUA CARACTERIZAÇÃO NA ERA TECNOLÓGICA DIGITAL

Autores como Levin (2007) defendem que na antiguidade o brincar era envolvido por aspectos rústicos, porém muito importantes para o desenvolvimento das crianças, principalmente o intelectual e criativo, porque exigia dela a capacidade de fantasiar e criar, uma vez que algumas delas fabricavam os seus brinquedos. A evolução de novas formas de diversão surgiu ainda no século passado, mais precisamente em meados da época da revolução industrial. Tais transformações afetaram o universo infantil de maneira abrupta e irreversível; por exemplo, os brinquedos Lego, que no início eram fabricados com madeira e depois começaram a ser feitos com peças metálicas e atualmente com plástico.

Silva e Homrich (2010) destacam que, em razão da revolução industrial e com o surgimento e aperfeiçoamento das novas tecnologias, na segunda metade do século XX, os brinquedos tradicionais foram substituídos por brinquedos de plástico. Esses, a seu turno, reproduziam, cada vez mais, o mundo dos adultos: surgiram aviões, trens, bonecas com roupas e acessórios da moda, carros de combate e munições. Esses brinquedos eram compostos pelas novas tecnologias: possuíam sons, ritmos, ruídos etc. Todavia, com os anos, sobretudo em virtude da invenção da imprensa, a criança passou a receber cada vez mais destaque, e, com essa invenção, as pessoas foram divididas entre as que sabiam e não sabiam ler. Com isso, as crianças foram excluídas do mundo adulto, porém, incluídas num outro específico a elas.

Com essa “expulsão”, precisaram de um novo mundo para habitarem. Postman (1999) reitera que este “novo mundo” foi designado de infância, e, assim, passou-se a considerar as falas do público infantil, bem como os seus desejos, brincadeiras e os demais aspectos típicos, sendo vistas, portanto, como sujeitos dignos de atenção. A infância passou, então, a ser foco das pesquisas no final do século XIX, de modo que a criança foi imersa numa lógica contemporânea, com discursos específicos sobre essa fase, assim como surgiram diversos produtos destinados a ela.

Os produtos ofertados passaram a ser altamente tecnológicos e foram ocasionados pela demanda do trabalho adulto, o que facilitou a expansão da lógica capitalista, adentrando, no mundo infantil, os produtos de consumo, como computadores, celulares, câmeras digitais e videogames (Silva & Homrich, 2010).

As inovações tecnológicas sempre foram recebidas pela humanidade com um misto de fascínio e horror, desde a máquina a vapor até a energia atômica, passando por eletricidade, rádio, telefone e televisão. Fascínio pela inesgotável capacidade de invenção humana e esperança na promessa tecno-científica de tornar a vida melhor no futuro. Horror porque elas, inevitavelmente, comportam um grau de imprevisibilidade, produzindo transformações nos modos de estabelecer, em grande escala, as alianças político-econômicas e, na miudeza do dia a dia, de regular os costumes mais cotidianos da vida e das trocas nas relações entre os próximos. (Jerusalinsky, 2017, p. 13).

A infância da atualidade é a infância das novas tecnologias. Além de ser uma infância tecnológica, é, ainda, diferente daquela de antigamente, quando as brincadeiras eram ao ar livre, com experiências motoras. Aquela infância está ficando à margem de tudo, sobretudo das novas tecnologias, dos games e da internet; estas são a nova realidade (Dornelles, 2005).

Após a revolução industrial, os brinquedos, a cada dia, são modernizados e aperfeiçoados. A criança, a partir deles, imagina e inventa, porém, é o brinquedo que comanda o ato de brincar, bastando seguir os seus comandos. A depender do aperfeiçoamento do objeto-brinquedo, este acaba por “brincar sozinho”, tornando-se, portanto, o protagonista de uma brincadeira solitária e autossuficiente, não sendo necessário que a criança brinque, mas sim “comande” (Silva & Homrich, 2010).

Num tom mais pessimista, Levin (2007) descreve que a criança, nesse contexto, é privada do prazer de brincar e inventar, bem como de criar e inventar. O autor observa que a criança fica imóvel, estática, pois é o objeto que se movimenta, age, fala e canta, em outras palavras, é o objeto que brinca com a criança. O capitalismo fez com que os produtos se tornassem cada vez mais descartáveis; o que vale não é a relação com o brinquedo, mas sim o quanto é necessário “ter mais”. Na infância do século XXI, brinca-se cada vez menos, uma vez que os brinquedos são tidos como objetos de valor, de posse e de hierarquia, brinquedos para serem possuídos. Não promovem a ação da criança, uma vez que ela fica por horas parada em frente às máquinas. Nessa perspectiva, torna-se notório que o brinquedo é o responsável nesse mundo altamente cibernético, que brinca por ela.

A mudança no cenário industrial traduz em poucas palavras a transformação ocorrida, que alterou não apenas a produção, mas todo o conceito do que era um brinquedo com a inserção de novos materiais e tecnologias em sua fabricação. “A tendência é arrasadora, pois os

brinquedos dependem cada vez mais de chipps computadorizados, da aliança tecnológica pronta para consumo” (Levin, 2007, p. 26).

Os brinquedos tendem a não depender mais das pessoas ou crianças para serem montados e ativados, o que era normal em séculos passados. O padrão foi alterado por meios tecnológicos como chips computadorizados e outras ferramentas tecnológicas. Levin também chama atenção para o fato de que muitos desses brinquedos sem inteligência artificial são encostados ou deixados de lado em muitas residências, isto é, acabam sendo esquecidos com o tempo por que não representam mais o que o consumismo atual considera como vantajoso para utilização.

Há que se destacar também que “o marketing aplicado pelos adultos para atrair e alienar a meninada transforma-se em peça fundamental do novo arcabouço industrial moderno” (Levin, 2007, p. 29). Todos os dias a mídia bombardeia o público infantil com dezenas de anúncios sugestivos que não apenas apresentam as novidades virtuais, mas empregam de forma vertiginosa a importância de possuírem tal produto, alcançando assim a experiência magnífica de experimentá-lo na prática.

Nesse contexto, a indústria atual dedica a maior parte do tempo com propostas e propagandas que envolvem elementos ligados ao público infantil. Essa indústria utiliza o seu poder mercantil global para concentrar esforços em ditar e estabelecer regras que se aplicam a compreender e estruturar o mundo infantil. Em palavras simples, o que acontece é que as empresas jogam propagandas atrativas em canais de marketing por meio da TV, internet, redes sociais e outros meios para atrair as crianças através de propagandas bem elaboradas e atrativas que ataçam nelas o desejo de possuir o produto divulgado (Levin, 2007).

O marketing e a publicidade são impactantes às crianças, mas o modo como seus pais, também afetados pelo consumo, parecem direcionar seus filhos a esse hábito é válido de nota. Muitas vezes os pais simplesmente adquirem um objeto não para desfrutá-lo, mas pelo mero prazer de possuí-lo, consumo esse que pode servir de exemplo. Esse fato, embora curioso, nem sempre é percebido pelas crianças e pelos pais, que acabam muitas vezes encarando o consumo como efeito do avanço tecnológico, simplesmente, e não como uma mudança na maneira de criar os filhos. De acordo com Jerusalinsky (2017), o mercado apresenta uma série de produtos que prometem acalmar a criança, podendo ser usado como formas de economia de relação. Tratemos a seguir de algumas possibilidades diante do brincar infantil à primeira infância.

5 A TELA COMO COMPANHIA NA INFÂNCIA: ALGUNS DESDOBRAMENTOS SOBRE A EXPOSIÇÃO PRECOCE

De uma maneira geral, a “tela” tem sido grande companheira cada vez mais precoce na infância das nossa crianças. O que era apenas um hábito esporádico passou a fazer parte da rotina de milhões de crianças por todo o mundo. “A vida social da criança está cercada pela homogênea agenda televisiva da hora. A criança não consegue se isolar dela, convive com ela e sente necessidade de olhá-la” (Levin, 2007, p. 34).

Mendes (2020) acrescenta que:

As telas passaram a ocupar o lugar dos pais, o que tem colaborado para a fragilidade psíquica das crianças e para o aumento de psicopatologias, como atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldades na socialização, obesidade, depressão, problemas de aprendizagem e dependência. (Mendes, 2020, p. 1).

A inserção precoce das crianças no universo digital pode colocar em risco o seu desenvolvimento psíquico. O argumento de Mendes (2020) é o de que nos primeiros anos de vida os bebês precisam de interação, base para a constituição psíquica, que se dá por meio do Outro. Os eletrônicos podem ser fonte de sofrimento para aquelas crianças que ainda não têm referências simbólicas bem fixadas. A autora defende também que o brincar é mais importante que o brinquedo e que as relações humanas são de fundamental importância para a primeira infância. A qualidade dessas relações humanas afeta diretamente a linguagem e a capacidade de simbolização.

Quatrim e Cassel (2020) se posicionam de forma semelhante. Quando o brincar é somente no mundo digital, não são englobados investimentos fundamentais afetivos e de relacionamento, podendo assim trazer prejuízos no desenvolvimento da linguagem, na capacidade de simbolização e na criatividade. Os autores realizaram uma pesquisa bibliográfica acerca do tema e para eles: “o ato de brincar somente via dispositivos não engloba os investimentos afetivos fundamentais para a subjetivação da criança presentes em uma relação” (p.1). Os autores também atentam para a necessidade de alertar pais e cuidadores a respeito das consequências que o uso de dispositivos eletrônicos pode trazer, para que, cientes dos riscos, possam monitorar melhor esse uso.

Rezende, Rodrigues e Lima (2019) trazem que a primeira infância é um momento em que a criança cria laços sociais. Se a inserção no mundo digital for excessiva, constante, a criança terá dificuldade em criar laços sociais. Segundo os autores, no ato de brincar, a criança

vive experiências sensoriais, desenvolve a cognição, a criatividade. O uso dos dispositivos eletrônicos limita as experiências e o desenvolvimento.

As crianças estão a cada dia mais ligadas nas redes sociais e meios tecnológicos, e menos conectadas ao seu mundo interno e externo. Esse afastamento tem impedido de criarem fantasias, se constituírem, desenvolvendo e elaborando momentos marcantes em sua vida. (Rezende, Rodrigues & Lima, 2019, p. 2)

Para Santos e Barros (2017), o brincar e as relações humanas são parte fundamental para o desenvolvimento infantil. Os autores trazem o conceito do espelho em Winnicott (1975) na importância do olhar para a mãe. O olhar para o outro e não enxergar a si próprio, para o bebê, pode gerar consequências e a maior delas seria a falta. O exagero do uso das tecnologias então, para os autores, seria para preencher um lugar de falta, de vazio. E assim indagam: “se os jogos e as brincadeiras das crianças manifestam um desejo, o que, inconscientemente, elas desejam ao brincar tanto com os eletrônicos? O que estão a simbolizar?” (Santos & Barros, 2017, p. 19).

É preciso que um adulto faça o intermédio e apresente para a criança um mundo recheado de possibilidades, com outras formas de brincar e se relacionar, que não seja só através das telas. É interessante notar também que, como vimos no capítulo dois, o adulto é visto pela criança pequena como espelho. É por meio do desejo do adulto que o bebê vai construir uma imagem de si e desejar. Talvez de modo mais punjente que o marketing, não seria o posicionamento do adulto frente ao consumo das telas que aumentaria esse desejo das crianças de obter e usar tal objeto?

De acordo com Souza (2019), as crianças têm os pais como referência no mundo digital. O uso de aparelhos eletrônicos por parte dos pais pode ser uma porta de entrada para a criança fazer parte deste universo também. Retomaremos este ponto no próximo capítulo.

Fazendo ainda um diálogo como o que foi visto no capítulo anterior, defendemos que para a criança ter condições para um brincar criativo é necessário todo um ambiente que apresente o mundo em doses pequenas, até que ela seja capaz de se diferenciar do não-eu e fazer uso simbólico do objeto. Argumentamos que para brincar no mundo digital é necessário que a criança tenha tido uma relação inicial com um humano, ao ponto de poder viver no digital a extensão da vida psíquica, assim como defende Castells (2003). Para experimentar o brincar consigo e com o outro (compartilhado), a criança precisa ter usufruído de experiências de confiança e continuidade promovidas por alguém real, vivo, que se manteve contínuo, suficiente.

Nessa seara, Levin (2007, p. 67) indaga: “pode uma máquina humanizar uma criança?”. O autor traz a importância de um interlocutor que faça essa ponte entre a criança e o dispositivo eletrônico. Podemos também citar Winnicott ([1971] 1975), quando remete que o mais importante é o uso que se faz do objeto e não o objeto em si. O objeto por si só não tem um sentido, o sentido é construído a partir do seu uso, sobretudo quando compartilhado.

Este é o problema: os aparelhos emitem sequências sonoras, mas não conversam, não produzem uma matriz dialógica em que lugares sejam subjetivados, eles oferecem fragmentariamente uma linguagem, mas não sustentam sua função. Emitir sequências sonoras é bem diferente do que dar lugar a que o sujeito possa se representar na linguagem, subvertendo, por meio dos chistes ou atos falhos, sua significação. [...] é porque há outro que diz “ai” diante do tombo do bebê e depois o consola que o bebê pode representar simbolicamente, apropriando-se imaginariamente do seu corpo. (Jerusalinsky, 2017, p. 41 e 45)

Sendo assim, de acordo com Jerusalinsky (2017), no início da vida do bebê é necessária a existência de um agente que interprete de vá dando sentido às coisas. Com Winnicott ([1971] 1975) aprendemos que o ambiente – representando por um agente de cuidados - é responsável pelas funções de sustentar, manejar e apresentar o objeto à criança, para que ela caminhe à integração. No mundo digital não há lugar para representações na linguagem na primeira infância, uma vez que não há interação com humanos. Isso impossibilita à criança experimentar todo um mundo simbólico que a linguagem comporta.

O grande problema, segundo Levin (2007), são os efeitos catastróficos que podem ser atribuídos à inserção precoce da virtualização na vida das crianças.

Distúrbios na alimentação, na aprendizagem, na atividade escolar no desenvolvimento psicomotor, na linguagem, na estruturação subjetiva, além de sinais de depressão, agressão, tédio, dependências, estresse, abulia, superexcitação, fadiga, inibição, apatia e violência que motivam constantes consultas e preocupações, tanto no âmbito clínico quanto educativo. (Levin, 2007, p. 13).

A tecnologia em excesso pode ser problemática se considerarmos o impacto nas interações, pois ocupa espaços que poderiam ser gastos em momentos de descontração e interação social no mundo concreto. Entra nesse contexto o tempo livre que os pais podem dedicar aos seus filhos, com atividades pertinentes à infância - brincadeiras e outras formas de descontração que não sejam ficar em frente a uma tela ou esgotar o tempo com outras ferramentas que não fazem parte do mundo real (Levin, 2007).

Dunker (2017), parece concordar com Levin em relação aos danos que o excesso de tecnologia pode causar nas crianças: apatia, seletividade alimentar, distúrbios do sono, restrições sociais, obesidade, redução do espectro de interesses, abulia dentre outros causados pela intoxicação eletrônica. Dunker entende por intoxicação eletrônica o fenômeno fruto do uso dos gadgets que causa alteração nos laços sociais.

A esse respeito, encontramos advertências desenvolvidas por Dunker (2017), segundo o qual o mundo tecnológico trouxe consigo uma velocidade de informações, de trocas e de demandas, mas deixou o contato pessoal superficial. Esse contexto traz consigo uma diminuição da vida imaginária e uma defesa de substituição, ou seja, práticas que conseguem substituir conflitos no mundo concreto. Esse conjunto de possibilidades altera práticas sociais e o uso da linguagem. Para o bebê que é apresentado muito novo a esse mundo digital, a aquisição da linguagem e a dimensão simbólica do sujeito são constituídos sob essa nova forma de ser, ou seja, marcada pela intoxicação digital.

Crianças entre zero e dois anos, expostas a tablets, desenvolvem uma ligação extrema com a presença do outro, representado pela oferta de imagens atraentes e estimulação auditiva ou sensorial, adaptada às demandas da criança. Esta chupeta eletrônica não traz apenas prejuízos para a formação do sistema visiomotor ou da atenção, mas induz uma novidade intersubjetiva, a crença de que o outro está sempre disponível. [...] Tablets reagem a gestos, não a palavras. Eles pacificam não porque substituem o cuidador, mas porque propõem novos estímulos visuais e acústicos. Isso elimina o tempo morto, o qual a ausência do outro é um tempo desconfortável, porém criativo, de invenção do seu substituto lúdico. (Dunker, 2017, p. 124 e 124)

Para Dunker (2017), existem sete traços que marcam o excesso do uso de dispositivos eletrônicos. O primeiro deles é **a superoferta da presença**; outros traços do uso em excesso da tecnologia seriam **o isolamento e redução do laço social, déficit narrativo**. Na construção de intimidade, **indeterminação da privacidade e autenticidade, hipertrofia das expectativas narcísicas de reconhecimento** e, finalmente, **a intoxicação digital infantil**. Neste último caso, “o primeiro sinal de intoxicação digital é a experiência de ausência de si, o sentimento de que a criança perdeu a capacidade de estar com os outros” (p. 131).

Queiroz (2018) buscou investigar se a disponibilidade contínua dos aparelhos eletrônicos possui impactos sobre uma futura capacidade da criança em ficar só. A capacidade de ficar só se desenvolve na relação com a mãe durante a primeira infância; esses momentos em que a criança fica só são importantes para a elaboração de angústia de não estar na presença do outro, desenvolvendo gradualmente o sentimento de não-eu. É a partir da ausência do outro que começa a se fixar “o eu e o tu”, de modo que essa falta é estruturante para o sujeito. O risco apontado pela autora é o de os dispositivos eletrônicos preencherem esses momentos de falta estruturante.

A presença contínua dos dispositivos eletrônicos tende a preencher o lugar de vazio concreto do outro. O mundo digital, por estar disponível o tempo todo, pode acabar se sobrepondo à presença física do outro, este que, algumas vezes, precisa mostrar-se indisponível.

Como já foi visto no primeiro capítulo, de acordo com Winnicott ([1951] 2000), a ausência da mãe, em doses pequenas, é essencial para que o bebê possa se perceber como um ser separado dela.

Ainda assim, Queiroz (2018) argumenta que, dependendo do modo como os dispositivos eletrônicos são apresentados, pode servir de muleta para que a criança suporte a ausência da mãe, não simplesmente obturando-a.

De acordo com Leda (2017), a falta é um grande motor na construção do psiquismo e é importante que o bebê viva essa experiência da falta com um sujeito realmente humano e concreto. A motricidade é de grande importância para esse bebê se desenvolver, então, manipular objetos, explorar o espaço e o corpo, são de grande importância para a integração.

Jerusalinsky (2017), com sua prática clínica, apresenta casos de crianças que chegam ao consultório com estereotípias autísticas (não olhar no olho, atraso na fala, movimentos repetitivos, ecolalia), muitas vezes associadas ao uso excessivo de aparelhos eletrônicos. Segundo a autora, são crianças que “vivem olhando para janelas virtuais, de corpo presente, mas psicologicamente ausentes” (Jerusalinsky, 2017, p. 35). Para que um bebê se inscreva na linguagem é imprescindível a presença do outro para poder nomear o que afeta o corpo. Muitas dessas crianças são inseridas no mundo digital muito novas e não aprendem a se relacionar com o outro enquanto presença física nem ainda se apropriaram do próprio corpo.

De acordo com a autora, o problema dos dispositivos eletrônicos se instaura quando estes são usados no lugar do outro, como economia de relação ou com a promessa de suprir a falta desse outro.

É preciso um tempo de tramitação para que, a partir da vivência compartilhada do bebê com a mãe, possa se produzir um laço permeado por um saber fazer que valha singularmente nessa relação. (...) É preciso que haja um outro encarnado que se afete em sua economia de gozo pelo que se passa com o bebê, operando com este, uma identificação transitiva. Somente desde essa condição psíquica, a mãe pode produzir uma interpretação do que se passa com o bebê, emprestando suas representações disponibilizando seu saber inconsciente, para que o bebê possa chegar a constituir algum saber. (Jerusalinsky, 2017, p. 27; 44 e 45).

Levin (2007) atenta que em muitos casos a tela causa uma boa sensação quando a criança necessita de um entretenimento momentâneo e passageiro, ou uma simples distração para o dia a dia, o que também pode ser útil para os pais. Apesar dessa praticidade, o risco dessa economia de relação intrafamiliar, como nos traz Jerusalinsky (2014), é que os dispositivos eletrônicos sejam usados pelos pais como “chupeta eletrônica”, que cala o choro e suspende a demanda da criança. Quem se colocará no lugar de demanda e o que será dessa quando atendida por / destinada a um dispositivo eletrônico?

Sabemos que num primeiro momento, na primeira infância, este universo de representações depende dos Outros primordiais, que encenam seu próprio mundo infantil para que a criança, em outro tempo, possa criar seu próprio universo. (...) Na

solidão da tela, que sempre está acordada, a criança se transforma em seu eco é infundável, desprovida de imagem própria como Narciso, pois seu destino convalida a impossibilidade de se reconhecer para continuar vivendo. Portanto, ela não tem corpo. A criança Zapping não escolhe parar numa imagem: na verdade, tanto faz ficar pulando de uma para outra indistintamente. (Levin, 2007, p. 42 e 43; 75).

Segundo o autor, a tecnologia em excesso pode ser problemática se considerarmos o impacto nas interações, pois ela ocupa espaços que poderiam ser gastos em momentos de descontração e interação social no mundo concreto. Entra nesse contexto o tempo livre que os pais podem dedicar, com atividades pertinentes à infância - brincadeiras e outras formas de descontração que não sejam ficar em frente a uma tela.

Leda (2017) traz cinco antídotos para a intoxicação virtual: não expor bebês menores de três anos às telas; dos três aos seis anos, quando a criança fizer uso de dispositivos eletrônicos, é importante ter sempre a presença de um mediador. Para as crianças maiores, com as bases do psiquismo já estabelecidas, é importante exercitar o pensamento crítico e ajudá-las a reger o tempo de uso de telas. Com adolescentes, é importante estimular passeios culturais e outras atividades que não envolvam tela e, para a população, no geral, é importante divulgar sempre os estudos feitos a respeito das tecnologias e do seu uso.

É importante frizar que a tecnologia não é uma vilã propriamente dita; essa não é sua ideia principal, muito pelo contrário. De acordo com Silva (2019), o uso de dispositivos eletrônicos pode ser uma boa ferramenta de socialização e aprendizagem. A autora sustenta a ideia de que, na área da educação, mesmo para crianças muito pequenas, a tecnologia pode auxiliar na aprendizagem, uma vez que ela seja usada para explorar movimentos, gestos, sons, formas; ampliando assim, diversas modalidades do saber.

Rodrigues et al (2020) trazem que num mundo tecnológico não se tem como fugir da tecnologia, pois esta faz parte do social. A problemática não está na tecnologia em si, mas no seu uso. Os autores fizeram uma revisão de literatura acerca do tema: tecnologia digital e desenvolvimento da primeira infância. A pesquisa deixou clara a escassez de estudos brasileiros a respeito do tema. Das produções identificadas, a maioria é na área da educação. Contudo, os autores perceberam três aspectos relevantes: 1) a internet não é vilã; pode proporcionar um leque de possibilidades e de aprendizagem para as crianças; 2) um segundo aspecto seria a importância de considerar o desenvolvimento da criança e sua faixa etária para quando esta fizer uso dos dispositivos eletrônicos. É importante que o conteúdo apresentado para a criança esteja de acordo com sua faixa etária; 3) um terceiro aspecto seria a importância da mediação e

da responsabilização dos pais e cuidadores, uma vez que a criança ainda não tem a capacidade de decidir o que é melhor para si.

Com isso, percebe-se que “o problema não está na tecnologia propriamente dita, mas sim, na forma que esta é utilizada” (Rodrigues et al, 2019, p. 26), ou seja, é importante levar em conta esses três aspectos para um uso mais adequado da tecnologia com as crianças.

De acordo com Fontim (2020), bebês menores de 24 meses não devem utilizar os aparelhos para jogar, tendo em vista que nessa faixa etária, é importante que se trabalhe no bebê a exploração do mundo, visto que essa é fundamental. Assim, as crianças devem pegar, mexer, observar e explorar o mundo ao seu redor. Deve-se investir em brinquedos condizentes com a faixa etária, como os chocalhos coloridos, os objetos de encaixe, materiais pelos quais ele deve explorar o espaço físico, sentar-se, engatinhar, pois é na interação com o meio que o bebê pode se desenvolver. Assim, a estimulação dos sentidos é essencial nessa fase de desenvolvimento, quando o bebê deve ser livre para explorar o ambiente.

Entre os quatro e os sete anos, a criança tende a brincar com o mundo adulto. São indicados jogos com bolas, brincar de dirigir, de casinha, dentre outros. O uso de *tablets* e celulares pode ocorrer, mas deve ter um acompanhamento dos pais. Por meio desses jogos é possível a criança aprender cores, sons e devem ser monitorados e utilizados de forma mais regrada. As crianças de sete a 10 anos podem brincar com atividades que se relacionam às atividades físicas, como andar de patins, bicicleta, patinete; os jogos em equipes são bem estimulantes, como por exemplo, pique bandeira, queimada, pega-pega, para estimular a socialização e a aprendizagem de normas em equipe. Os jogos de memorização, de tabuleiros, dominós, argila, massinhas também são importantes e as crianças se sentem atraídas por esses tipos de jogos.

De modo geral, os jogos possibilitam que a criança lide diretamente com os desafios, com a solução de problemáticas cotidianas, gerenciar o tempo e os recursos disponíveis dentro do jogo. Assim, são estimulados também o planejamento para a tomada de decisão, interação com outros jogadores ou com personagens não jogáveis, que possibilitam a aprendizagem e diversos cenários interativos, relacionados ao conteúdo escolares (Fontim, 2020).

Nesse mesmo sentido, Mendes (2020) resgata o estudo Tisseron (2018) sobre regras para a exposição de crianças às telas - *La règle 3-6- 9-12*:

Antes de três anos não é recomendável o uso dos aparelhos eletrônicos, uma vez que a criança precisa interagir com o seu meio utilizando os cinco sentidos (audição, visão, tato, olfato e paladar). A criança tem necessidade, antes dos seis anos, de criar com os seus dez dedos e de construir uma representação do espaço em três dimensões. É necessário oferecer tempo para a criança brincar e imaginar utilizando os dedos e as

mãos. A partir dos nove anos, a criança tem necessidade de ser acompanhada para descobrir a Internet com segurança. Devemos mostrar a ela a utilidade dessa ferramenta, mas também os seus limites e perigos. A partir dos doze anos, a criança pode ter acesso à Internet, mas não a qualquer hora nem qualquer site, e de preferência não no seu quarto. De qualquer forma, ela deve ser acompanhada por um responsável e o uso das telas não pode substituir a interação social. (Mendes, 2020, p. 6).

De acordo com Jerusalinsky (2017), muitos jogos apresentados para a criança são cheios de estímulos que excitam o corpo, contudo, não apresentam recursos para que esse corpo os extravase.

O próximo capítulo abordará o que os órgãos oficiais falam a respeito do uso das telas pelas crianças e o que recomendam aos pais, bem como outras pesquisas abordando essas práticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu refletir sobre as transformações no universo infantil diante da crescente inserção das tecnologias digitais na rotina das crianças, especialmente na primeira infância. A partir do referencial winnicottiano, compreendemos que o brincar é uma atividade essencial para a constituição do self, sendo mediado por um ambiente suficientemente bom e por objetos que sobrevivem ao uso simbólico da criança. Nesse sentido, o brincar digital não pode substituir as experiências concretas e simbólicas estabelecidas na relação com o outro humano e com os objetos físicos que compõem o ambiente real. A introdução precoce das telas, muitas vezes como economia de relação ou substituto da presença do outro, pode gerar impactos significativos no desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança, enfraquecendo sua capacidade simbólica e afetiva.

Contudo, a tecnologia não deve ser demonizada, mas compreendida como ferramenta que pode ser positiva desde que utilizada com mediação adequada e respeitando a fase do desenvolvimento infantil. O brincar digital, quando inserido num contexto relacional saudável, pode ampliar as experiências lúdicas e educativas da criança. É imprescindível que pais, educadores e cuidadores estejam atentos às necessidades emocionais e simbólicas das crianças e ofereçam experiências que promovam a criatividade, a interação humana e o desenvolvimento integral. O desafio contemporâneo está, portanto, em equilibrar tradição e inovação, garantindo que o brincar continue sendo uma expressão viva da infância, mesmo em tempos digitais.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- ANDRADE, M. S.; BACCELLI, A. C.; BENICASA, M. **O brincar e o desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- BICHUETTI, L. T. **O espaço do brincar**. Niterói: Wak, 2011.
- CANADIAN PAEDIATRIC SOCIETY. Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. **Paediatrics & Child Health**, v. 22, n. 8, p. 461-468, 2017.
- CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CHASSIAKOS, Y. R. et al. Children and Adolescents and Digital Media. **Pediatrics**, v. 138, n. 5, e20162593, 2016.
- COTONHOTO, S.; ROSSETTI, F. **Crianças e mídias digitais**. Campinas: Papyrus, 2016.
- DIAS, E. **Estudos sobre Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- DORNELLES, M. **A infância contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FERNANDES, M. C. **A constituição do sujeito em Winnicott**. São Paulo: Escuta, 2002.
- FONTIM, G. **Brincar na primeira infância: tecnologia e desenvolvimento infantil**. Curitiba: Appris, 2020.
- FERREIRA, T. **A mídia e o brincar na infância**. São Paulo: Cortez, 2015.
- JERUSALINSKY, A. **Subjetividade em tempos de internet**. Curitiba: Juruá, 2017.
- KAWAGOE, L. T.; SONZOGNO, M. C. **A constituição do self na teoria de Winnicott**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LAURICELLA, A. R. et al. The mobile generation. **Media and Communication**, v. 3, n. 3, p. 137–144, 2015.
- LEDA, M. R. **O bebê e as telas**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- LEVIN, D. **Rumo a uma infância virtual? Como proteger a infância na era da tecnologia**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MENDES, M. **A infância e as novas tecnologias**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

- QUATRIN, R.; CASSEL, S. **Tecnologia e subjetividade infantil**. Curitiba: Appris, 2020.
- QUEIROZ, D. **A capacidade de ficar só em tempos digitais**. São Paulo: Zagodoni, 2018.
- RADESKY, J. S. et al. Media and young minds. **Pediatrics**, v. 138, n. 5, e20162591, 2016.
- REZENDE, F.; RODRIGUES, M.; LIMA, J. **O brincar na era digital**. Curitiba: Appris, 2019.
- RODRIGUES, M. et al. **Tecnologia digital e desenvolvimento infantil**. Curitiba: Appris, 2020.
- SAFRA, G. **O brincar e o processo de simbolização**. São Paulo: Escuta, 1999.
- SANTOS, C.; BARROS, A. **O olhar do outro e a constituição psíquica**. São Paulo: Cortez, 2017.
- SILVA, E. **Brincar na era digital**. Curitiba: Appris, 2019.
- SILVA, S.; HOMRICH, L. **O brinquedo na contemporaneidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- SOUZA, V. **A criança e o uso de telas**. Curitiba: Appris, 2019.
- TISSERON, S. **Regras para o uso de telas por crianças**. São Paulo: Penso, 2018.
- WINNICOTT, D. W. **Obras selecionadas**. Trad. Isabel Azenha. São Paulo: Martins Fontes, 2000–2015.