

ISLEIDE COSTA FREIRE VASCONCELLOS PITANGA

**INFLUÊNCIA DO USO PRECOCE DE MÍDIAS DIGITAIS NO
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ATÍPICAS DE 3 A 4 ANOS:** Estudo situado e
conscientização dos responsáveis

PONTA GROSSA

2026

ISLEIDE COSTA FREIRE VASCONCELLOS PITANGA

**INFLUÊNCIA DO USO PRECOCE DE MÍDIAS DIGITAIS NO
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ATÍPICAS DE 3 A 4 ANOS:** Estudo situado e
conscientização dos responsáveis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade
Estadual de Ponta Grossa para obtenção do título de
Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Adalgisa Bedim Godoy

PONTA GROSSA

2026

P681 Pitanga, Isleide Costa Freire Vasconcellos
Influência do uso precoce de mídias digitais no desenvolvimento de crianças atípicas de 3 a 4 anos: estudo situado e conscientização dos responsáveis / Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga. Ponta Grossa, 2026.
170 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Godoy.

1. Educação Inclusiva. 2. Mídias digitais - Uso educacional. 3. Desenvolvimento infantil. 4. Educação precoce. 5. Crianças com deficiência. I. Godoy, Miriam. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9

ISLEIDE COSTA FREIRE VASCONCELLOS PITANGA

**INFLUÊNCIA DO USO PRECOCE DE MÍDIAS DIGITAIS NO
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ATÍPICAS DE 3 A 4 ANOS:
estudo situado e conscientização dos responsáveis**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY
Data: 15/12/2025 17:41:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
 SANDRA APARECIDA MACHADO
Data: 15/12/2025 17:13:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Machado
Universidade Estadual de Maringá

Documento assinado digitalmente
 NAJELA TAVARES UJIIE
Data: 15/12/2025 16:20:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Nájela Tavares Ujiie
Universidade Estadual do Paraná

Ponta Grossa, 15 de dezembro de 2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, o criador da minha vida, por me permitir realizar um grande sonho e sobretudo a me encorajar nos momentos de fraqueza. Ele, o pai amoroso, mostrou-me, de diferentes formas, a não desistir e seguir em frente com fé e esperança. Sou grata, Deus, pela sua presença na minha vida, seus ensinamentos foram essenciais durante toda a trajetória acadêmica.

Ao meu marido Jorge, meu grande amigo, parceiro, que ficou ao meu lado, me apoiando, incentivando e fazendo cafezinho e lanchinho para me dar força. Ouviu minhas lamúrias e lamentações com paciência e foi certeiro nos conselhos. Seu jeito brincalhão de lidar com os problemas, me impulsionaram a viver esse momento de estudo, trabalho e muitas renúncias com paciência e persistência. Obrigada por fazer parte da minha vida e por acreditar no meu potencial.

Aos meus pais, Amauri e Maria do Socorro, razão da minha existência, por me apoiarem e incentivarem durante todo esse processo, transmitindo coragem e força. Meu pai com seu jeito peculiar e durão e minha mãe com seu jeito carinhoso e encantador.

As minhas irmãs, Islândia, Islênia e ao meu irmão André Luís (Mofio lindo), que mesmo na correria da vida estiveram ao meu lado. A torcida constante e as conversas de apoio foram verdadeiros bálsamos de afeto e amor.

Aos meus filhos Mayara e Gabriel, meus grandes amores, que me fazem aprender a cada dia que a vida pode ser melhor. A minha cunhada Maria Andréa que me acolhei no momento de muitas mudanças na vida pessoal. A minha sobrinha amada Gabriela (Gabizinha) que torceu muito pela minha aprovação no mestrado. Ao meu genro amado Danillo (Dan Dan) que entrou na nossa família pra somar alegrias e dividir tristezas.

Aos meus estudantes, que com a inocência de criança, com seus sorrisos e espontaneidade tornam meus dias mais felizes.

A grandes mulheres, parceiras fiéis, que estiverem ao meu lado durante essa caminhada: Evelin Padilha (queridona), Idenira, Janaína, Marily (Lila), Maria Eliza Tourinho, Nazaré e Vanessa.

A todos os professores do Programa de Educação Precoce, a direção e a coordenação do Centro de Ensino Especial 02 de Brasília, que colaboram diretamente com a pesquisa. Principalmente a minhas queridas parceiras e amigas Joelma e Rogéria. Aos responsáveis que aceitaram participar da pesquisa.

À minha orientadora, professora Dr^a Miriam Adalgisa Bedim Godoy, que, com muita paciência, persistência e conhecimento acadêmico seguiu juntinho comigo na pesquisa. Mais

do que orientadora, foi incentivadora, mostrando-me que uma pesquisa nasce de uma combinação de estudo, compromisso e disciplina. Foi incansável em sugerir, corrigir e acompanhar toda a minha trajetória.

A todos os (as) professores (as) do PROFEI, que foram incansáveis em transmitir conhecimento e sobretudo, mostraram que a pesquisa científica pode mudar a história da Educação Especial do nosso País. Aos colegas de turma que dividiram alegrias, tristezas e sugestões essenciais na construção do estudo. Principalmente a “super” Raiane Thaís de Souza Batista que pacientemente me ensinou o caminho das pedras e foi minha grande confidente, parceira e colaboradora direta da minha pesquisa.

As professoras membras da banca: Dra. Sandra Aparecida Machado e Dra. Nájela Tavares Ujiie por todas as valiosas observações, que, de forma tão brilhante, contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho. Muito obrigada pela dedicação, cuidado e pelo crescimento que me proporcionaram.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente, tornaram este sonho possível: amigos (as), professores (as), crianças, famílias e familiares que inspiraram minha pesquisa, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, cuja oportunidade tornou esta realização possível.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

(Freire, 1987, p. 84).

RESUMO

Este estudo teve como propósito investigar a influência do uso precoce de mídias digitais no desenvolvimento global de crianças atípicas, com idades entre 3 e 4 anos, considerando a perspectiva da educação inclusiva e o papel da conscientização dos responsáveis. Dessa forma, formula-se o seguinte problema de pesquisa: como os cuidadores vêm lidando com o uso das tecnologias digitais no cotidiano das crianças atendidas pela Educação Precoce? O objetivo que norteou a pesquisa foi analisar as percepções dos responsáveis sobre os impactos das telas no desenvolvimento global das crianças, identificar se no cotidiano promovem interações lúdicas ou substituem essas experiências por tecnologia, compreender os marcos do desenvolvimento infantil e propor um recurso educacional para estimular brincadeiras interativas. A pesquisa foi realizada com 27 responsáveis e suas crianças atendidas pelo Programa de Educação Precoce do Centro de Ensino Especial 02 de Brasília, incluindo crianças com deficiência intelectual, múltipla e Transtorno do Espectro Autista. Adotou-se uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando questionário estruturado adaptado da tese de Azevedo (2020), Inventário Portage Operacionalizado (IPO) e registros de observação. O estudo seguiu cinco etapas: revisão bibliográfica, autorização institucional, submissão à Plataforma Brasil, coleta e análise de dados. Os resultados mostraram que, embora 17 responsáveis inicialmente negassem, todas as crianças tiveram algum contato com mídias digitais, muitas vezes em desacordo com recomendações especializadas ou em alguns casos precocemente. Os responsáveis reconhecem a importância do brincar, mas usam as telas como entretenimento, distração ou controle comportamental, especialmente em situações de sobrecarga familiar. Observou-se uma lacuna na orientação profissional sobre o uso saudável de mídias. A avaliação pelo IPO indicou que 15 das 27 crianças apresentavam desenvolvimento abaixo da média nas áreas avaliadas (socialização, linguagem, autocuidados, cognição e psicomotora), com destaque para atrasos na linguagem (16 casos em compreensão e 17 em emissão). O estudo sugere que o uso de telas sem mediação tende a substituir experiências interativas e brincadeiras essenciais para funções psicológicas superiores, conforme Vygotsky. Como proposta final, foi desenvolvido um recurso educacional composto por oficinas de brincadeiras lúdicas com materiais sustentáveis e uma cartilha informativa, visando orientar famílias e fortalecer práticas que promovem o desenvolvimento infantil. O estudo ressalta a necessidade de conscientização de responsáveis, cuidadores e de políticas públicas intersetoriais para o uso consciente da tecnologia na primeira infância.

Palavras-chave: Criança. Mídias digitais. Desenvolvimento global infantil. Educação Precoce. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study investigated the influence of early use of digital media on the development of atypical children aged 3 to 4 years, considering the perspective of inclusive education and caregiver awareness. In this way, the following research question is formulated: how are caregivers dealing with the use of digital technologies in the daily lives of children served by Early Childhood Intervention? The aim was to analyze caregivers' perceptions of the impacts of screen use on children's overall development, identify whether they promote playful interactions in daily life or replace these experiences with technology, understand developmental milestones of atypical children, and propose an educational resource to encourage interactive play. The research involved 27 caregivers, and their children enrolled in the Early Education Program at the Special Education Center 02 in Brasília, including children with intellectual disabilities, multiple disabilities, and autism spectrum disorder. A qualitative, exploratory, and descriptive approach was adopted, using a structured questionnaire adapted from Azevedo's (2020) dissertation, the Operationalized Portage Inventory (IPO), and observation records. The study followed five stages: literature review, institutional authorization, submission to Plataforma Brazil, data collection, and data analysis. Results showed that although 16 caregivers initially denied it, all children had some contact with digital media, often at an early age and contrary to expert recommendations. Caregivers recognized the importance of play but frequently used screens for entertainment, distraction, or behavior management, particularly in situations of family overload. A gap in professional guidance regarding healthy media use was observed.

IPO assessments indicated that 15 of the 27 children demonstrated development below the expected average across all evaluated areas (socialization, language, self-care, cognition, and psychomotor skills), with language delays being the most prominent (16 cases in comprehension and 17 in expression). The study suggests that unmediated screen use tends to replace interactive experiences and play, which are essential for higher psychological functions, according to Vygotsky. As a final proposal, an educational resource was developed, comprising playful workshops using sustainable materials and an informational booklet, aimed at guiding families and reinforcing practices that support child development. The study highlights the urgent need for caregiver awareness and intersectoral public policies to ensure conscious use of technology in early childhood.

Keywords: Child. Digital media. Child global development. Early education. Inclusive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Materiais recicláveis para confecção dos brinquedos I.....	129
Fotografia 2 – Materiais recicláveis para confecção dos brinquedos II.....	130
Fotografia 3 – Materiais recicláveis para confecção dos brinquedos III	130
Fotografia 4 – Brinquedos confeccionados I.....	131
Fotografia 5 – Brinquedos confeccionados II	131
Gráfico 1 – Gênero dos responsáveis	56
Gráfico 2 – Nível de escolaridade dos responsáveis.....	57
Gráfico 3 – Período de identificação da deficiência.....	58
Gráfico 4 – Diagnóstico médico.....	59
Gráfico 5 – Idade de início na instituição especializada.....	60
Gráfico 6 – Atividades realizadas.....	61
Gráfico 7 – Frequência das crianças em Escola Comum	62
Gráfico 8 – Qual dos itens seu filho tem?.....	63
Gráfico 9 – Frequência a TV está ligada em casa	64
Gráfico 10 – Motivos do filho ter TV no quarto	64
Gráfico 11 – Uso de dispositivo móvel (<i>smartphone</i> ou <i>tablet</i>) e/ou	65
Gráfico 12 – Período de início da utilização.....	66
Gráfico 13 – Frequência do uso de dispositivos móveis.....	66
Gráfico 14 – Uso solitário de aparelhos móveis.....	67
Gráfico 15 – Uso com a presença de um adulto em um mesmo	68
Gráfico 16 – Uso concomitante à interação com os responsáveis	68
Gráfico 17 – Frequência de uso concomitante de tecnologia.....	69
Gráfico 18 – Uso comparativo durante os finais de semana em relação.....	70
Gráfico 19 – Assistir à programas de TV	71
Gráfico 20 – Assistir vídeos	72
Gráfico 21 – Usar aplicativos	72
Gráfico 22 – Jogar	73
Gráfico 23 – Ler livros digitais (<i>e-books</i>).....	74
Gráfico 24 – Fazer outras atividades	74
Gráfico 25 – Frequência em que o filho assiste TV	75
Gráfico 26 – Frequência em que o filho usa computador	76
Gráfico 27 – Frequência em que o filho vê livros em leitor	77

Gráfico 28 – Frequência em que o filho joga videogames	77
Gráfico 29 – Frequência em que o filho joga em aparelho de	78
Gráfico 30 – Frequência em que o filho usa dispositivo móvel.....	79
Gráfico 31 – Tempo médio semanal em dispositivos móveis.....	80
Gráfico 32 – Tempo médio semanal ouvindo som sem estímulo	80
Gráfico 33 – Tempo médio semanal assistindo vídeos ou programas.....	81
Gráfico 34 – Tempo médio semanal jogando videogames	82
Gráfico 35 – Tempo médio semanal usando outros tipos de	82
Gráfico 36 – Tempo médio semanal usando programa educativo.....	83
Gráfico 37 – Tempo médio semanal fazendo outras atividades.....	84
Gráfico 38 – Tempo médio diário ouvindo música	85
Gráfico 39 – Tempo médio diário lendo livros,.....	85
Gráfico 40 – Tempo médio diário assistindo TV ou DVD.....	86
Gráfico 41 – Tempo médio diário assistindo a vídeos, séries, filmes.....	86
Gráfico 42 – Tempo médio diário jogando videogames no próprio	87
Gráfico 43 – Tempo médio diário usando as redes sociais ou outros.....	87
Gráfico 44 – Tempo médio diário trabalhando no computador	88
Gráfico 45 – Tempo médio diário usando um programa educativo	88
Gráfico 46 – Permissão para o filho jogar com o videogame	89
Gráfico 47 – Permissão para o filho brincar com os dispositivos.....	90
Gráfico 48 – Permissão para o filho brincar com dispositivos móveis quando o responsável está ocupado, para ele se distrair	90
Gráfico 49 – Frequência de utilização de dispositivos móveis pelos	91
Gráfico 50 – Permissividade para o filho assistir programas	92
Gráfico 51 – Frequência de acompanhamento dos responsáveis para assistir	92
Gráfico 52 – Costume de baixar aplicativos para o filho	93
Gráfico 53 – Dispositivo em que os aplicativos foram baixados.....	94
Gráfico 54 – Tipos de aplicativos baixados	94
Gráfico 55 – Quantidade de aplicativos baixados projetados para	95
Gráfico 56 – Costume de oferta de dispositivos móveis na rotina do filho.....	96
Gráfico 57 – Contexto de permissão do uso de dispositivos móveis.....	97
Gráfico 58 – Situações em que os responsáveis mais sentem.....	97
Gráfico 59 – Razões pelas quais os responsáveis utilizam.....	98
Gráfico 60 – Reação do filho diante do uso de dispositivos	99

Gráfico 61 – Reação à negação do uso de dispositivos móveis	100
Gráfico 62 – Instrução do profissional pediatra acerca do uso de	101
Gráfico 63 – Profissionais que já falaram sobre o uso de tecnologia	101
Gráfico 64 – Área de socialização	104
Gráfico 65 – Área de linguagem compreensão	105
Gráfico 66 – Área de linguagem emissão	106
Gráfico 67 – Área de Autocuidado	107
Gráfico 68 – Área cognitiva	108
Gráfico 69 – Área psicomotora	109
Gráfico 70 – Idade média	110
Gráfico 71 – Uso de Telas Geral x Consistência nas respostas	111
Gráfico 72 – Escolaridade x Consistência nas respostas	112
Gráfico 73 – Uso de Telas (geral) x Idade média IPO	113
Gráfico 74 – Idade de Início ao Programa x Idade média IPO	115
Gráfico 75 – Diagnóstico x Idade Média IPO	116
Gráfico 76 – Diagnóstico x Cognição	118
Gráfico 77 – Frequência em escola comum x Socialização	119
Gráfico 78 – Atividades Complementares x Idade Média IPO	120
Gráfico 79 – Atividades Complementares x Cognição	121
Gráfico 80 – Fonoaudiologia x Linguagem Emissão	122
Gráfico 81 – Psicologia x Autocuidado	123
Gráfico 82 – Diagnóstico x Atividades Complementares (Idade média IPO ABAIXO do esperado)	124
Ilustração 1 – Cartilha Informativa	136
Quadro 1 – Teses e Dissertações	43
Quadro 2 – Artigos	45
Quadro 3 – Recurso Educacional	132

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	OS CAMINHOS DA INFÂNCIA E SUAS MÚLTIPLAS ESPECIFICIDADES/INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO.....	17
2.1	PERFIL DAS CONDIÇÕES ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO PRECOCE: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DIAGNÓSTICAS.....	17
2.2	O MARCO DA INFÂNCIA NO BRASIL.....	19
2.3	A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	21
2.4	MARCOS DO DESENVOLVIMENTO.....	23
2.4.1	Desenvolvimento motor.....	23
2.4.1.1	<i>Desenvolvimento da função manual.....</i>	<i>25</i>
2.4.2	Desenvolvimento cognitivo e de linguagem	25
2.4.3	Desenvolvimento Psicossocial.....	27
2.4.4	Desenvolvimento de hábitos no contexto da vida diária	28
2.5	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	29
2.6	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR EM <i>OFF-LINE</i> E A BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DAS CRIANÇAS.....	31
3	MATERIAL E MÉTODOS.....	33
3.1	ETAPAS DA PESQUISA.....	33
3.2	PROCEDIMENTOS INSTITUCIONAIS E ACESSO AO CAMPO.....	34
3.3	PARTICIPANTES.....	35
3.4	CONTATO COM OS RESPONSÁVEIS	36
3.5	AMBIENTE	36
3.6	MATERIAL E INSTRUMENTOS.....	37
3.6.1	Questionário	37
3.6.2	Inventário Portage Operacionalizado – IPO	37
3.6.3	Brinquedos	39
3.6.4	Caderno de registro de ocorrências.....	40
3.7	PROCEDIMENTOS.....	40
3.7.1	Coleta de Dados	40
3.7.2	Aplicação do IPO	40
3.8	TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	40

3.8.1	Resultados dos questionários.....	40
3.8.2	Resultados do Inventário Portage Operacionalizado (IPO).....	41
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
4.1	REVISÃO DA LITERATURA	42
4.2	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	56
4.2.1	Resultados e Análise das Informações do Grupo I e II: Aspectos Relacionados à Caracterização dos Responsáveis.....	56
4.2.2	Resultados e Análise das Informações do Grupo III: Aspectos Relacionados ao Diagnóstico e Perfil da Criança.....	58
4.2.3	Resultados e Análise das Informações do Grupo IV: Uso de Mídias Digitais	63
4.2.4	Análise da aplicação do Inventário Portage Operacionalizado - IPO	102
4.2.5	Análise do cruzamento de dados do questionário e do Inventário Portage Operacionalizado	110
4.2.6	Perspectivas gerais dos achados da pesquisa.....	125
4.3	ESTRATÉGIA DE AÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL	127
4.3.1	Contexto do Recurso Educacional	127
4.3.2	Implementação da proposta.....	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	149
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	153
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	166
	ANEXO B – TABELA DE PONTOS DO PORTAGE.....	172

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância é um período singular do desenvolvimento humano, marcado por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nessa etapa, que compreende especialmente os primeiros anos de vida, a neuroplasticidade do cérebro humano atinge seu ápice, tornando-se particularmente sensível aos estímulos do ambiente e às interações com cuidadores e pares (Distrito Federal, 2018).

Reconhecendo essa janela de oportunidades, políticas públicas como a Lei nº 14.880/2024 (Brasil, 2024) revogou o Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016, ratificando a necessidade de ações intersetoriais que garantam o pleno desenvolvimento das crianças desde os primeiros meses de vida, especialmente daquelas pertencentes ao grupo de risco, como é o caso de crianças com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento.

Nesse contexto, é destacado o papel da Educação Precoce como modalidade de atendimento especializado destinada a crianças com desenvolvimento atípico, oferecendo suporte pedagógico e terapêutico adaptado às suas necessidades específicas (Distrito Federal, 2016). Este serviço, oferecido preferencialmente em Unidades de Educação Infantil e Centros de Ensino Especializado, tem como premissa o respeito à diversidade e o estímulo às potencialidades de cada criança, sempre em articulação com a família e os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2024).

A Educação Infantil configura-se como uma etapa da Educação Básica, sendo uma modalidade de ensino sequencial da Educação Precoce, na qual deve garantir as crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) os direitos de aprendizagem por meio de interações e brincadeiras, poderá vivenciar experiências culturais diversas para o seu desenvolvimento pleno. A instituição de Educação Infantil é um espaço rico de oportunidades, na qual a cada criança como sujeito singular, será ofertada situações de aprendizagem, assim como explorar suas habilidades motoras, cognitivas e linguísticas, a fim de viver sua infância intensamente (Distrito Federal, 2018).

O trabalho da Educação Infantil na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem como base os Eixos Integradores do Currículo: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir em conjunto com os Eixos Transversais do Currículo em Movimento: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (Distrito Federal, 2018).

O ambiente escolar de aprendizagem em grupo permeado por múltiplas conexões dos saberes tem o compromisso de promulgar ações que contemplem a diversidade. De acordo com

Vygotsky (2000), todo o desenvolvimento humano tem suas raízes e é moldado pelas relações sociais e nas diferentes formas de aprendizagem que os educadores podem oferecer na escola. Como um espaço social por excelência, a escola pode promover relações psicossociais que impulsionam o desenvolvimento de qualquer estudante, incluindo aqueles com atraso no desenvolvimento.

A escola como espaço democrático e coletivo tem a responsabilidade de eliminar quaisquer barreiras: atitudinais, arquitetônicas, tecnológicas, comunicacionais, metodológicas e instrumentais. Não impondo assim nenhum limite há uma criança com deficiência. Visto que, o que determina o caminho do desenvolvimento não é ausência de uma habilidade específica — intelectual, física, visual, auditiva, sensorial — mas sim as relações estabelecidas com os pares, educadores e familiares (Braun; Nunes, 2015). É nas relações sociais que a criança encontra as bases para a construção das suas funções superiores e da sua identidade como indivíduo dotado de direitos e deveres. (Cavalcanti, 2005).

Entretanto, nas últimas décadas, o cenário da infância vem sendo transformado de forma acelerada pela crescente presença das mídias digitais no cotidiano familiar. Crianças cada vez mais novas são expostas a telas como celulares, *tablets* e televisores, muitas vezes em substituição a interações presenciais, experiências sensoriais e brincadeiras tradicionais (Costa; Almeida, 2021). Tal realidade levanta preocupações quanto aos efeitos desse uso e prolongado sobre o desenvolvimento global infantil, especialmente no que se refere às funções cognitivas, motoras, socioemocionais e comunicativas, fundamentais para a aprendizagem e a formação da identidade (Organização Pan-Americana da Saúde, 2005).

A literatura aponta que o uso excessivo de dispositivos eletrônicos na primeira infância pode comprometer marcos importantes do desenvolvimento, provocar distúrbios do sono, reduzir o tempo de brincadeiras e interações afetivas e, em casos mais severos, influenciar negativamente na atenção, na regulação emocional e na socialização (Paiva; Costa, 2015; Gastaud, 2021; Brito, 2022). Além disso, estudos indicam uma lacuna no conhecimento e na conscientização das famílias sobre os potenciais prejuízos desse hábito, especialmente entre os responsáveis por crianças com condições atípicas, que frequentemente utilizam as telas como recurso de contenção ou distração no ambiente doméstico (Azevedo, 2020; Almeida, 2022).

Diante do cenário atual, torna-se essencial compreender como os cuidadores vêm lidando com o uso das tecnologias digitais no cotidiano das crianças atendidas pela Educação Precoce? Para responder essa indagação, faz-se necessário investigar em que medida o uso de telas está associado à substituição de práticas interativas presenciais e quais as repercussões dessa exposição sobre o desenvolvimento integral de crianças pertencentes ao grupo de risco

ou atípicas — aquelas que, devido às suas condições de desenvolvimento e necessidades específicas, mostram-se mais suscetíveis a prejuízos cognitivos, emocionais, sociais e motores decorrentes do uso precoce e excessivo das tecnologias digitais, especialmente entre 3 e 4 anos — sob a perspectiva da educação inclusiva.

Compreender essas dinâmicas é fundamental para o delineamento de estratégias educativas que orientem os responsáveis quanto à importância do brincar, das interações afetivas e das experiências sensoriais como elementos centrais do desenvolvimento saudável. Estudos contemporâneos e diretrizes legais reforçam que o envolvimento familiar, aliado à oferta de ambientes estimulantes e afetivamente seguros, constitui fator determinante para promover o bem-estar e a aprendizagem das crianças na primeira infância (Vygotsky, 2007a; Rovira; Peix, 2004; Papalia; Feldman; Martorell, 2013).

A escolha do objeto de estudo também se justifica pela trajetória profissional vinculada à Educação Infantil e à Educação Precoce. Desde 1995, a atuação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ocorreu majoritariamente como professora regente em turmas da Educação Infantil, contemplando crianças com diferentes necessidades específicas, como Síndrome de Down, deficiência auditiva, deficiência física e Transtorno Global do Desenvolvimento. Entre 2012 e 2018, o trabalho foi direcionado à Classe Especial de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, a partir de 2019, ao Programa de Educação Precoce, atendimento educacional especializado voltado a crianças de 0 a 3 anos, 11 meses e 29 dias. Nesse programa, são contemplados os grupos com fatores de risco para o desenvolvimento, incluindo crianças prematuras, com deficiência, com sinais de precocidade para altas habilidades, com TEA e em situações de vulnerabilidade (Distrito Federal, 2016). Essa experiência profissional contribuiu para uma compreensão aprofundada do fenômeno, possibilitando articular teoria e prática no contexto da primeira infância.

Nesse percurso, observou-se o acesso cada vez mais precoce de crianças pequenas às telas, seja pela mediação indireta do uso desses recursos por adultos em sua proximidade, seja pela exposição a conteúdos audiovisuais elaborados especificamente para essa faixa etária e oferecidos como forma de entretenimento. Tal prática, embora comum, pode apresentar riscos ao desenvolvimento infantil, reforçando a necessidade de conscientização das famílias acerca da importância de oportunizar brincadeiras, interações presenciais e vínculos afetivos no ambiente familiar.

Com base nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as percepções dos responsáveis acerca dos impactos do uso precoce de telas no desenvolvimento global de crianças atípicas de 3 e 4 anos, na perspectiva da educação inclusiva. Ao articular

fundamentos teóricos e práticas observadas no âmbito da Educação Precoce, buscou-se ampliar a compreensão sobre os efeitos desse fenômeno e contribuir para a formulação de estratégias educativas mais eficazes.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos, o primeiro intitulado de Os Caminhos do Desenvolvimento Infantil e suas múltiplas especificidades, corresponde a base teórica, no qual são elencados os princípios conceituais que dialogam com a pesquisa. O segundo capítulo apresenta os materiais e métodos utilizados, mostrando seus participantes, os instrumentos e as etapas de análise dos resultados. O terceiro detalha e dialoga com os resultados a partir da base teórica. Para finalizar, o quarto capítulo explicita a conclusão, compilando as principais colaborações do estudo, suas limitações e projeções futuras para pesquisas.

2 OS CAMINHOS DA INFÂNCIA E SUAS MÚLTIPLAS ESPECIFICIDADES/INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO

O capítulo está organizado em seis sessões relacionadas, que pretendem trazer conceitos estruturais da infância e suas especificidades no contexto educacional nacional e especificamente no Distrito Federal. A primeira seção, intitulada de *O perfil das condições atípicas na educação precoce: definições e características diagnósticas*, apresenta conceitos e principais singularidades das condições atípicas contempladas no Programa da Educação Precoce do Distrito Federal, com base na literatura e em normas legais vigentes. Na segunda seção, *O marco da infância no Brasil*, são evidenciados os marcos legais, políticos e sociais que asseguram a definição de infância na realidade brasileira, abordando suas leis, bases curriculares e sobretudo políticas públicas validadas. A terceira seção, *A primeira infância e o desenvolvimento integral*, aborda aspectos motores, cognitivos e sociais do desenvolvimento infantil para a promoção da infância saudável. A quarta, *Marcos do desenvolvimento*, é subdividida em cinco eixos: desenvolvimento motor, desenvolvimento da função manual, desenvolvimento cognitivo e de linguagem, desenvolvimento psicossocial e desenvolvimento de hábitos no contexto da vida diária, cada um revela indicadores dos marcos do desenvolvimento infantil. Na quinta seção, *A teoria histórico-cultural na aprendizagem e desenvolvimento*, são elencados os fundamentos da teoria de Vygotsky e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, a sexta seção, *A importância do brincar offline e a brincadeira para o desenvolvimento saudável das crianças*, apresenta estudos e considerações sobre o papel das brincadeiras tradicionais na formação de competências motoras, sociais e cognitivas.

2.1 PERFIL DAS CONDIÇÕES ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO PRECOCE: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DIAGNÓSTICAS

A Educação Precoce é voltada para crianças com desenvolvimento atípico, consideradas em situação de risco para o desenvolvimento devido à presença de deficiências, tais como Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Sensorial (visual, auditiva/surdez ou surdo-cegueira), Deficiência Múltipla (DM), Deficiência Física (DF), Transtornos do Neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), situações de vulnerabilidade e sinais de precocidade associados a altas habilidades ou superdotação. As crianças são matriculadas no programa mediante encaminhamento médico. No ato da matrícula,

a coordenação e/ou professores realizam uma avaliação pedagógica inicial, com a finalidade de identificar o perfil e as necessidades específicas de cada criança (Distrito Federal, 2016).

As atividades pedagógicas são desenvolvidas duas vezes por semana, com duração de 1 hora e 30 minutos, e conduzidas por professores (as) de atividades (carreira magistério) e educação física. Cada criança será contemplada com o Plano Interventivo Individual, no qual é realizada a sondagem do desenvolvimento psicomotor, cognitivo, linguagem, socioemocional e atividades de vida autônoma, estruturados objetivos de aprendizagem a serem alcançados e atividades pedagógicas propostas de atividades e educação física. Além dos estímulos oferecidos, respeitadas as particularidades de cada criança, os responsáveis são orientados pelos profissionais quanto a importância da frequência, assiduidade nas aulas do programa, convidados a participarem efetivamente do processo de ensino aprendizagem de habilidades importantes e específicas do desenvolvimento de seus (as) filhos (as), bem como a estabelecer parceria com a escola a fim de atingirmos os objetivos propostos e sobretudo em oferecer no cotidiano familiar experiências essenciais ao desenvolvimento global (Distrito Federal, 2016).

Segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2014), os transtornos do neurodesenvolvimento se caracterizam por déficits no desenvolvimento que resultam em prejuízos variáveis na aquisição de habilidades, no controle das funções psicológicas superiores e nas aptidões sociais e intelectuais. Essas condições se manifestam precocemente e afetam o funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional dos indivíduos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, envolve déficits na atenção compartilhada e na comunicação social, além de comportamentos repetitivos, restritos e uma forte insistência em rotinas e padrões específicos. A Deficiência Intelectual (ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) é caracterizada por prejuízos nas funções adaptativas, resultando em dificuldades no desempenho de atividades da vida diária, na participação social e nos contextos acadêmico e profissional. Também são observados déficits em funções mentais superiores, como formação de conceitos, memória de trabalho, planejamento, abstração e linguagem (APA, 2014). Por outro lado, a superdotação ou altas habilidades se refere a indivíduos com desempenho excepcional e potencial elevado em uma ou mais áreas, como capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo, liderança, talento artístico ou capacidade psicomotora (Distrito Federal, 2016).

A deficiência sensorial pode ser subdividida em auditiva e visual. A deficiência auditiva envolve a perda parcial ou total da capacidade de perceber a fala através da audição, podendo ser congênita ou adquirida. Perdas auditivas de até 70 decibéis (leve ou moderada)

geralmente não impedem a compreensão da fala com ou sem o uso de aparelhos auditivos. Já a surdez severa (acima de 70 decibéis) compromete significativamente a aquisição da linguagem oral (Distrito Federal, 2016).

A deficiência visual manifesta-se por perda total ou parcial da visão, mesmo com correção óptica. Nos casos de cegueira, a acuidade visual é inferior a 0,1 no melhor olho com correção, o que exige o uso do sistema Braille e outros recursos táteis para leitura e escrita. Em casos de visão reduzida (acuidade entre 6/20 e 6/60), a leitura pode ser feita com materiais ampliados e recursos acessíveis (Distrito Federal, 2016). Godoy (2019) ressalta que a mediação precoce de crianças com deficiência visual é essencial para o desenvolvimento de suas habilidades, sendo os responsáveis os principais apoiadores das atividades diárias das reais necessidades de seus (as) filhos (as).

É importante salientar que a surdocegueira não deve ser entendida apenas como a soma das deficiências visual e auditiva. Trata-se de uma condição única, que limita severamente a percepção dos estímulos sensoriais e exige o uso predominante da estimulação tátil para a organização das experiências sociais e históricas do indivíduo. A deficiência múltipla consiste na associação de duas ou mais deficiências, sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais, que interagem de forma complexa. O impacto no desenvolvimento varia conforme as características individuais, afetando a comunicação, a interação social e o processo de aprendizagem (Distrito Federal, 2016).

Recentemente foi sancionada a Lei Nº 14.880/2024 a qual visa promover aos ... “bebês que nasceram em condição de risco, no que se refere aos aspectos físico, cognitivo, psicoafetivo, social e cultural, de forma a priorizar o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas” (Brasil, 2024, art. 4, inciso X). Considerando a complexidade das conexões cerebrais que acontecem nos primeiros 1000 dias de nascimento de uma criança, conforme a determinação legal citada, veio assegurar aos bebês do grupo de risco a intervenção precoce a fim de promover a aquisição de habilidades importantes para o seu desenvolvimento pleno.

2.2 O MARCO DA INFÂNCIA NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988 garantiu o início de uma nova percepção política, social e pedagógica da criança. Que a partir de então, reconhece sua cidadania, e acima de tudo, determina que a “criança e adolescente” passam a ter um papel protagonista como sujeito de direitos, cabendo simultaneamente à família, à sociedade e ao Estado o dever de garantir-lhe os

direitos fundamentais com total relevância. Deve ser evidenciado que o advento da lei impôs a substituição da denominação “menor” pela expressão “criança e adolescente”, esse marco igualou e dignificou a existência de todas as crianças e adolescentes sem discriminação social, racial, étnica ou de qualquer outro caráter (Plano Nacional Primeira Infância, 2020).

A legislação ordinária do início da década de 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 - ECA), inovou ao trazer a criação de conselhos paritários (governo e sociedade), adotando assim um sistema garantidor de Direitos, gerando ainda um acompanhamento e o controle Social de Política de Atenção à Criança e ao Adolescente, que não permeia dúvidas quanto a obrigação à tutela integral, uma vez que anteriormente vigorava a doutrina de proteção irregular. Assim, é fato que a mudança no termo trazida pela lei gerou repercussão nas relações interpessoais, sobre as políticas públicas e sobre as atividades profissionais, sublinhando que crianças e adolescentes são pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (Plano Nacional Primeira Infância, 2020).

Em consonância com a Carta Magna e o ECA, na edificação de um caminho harmonioso e constitutivo da estrutura legal que garanta os direitos das crianças, foi aprovado o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016). Esta lei propõe uma política nacional coesa e articulada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios com destaque a especificidade da criança de 0 a 6 anos. Assim como, entende a participação ativa das crianças na formulação das políticas endereçadas a elas, com respeito a singularidade das crianças e das infâncias. Cabe destacar, a preocupação da lei em criar uma cultura do cuidado integral da criança e de seus cuidadores (Brasil, 2024).

O conceito de infância foi construído ao longo da história, por influência direta da cultura. As mudanças rápidas, constantes dessa concepção e estudos baseados em evidências sobre o desenvolvimento biopsíquico de seres humanos nessa faixa etária, denota a importância da parceria direta dos responsáveis pelo entendimento da necessidade de formulação e execução de políticas públicas voltadas para esse público da sociedade, dotado de direitos, em função das suas especificidades (Barr, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) discorre que a criança é um sujeito histórico e dotado de direitos, sua interação e participação na sociedade, estabelecendo relações e práticas de vivências diárias com seus pares e cuidadores são fundamentais para a construção da sua identidade própria e coletiva. A partir do brincar, nas brincadeiras a criança aprende, observa, imagina, questiona, e fantasia vários papéis sociais. O contato direto com a natureza desperta sua curiosidade em explorar e conhecer o mundo à sua volta.

De acordo com Barr (2017), as experiências afetivas saudáveis vivenciadas na primeira infância têm impacto direto e duradouro ao longo de toda a vida, o que reforça a importância de garantir os direitos das crianças por meio da atuação conjunta de todos os envolvidos nesse processo. Para que esse direito seja assegurado, é fundamental que os atores ativos, incluindo profissionais de saúde, da educação e familiares, estejam inseridos em programas e políticas públicas integradas, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento pleno e saudável das crianças. Nesse sentido, considerando a relevância de oferecer uma infância repleta de oportunidades, com uma rede de apoio articulada entre família e escola, torna-se imprescindível compreender as fases do desenvolvimento infantil e suas particularidades, pois esse conhecimento é essencial para que as aprendizagens das crianças pequenas ocorram de maneira plena, saudável e efetiva.

2.3 A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O desenvolvimento infantil é um processo contínuo, multidimensional e integral, que tem início na concepção, envolvendo crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e múltiplos aspectos do desenvolvimento humano, como o motor, cognitivo, afetivo-emocional e social (Organização Pan-Americana da Saúde, 2005). Desde a concepção, inicia-se a formação do indivíduo que se desenvolverá ao longo da vida, partindo de uma única célula que dá origem a uma pessoa capaz de respirar, andar e falar, passando por transformações pautadas em padrões comuns, mas também marcadas por experiências únicas de cada indivíduo (Papalia; Feldman; Martorell, 2013). Ao nascer, a criança inicia um ciclo natural de desenvolvimento, construindo sua identidade e existência como um ser singular, a partir das diversas experiências vividas (Arribas, 2004). A interação com os adultos é intensa desde os primeiros momentos, em que as respostas iniciais às estimulações refletem processos biológicos predominantes, enquanto a mediação dos adultos promove vivências culturais e ativa processos psicológicos complexos essenciais para a adaptação ao mundo adulto (Bock; Furtado; Teixeira, 1999).

Desde os primeiros meses, os bebês começam a usar o corpo como meio de comunicação e expressão dos desejos, desenvolvendo a percepção dos limites corporais, a marcha e o controle dos esfíncteres, enquanto, nas relações sociais, as crianças pequenas começam a se perceber como indivíduos distintos, construindo identidade e autonomia (Distrito Federal, 2018). A experiência do cuidado e da criação na primeira infância impacta diretamente a aprendizagem e o controle emocional, pois as relações com cuidadores e as mediações entre a criança e o ambiente influenciam a formação dos circuitos neurais. Um ambiente tranquilo,

estimulante e protetor, com cuidadores atentos e afetuosos, cria condições seguras para uma aprendizagem eficaz, livre de traumas e estresse (Souza; Silva, 2025).

Segundo o Currículo em Movimento do Governo do Distrito Federal (2018), cada etapa do desenvolvimento apresenta uma atividade dominante que centraliza a relação da criança com o mundo. No primeiro ano de vida, essa atividade é a relação social, marcada pela comunicação emocional direta entre o bebê e outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças. Durante esse período, o bebê explora o ambiente com curiosidade para ativar seus sentidos e emoções por meio do corpo, estabelecendo as bases psíquicas e mentais essenciais para o desenvolvimento humano. Esses primeiros anos, repletos de descobertas e desafios, exigem acolhimento e proteção para fomentar o sentimento de pertencimento da criança aos seus diversos contextos sociais (Friedmann, 2011).

A infância é, portanto, um período de intensas modificações biológicas e psicossociais que promovem avanços significativos nos domínios motor, afetivo, social e cognitivo. O sistema nervoso central passa por transformações fundamentais, como a mielinização e a reorganização sináptica, alcançando um pico aos 24 meses, o que favorece a aprendizagem. Um ambiente estimulante, alinhado com os processos intrínsecos da criança, potencializa essas aquisições (Nobre *et al.*, 2021). No segundo ano, a exploração do mundo se intensifica, com a atividade manipulativa objetual como foco principal, enquanto dos três aos seis anos, o desenvolvimento é orientado pelas brincadeiras que envolvem papéis sociais (Distrito Federal, 2018). Documentos brasileiros destacam ainda a importância de garantir às crianças de 0 a 6 anos brincadeiras livres, vínculos afetivos saudáveis, ambientes adequados para o movimento e a disponibilidade de materiais pedagógicos para o aprendizado (Nobre *et al.*, 2021).

Diante desse contexto, torna-se evidente a importância da primeiríssima infância para o desenvolvimento saudável da criança, destacando-se a responsabilidade fundamental dos cuidadores e da rede de apoio familiar na formação inicial desse ser dotado de múltiplas capacidades. Conhecer os marcos do desenvolvimento é essencial para proporcionar experiências adequadas e enriquecedoras a cada etapa do crescimento infantil.

2.4 MARCOS DO DESENVOLVIMENTO

2.4.1 Desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor da criança é intenso nos primeiros meses de vida, sendo fortemente facilitado pelas interações com o ambiente ao seu redor. As novas sinapses no cérebro e no sistema nervoso são formadas justamente a partir dessas interações, ao passo que as vias nervosas passam por mielinização, tornando-se mais eficientes (Cosenza; Guerra, 2011). Durante o primeiro ano, os bebês manifestam respostas rápidas e involuntárias que não dependem da sua vontade, as quais surgem e desaparecem conforme o Sistema Nervoso Central evolui; essas funções reflexas dão lugar a movimentos cada vez mais complexos e voluntários (Diamante; Cypel, 2005). Para que esse processo de maturação cerebral ocorra adequadamente, é fundamental que o ambiente da criança proporcione experiências sensório-motoras que favoreçam a comunicação entre neurônios e o desenvolvimento das habilidades motoras (Brasil, 2016).

Os marcos do desenvolvimento motor acontecem de forma gradual e progressiva, em que a aquisição de uma habilidade prepara a criança para a próxima, conforme destacam Papalia, Feldmman e Martorell (2013), que ressaltam como os bebês inicialmente aprendem habilidades simples e, em seguida, as combinam em sequências mais complexas, ampliando a variedade e o controle dos movimentos. Segundo os autores, a maioria dos bebês desenvolve suas habilidades motoras rapidamente, alternando períodos de avanço e regressão, sendo que cuidadores pacientes e compreensivos facilitam a construção da subjetividade e individualidade da criança. Portanto, é responsabilidade dos cuidadores entender e respeitar o ritmo individual de cada criança para oferecer estímulos adequados ao desenvolvimento motor (Brasil, 2016).

Desde o nascimento, os bebês já possuem a habilidade de virar a cabeça para os lados enquanto estão deitados de costas (decúbito dorsal) e, quando colocados de bruços (decúbito ventral), muitos conseguem levantar a cabeça o suficiente para virá-la. Nos dois ou três primeiros meses, essa elevação da cabeça torna-se mais frequente e alta, por vezes causando a perda de equilíbrio e a rotação do corpo (Papalia; Feldmman ; Martorell, 2013). Após os três meses, os movimentos de rolar tornam-se deliberados, iniciando-se pela rolagem de frente para trás e depois de trás para frente, momento em que os adultos podem incentivar o movimento ao posicionar o bebê em superfícies macias para brincar e interagir (Brasil, 2016).

Por volta dos quatro meses, quando segurados ou apoiados na posição sentada, os bebês conseguem manter a cabeça ereta, e nesse período movimentam-na em busca de vozes,

do seio materno ou da mamadeira ofertada pelos cuidadores (Brasil, 2016). Aos seis meses, conseguem sentar-se com apoio, enquanto o sentar-se sem auxílio geralmente ocorre por volta dos oito meses e meio. Entre seis e dez meses, muitos bebês começam a explorar o ambiente ao arrastar-se e engatinhar (Papalia; Feldmman, ; Martorell, 2013).

Segundo Cypel (2013), a aquisição do engatinhar exige esforço, dedicação e, por vezes, frustração, sendo que alguns bebês passam diretamente para o engatinhar sem passar pela fase de arrastar-se, enquanto outros precisam de mais tempo nessa etapa. Esse movimento inicial de locomoção marca o início da independência, possibilitando o encontro com os cuidadores, a satisfação da curiosidade e a percepção do mundo sob novas perspectivas. A maioria dos bebês começa a andar segurando as mãos de alguém ou apoiando-se em móveis por volta dos sete meses, podendo caminhar sem apoio próximo aos 11 meses. Antes de caminhar sozinhos, geralmente circulam apoiando-se nos móveis; pouco depois de conseguirem ficar em pé sozinhos, dão seus primeiros passos sem ajuda (Papalia; Feldmman, ; Martorell, 2013).

À medida que a criança aceita novas conquistas e desafios, cabe aos cuidadores ampliarem seu repertório de experiências, oferecendo brincadeiras em superfícies diversas, como gramados, areia e pisos emborrachados. Após o primeiro ano, a criança mediana já caminha razoavelmente bem, sendo que o estímulo por parte de adultos comprometidos e entusiasmados facilita a tomada de decisões desafiadoras, ampliando a consciência da criança sobre as possibilidades de percepção e compreensão do ambiente (Brasil, 2016).

Entre 25 e 36 meses, a criança amplia seu repertório motor, incorporando movimentos mais complexos que lhe conferem maior segurança para enfrentar novos desafios, como correr, pular, subir escadas colocando um pé em cada degrau e, eventualmente, dispensar o apoio do corrimão. As brincadeiras passam a ser mais ativas, envolvendo escaladas e descidas rápidas por escorregadores (Cypel, 2013). Por volta dos três anos e meio, a maioria das crianças conquista o equilíbrio em um pé por breves períodos, avançando na busca da autonomia e conciliando habilidades motoras para realizar novas atividades, como pedalar triciclo (Friedmann, 2011).

Desde muito cedo, bebês e crianças pequenas exploram intensamente o ambiente, utilizando estratégias variadas de locomoção para alcançar objetos e aproximar-se de adultos e outras crianças, o que destaca a importância das relações sociais conforme a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (Brasil, 2016).

2.4.1.1 Desenvolvimento da função manual

Os bebês nascem com o reflexo de preensão, que os faz fechar firmemente a mão ao sentirem contato ou carinho na palma. Esse reflexo, presente desde o nascimento, é o ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades motoras finas. Por volta dos 3 meses e meio, a maioria dos bebês consegue segurar objetos de tamanho moderado, como um chocalho, embora ainda tenham dificuldade com objetos pequenos (Brasil, 2016). Em seguida, passam a realizar movimentos mais coordenados, como pegar um objeto com uma das mãos e transferi-lo para a outra - uma habilidade aparentemente simples, mas fundamental para o desenvolvimento de ações mais complexas. A capacidade de pegar objetos com movimento de preensão palmar e levá-los à boca representa um avanço significativo no processo de exploração do mundo por meio dos sentidos (Brasil, 2016).

Com o domínio da preensão palmar, o bebê amplia suas possibilidades de interação com o ambiente, passando a explorar os objetos com as duas mãos. Nessa fase, é recomendável oferecer brinquedos coloridos, leves e macios, favorecendo o desenvolvimento gradual do movimento de pinça, geralmente adquirido entre os 7 e 11 meses de idade. Por volta dos 15 meses, a maioria das crianças consegue montar uma torre com dois cubos, demonstrando coordenação motora e controle manual mais refinado (Papalia; Feldman, ; Martorell, 2013).

Aos 2 anos, a criança apresenta avanços importantes na coordenação motora fina, como a capacidade de jogar uma bola macia sem mover os pés, usar uma colher para se alimentar sozinha e fazer garatujas com lápis ou giz. Com aproximadamente 3 anos, surgem novas conquistas: a criança pode começar a escovar os dentes, vestir uma camiseta sem ajuda e desenhar formas simples como linhas, contornos e até copiar um círculo (Papalia; Feldman, ; Martorell, 2013). Esses marcos evidenciam o progresso contínuo das habilidades motoras finas, fundamentais para a autonomia e o desenvolvimento integral na primeira infância.

2.4.2 Desenvolvimento cognitivo e de linguagem

As funções superiores como percepção, atenção, memória, raciocínio e imaginação são fundamentais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. À medida que a criança cresce, amplia gradualmente sua capacidade de assimilar informações, conectá-las com saberes adquiridos e elaborar novos conhecimentos para interagir com o mundo ao seu redor. Esse é um processo contínuo que compõe o repertório do desenvolvimento cognitivo (Brasil, 2016). Nesse contexto, a linguagem exerce um papel

central, funcionando como ferramenta para estruturar pensamentos, mediar aprendizagens e consolidar as interações sociais. É a partir do ingresso no universo simbólico da linguagem que a criança se constitui como sujeito social, abrindo portas para descobertas e formas mais complexas de expressão (Jerusalinsky, 2002).

A aquisição da linguagem é um dos marcos mais fascinantes do desenvolvimento humano e, segundo Bee (1997), é o que nos diferencia de outras espécies. Apesar da complexidade do sistema linguístico, com sons, significados e infinitas possibilidades de combinação, quase todas as crianças aprendem a usar fluentemente a língua de seu ambiente. Nos primeiros seis meses de vida, os bebês emitem poucos sons além do choro, que funciona como exercício das cordas vocais. A partir do quinto mês, passam a interpretar entonações e emoções presentes na fala dos adultos: acalmam-se diante de tons suaves e choram ao ouvir gritos ou tons de vozes alteradas. Também começam a imitar sons e a emitir gorjeios e murmúrios em momentos de prazer, especialmente durante o banho, a alimentação e nas brincadeiras com os cuidadores (Cypel, 2013).

Após os seis meses, inicia-se a fase do balbúcio, com um repertório vocal que se torna progressivamente mais variado. Consoantes e vogais começam a se combinar em sílabas repetidas como “dadada” ou “papapa”, formando sequências que marcam o fim da fase pré-linguística (Bee, 1997). Embora os sons emitidos antes dos 10 a 12 meses ainda não possam ser considerados linguagem propriamente dita, mostram importantes avanços. Nesse período, as crianças respondem quando chamadas pelo nome, demonstra apreço por músicas infantis, especialmente quando repetidas, e utilizam gestos sociais como parte de um repertório expressivo e compreensivo (Cypel, 2013).

É importante considerar que há variações individuais na aquisição da linguagem, mas, em geral, por volta dos 18 meses a maioria das crianças possui um vocabulário de pelo menos dez palavras e compreende grande parte da fala direcionada a elas. Começam a substituir palavras únicas por expressões mais específicas e a combinar duas ou três palavras para formar frases simples. Aos 24 meses, o vocabulário pode ultrapassar 50 palavras (Brasil, 2016). Por volta dos três anos, a criança demonstra avanços significativos na gramática e na sintaxe, utilizando a fala com maior fluidez, mesmo que ainda simplifique ou restrinja significados em alguns casos, o que é esperado nesse estágio do desenvolvimento (Papalia; Feldman, ; Martorell, 2013).

2.4.3 Desenvolvimento Psicossocial

Embora os bebês compartilhem padrões semelhantes de desenvolvimento, desde os primeiros meses de vida é possível perceber traços únicos de personalidade em cada um. O modo relativamente harmônico como emoções, temperamento, pensamentos e comportamentos se combinam é o que torna cada indivíduo único. Ainda que muitos bebês se mostrem alegres e sorridentes, alguns demonstram irritabilidade com facilidade. Da mesma forma, enquanto algumas crianças buscam interações constantes com seus pares, outras preferem brincar sozinhas, revelando diferentes estilos de socialização (Papalia; Feldman, ; Martorell, 2013).

Essas variações no modo de sentir, pensar e agir, influenciadas tanto por fatores inatos quanto ambientais, moldam a forma como cada criança responde aos estímulos oferecidos pelo mundo e pelas pessoas com quem interage. A seguir, destacam-se os principais aspectos do desenvolvimento psicossocial entre o nascimento e os 36 meses de idade: Nos primeiros três meses de vida, os bebês demonstram receptividade a estímulos, iniciam interações visuais e sonoras e apresentam sorrisos espontâneos diante de pessoas conhecidas. Entre os 3 e 6 meses, começam a antecipar acontecimentos e demonstram decepção quando esses não se concretizam. Manifestam expressões de insatisfação, como semblantes zangados ou atitudes de cautela, e as primeiras trocas sociais tornam-se mais frequentes, com sorrisos, arrulhos e risadas (Papalia; Feldman, ; Martorell, 2013).

Entre os 6 e 9 meses, os bebês intensificam os “jogos sociais”, buscando respostas nas interações com os adultos. Nessa fase, expressam emoções mais complexas, como alegria, medo, raiva e surpresa, e começam a se interessar ativamente por outros bebês, buscando atenção, apontando objetos, vocalizando e tentando agradar seus pares. Dos 9 aos 12 meses, observa-se um aumento na preocupação com o principal cuidador. Os bebês passam a demonstrar estranhamento diante de pessoas desconhecidas e tendem a aguardar a reação do adulto de referência em situações novas. Por volta de um ano, conseguem comunicar suas emoções de maneira mais clara, e suas reações emocionais tornam-se mais intensas, com variações de humor, ambivalência e gradação de sentimentos (Papalia; Feldman, ; Martorell, 2013).

Entre 12 e 18 meses, as crianças utilizam os cuidadores como base segura para explorar o ambiente. À medida que percebem o ambiente como confiável, tornam-se mais confiantes e iniciam uma busca ativa por autoafirmação. Entre os 18 e 36 meses, começam a tomar consciência da separação gradual dos cuidadores, o que pode gerar ansiedade em alguns momentos. Nessa fase, procuram uma interação mais efetiva com seus pares e as brincadeiras

ganham papel central como ferramenta simbólica de identificação com os adultos e de compreensão das próprias limitações e capacidades (Papalia; Feldman, ; Martorell, 2013).

2.4.4 Desenvolvimento de hábitos no contexto da vida diária

O tema do desenvolvimento de hábitos no cotidiano foi amplamente discutido por Gutiérrez (2004), cuja obra fundamenta a elaboração deste subcapítulo. De acordo com o autor, as atividades de vida diária integram as necessidades básicas e prioritárias do ser humano, estando intimamente relacionadas à simplicidade e às demandas da rotina. Tais atividades são essenciais para a sobrevivência, o bem-estar e a formação da autonomia, sendo aprendidas desde os primeiros anos de vida. Quando os adultos não se organizam ou deixam de estimular adequadamente esse processo, as crianças tendem a recorrer à imitação como principal estratégia de aprendizagem. Assim, a incorporação desses hábitos contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da independência infantil, facilitando a convivência social e fortalecendo as interações com o meio. Entre os principais hábitos de vida diária destacam-se aqueles relacionados à alimentação, à higiene e ao descanso.

A alimentação, por exemplo, constitui uma importante oportunidade de interação e descoberta. Frutas, legumes e verduras, com suas diferentes cores, sabores e texturas, estimulam os sentidos e enriquecem o desenvolvimento sensorial da criança. As primeiras experiências alimentares são marcadas por encantamento e desafios, representando momentos fundamentais de comunicação, socialização e construção progressiva da autonomia (Arribas, 2004).

Para Gutiérrez (2004), no que se refere aos hábitos de higiene, recomenda-se que sejam desenvolvidos preferencialmente nos três primeiros anos de vida. Práticas simples, como lavar as mãos antes das refeições e do preparo dos alimentos, utilizar adequadamente os talheres, levar o alimento à boca sem derramar, mastigar bem, deglutir com a boca fechada e manter a mesa organizada, devem ser gradualmente incorporadas à rotina infantil.

Esses hábitos de higiene envolvem duas dimensões fundamentais: a afetiva e a educativa. Na dimensão afetiva, os cuidados prestados pelos adultos contribuem para a formação de uma imagem corporal positiva e fortalecem os vínculos emocionais. Na dimensão educativa, a higiene oferece diversas experiências sensoriais que favorecem a saúde psicofísica e transmitem valores de convivência e responsabilidade social. A vivência desses cuidados também representa uma fonte de prazer e bem-estar, estimulando o autocuidado desde a infância (Arribas, 2004).

Um marco importante nesse processo é a aquisição do controle dos esfíncteres, que geralmente se inicia quando a criança passa a reconhecer e comunicar suas necessidades fisiológicas. Nessa fase, ela começa a pedir ajuda quando está suja e gradualmente aceita o uso do penico ou da privada. Esse aprendizado envolve ainda outros hábitos associados, como lavar e secar as mãos após o uso do banheiro, reconhecer quando o nariz está sujo e solicitar auxílio, além de participar da limpeza dos espaços coletivos de higiene, desenvolvendo senso de cooperação e responsabilidade (Gutiérrez, 2004).

2.5 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Lev Semenovich Vygotsky (1896–1934) psicólogo bielo-russo, deixou um legado significativo por meio de seus estudos sobre o desenvolvimento humano, com ênfase na aprendizagem e no papel essencial das interações sociais nesse processo. Seu trabalho deu origem à perspectiva histórico-cultural, segundo a qual as funções psicológicas superiores como memória, atenção, imaginação, planejamento e linguagem, se desenvolvem na interação ativa entre o sujeito e o meio social (Luria, 1992; Piovesan *et al.*, 2018). Desde os primeiros dias de vida, observa-se nos bebês uma atitude ativa na busca por vínculos sociais, como demonstrado pelo uso do choro para comunicar necessidades fisiológicas aos cuidadores.

Para Vygotsky, a cultura molda o funcionamento psicológico humano, sendo uma parte essencial e construída historicamente da natureza humana. Desde o nascimento, o bebê inicia seu processo de pertencimento social através das práticas culturais, aprendendo a língua, os costumes e os saberes compartilhados em sua comunidade. Assim, o desenvolvimento cognitivo ocorre nas trocas que o sujeito estabelece com o ambiente, atuando como ser histórico, social e transformador (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

A literatura e a prática cotidiana da Educação Infantil demonstram que as interações entre crianças pequenas e seus cuidadores constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento subjetivo. Um exemplo empírico pode ser observado em situações em que a criança, ao nomear elementos do ambiente, recebe do adulto uma resposta afetiva e validadora. Essa troca simbólica, marcada pelo reconhecimento e pela ternura, favorece a construção de vínculos, evidencia a potência das relações sociais e contribui para o fortalecimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky também se dedicou ao estudo das funções superiores como representação simbólica, pensamento abstrato e resolução de problemas, enfatizando que essas capacidades

humanas emergem nas relações sociais e culturais. Nesse sentido, a linguagem ocupa lugar central como ferramenta mediadora do pensamento e do desenvolvimento. Ele ainda destaca que as características humanas específicas não estão determinadas apenas por aspectos biológicos, mas são construídas ao longo da vida, a partir da experiência e das vivências sociais (Vygotsky, 2007b).

Nesse contexto, é inevitável refletir sobre o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento infantil contemporâneo. Vivemos em uma era na qual as mídias digitais, ao lado da televisão, ocupam lugar central nos lares, afetando desde cedo a maneira como as crianças interagem. Hoje, é comum observar bebês sendo filmados ou fotografados logo após o nascimento, com registros compartilhados instantaneamente nas redes sociais. Vygotsky provavelmente se surpreenderia com esse novo cenário, no qual as interações presenciais muitas vezes são substituídas por estímulos de telas (Costa; Almeida, 2021).

As chamadas “crianças nativas digitais” estabelecem suas relações sociais sob influência constante das mídias digitais. Em ambientes públicos e privados, observa-se frequentemente crianças com celulares ou *tablets* em mãos, alheias ao entorno, hipnotizadas pelas imagens coloridas que capturam sua atenção. Isso levanta reflexões importantes sobre a qualidade das interações humanas no desenvolvimento (Costa; Almeida, 2021).

Vygotsky introduziu o conceito de *vivência* como a unidade que conecta a criança ao meio social, ou seja, o desenvolvimento só pode ser compreendido a partir da relação da criança com o ambiente em que está inserida (Prestes; Tunes; Silva, 2024). À medida que cresce, o papel social da criança se transforma e seu círculo de relações se expande. Aos dois anos, por exemplo, é possível notar maior autonomia em suas explorações, em contraste com a dependência observada nos primeiros meses de vida.

Dentro dessa perspectiva, destaca-se também o conceito de *situação social de desenvolvimento*, que define os vínculos afetivos estabelecidos em cada etapa da infância como base das interações sociais e do próprio desenvolvimento psicológico (Prestes; Tunes; Silva, 2024). Assim, garantir interações significativas torna-se fundamental para o crescimento pleno da criança. Outro exemplo empírico evidencia a relevância da qualidade das interações entre adultos e crianças. Em situações em que o cuidador se mantém absorvido por dispositivos digitais, a criança pode tentar estabelecer contato repetidas vezes, recorrendo a diferentes formas de chamar a atenção. Quando essas tentativas não são correspondidas, observa-se a busca por outras estratégias de interação, como movimentos corporais mais expressivos. Esse tipo de ocorrência reforça a necessidade de refletir sobre o impacto da mediação tecnológica no

vínculo cuidador-criança, em consonância com os estudos de Vygotsky, que destacam o papel central do ambiente social no desenvolvimento infantil.

2.6 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR EM *OFF-LINE* E A BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DAS CRIANÇAS

O brincar representa uma das formas mais potentes de aprendizagem e desenvolvimento na infância, possibilitando à criança a internalização de práticas sociais e culturais. A observação atenta de uma criança envolvida em brincadeiras revela a seriedade e o valor desse momento, que, embora nem sempre ocupe a maior parte do tempo da infância, é certamente o que mais contribui para o processo de desenvolvimento infantil (Elkonin, 2012). Nesse contexto, o lúdico deve ser reconhecido não apenas como entretenimento, mas como ferramenta essencial para a construção da subjetividade e da inteligência.

Estudos apontam que, nos primeiros anos de vida, especialmente entre 0 e 2 anos, a interação direta da criança com o meio social de forma ativa é indispensável para o desenvolvimento das funções cognitivas, da linguagem expressiva e compreensiva, da maturação das habilidades motoras e das competências socioafetivas. Para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam de maneira saudável, é necessário que a criança estabeleça contato direto com objetos, brinquedos e pessoas. No entanto, o uso excessivo de mídias digitais tem se mostrado um fator de interferência negativa nesse processo. Assim, é fundamental que os cuidadores exerçam um papel ativo, sensível e presente, assegurando experiências ricas e significativas (Câmara *et al.*, 2020).

Cabe aos cuidadores de referência, incluindo pais, mães, avós, avôs, tias, tios, padrastos, madrastas e parceiros (as) em famílias homoafetivas, a responsabilidade de proporcionar um ambiente acolhedor, repleto de afeto, estímulos adequados, oportunidades de brincadeiras diversas, contato com a natureza, regras de convivência social, incentivo à autonomia e preparação para a vida adulta. O papel da família, independentemente de sua composição, é fundamental na garantia do amor, da atenção e de oportunidades de aprendizagem que promovam o pleno desenvolvimento da criança (Werner, 2016).

Entretanto, o uso frequente e indiscriminado de aparelhos eletrônicos pelas famílias tem gerado impactos negativos no crescimento e no desenvolvimento infantil. O tempo destinado às brincadeiras tradicionais, como andar de bicicleta, brincar de pique-pega ou amarelinha, tem sido progressivamente substituído pelo uso de *tablets*, celulares, computadores e televisão. Estudos indicam que esse novo padrão de comportamento, caracterizado pela

utilização inadequada das mídias digitais, pode comprometer o desenvolvimento saudável, provocando consequências duradouras, como obesidade, isolamento social e familiar, dificuldades posturais e osteoarticulares, hiperatividade, aceleração precoce da sexualidade, baixo rendimento escolar e, futuramente, maior vulnerabilidade a práticas nocivas, como tabagismo, alcoolismo e uso de outras drogas. Esses fatores despertam preocupação crescente entre profissionais da saúde e da educação (Paiva; Costa, 2015), evidenciando a necessidade de intervenções educativas e estratégias de conscientização que promovam hábitos mais equilibrados e experiências de desenvolvimento integral para as crianças.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar as percepções dos responsáveis acerca dos impactos do uso precoce de telas no desenvolvimento global de crianças atípicas de 3 e 4 anos, sob a perspectiva da educação inclusiva. Busca-se, ainda, identificar se, no cotidiano, esses responsáveis oportunizam momentos de interação mediados pela ludicidade ou se substituem tais experiências pelo uso de mídias digitais; compreender os marcos do desenvolvimento global de crianças atípicas dessa faixa etária expostas a telas; examinar os efeitos dessa exposição no desenvolvimento infantil das participantes da pesquisa; e, por fim, elaborar um recurso educacional que oriente e estimule os responsáveis a promoverem brincadeiras interativas que favoreçam as diferentes áreas do desenvolvimento.

Com base no exposto acima, a seguir será realizado o mapeamento e análise de estudos acadêmicos que tratam do tema da pesquisa levantados nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e do Portal de Periódicos da CAPES.

3 MATERIAL E MÉTODOS

O capítulo está organizado em oito seções relacionadas, que abordam o material e métodos utilizados na pesquisa. A primeira seção, intitulada *Etapas da Pesquisa*, apresenta o percurso metodológico teórico e empírico. Na segunda seção, *Procedimentos institucionais e acesso ao campo*, são pontuados os trâmites institucionais para a realização da pesquisa de campo. A terceira seção denominada *Participantes*, apresenta o número de participantes, bem como os critérios de inclusão e exclusão. A quarta seção, designada *Contato com os participantes*, destaca as estratégias de comunicação com os responsáveis incluídos na pesquisa. Na quinta seção, *Ambiente*, descreve-se a solicitação realizada junto à direção da escola para a utilização de um espaço adequado à aplicação do questionário. A sexta seção, designada *Material e instrumentos*, subdivide-se em subseções denominadas de *questionários*, *Inventário Portage Operacionalizado*, *brinquedos e caderno de registros e ocorrências*, contemplando os materiais e instrumentos utilizados na pesquisa de campo. A sétima seção aborda os procedimentos adotados na pesquisa de campo, os quais se estruturam em subseções denominadas coleta de dados e aplicação do IPO. Por fim, a oitava seção intitulada *Tratamento de análise de dados*, trata dos achados da pesquisa e distribui-se em subseções com os resultados dos questionários e resultados do IPO.

3.1 ETAPAS DA PESQUISA

A presente pesquisa adotou um delineamento exploratório, descritivo e qualitativo, conforme a classificação proposta por Gil (2008), com o objetivo de compreender as percepções de responsáveis sobre o uso precoce de telas no cotidiano de crianças de 3 e 4 anos pertencentes ao grupo de risco para o desenvolvimento dos marcos da infância. O percurso metodológico foi estruturado em duas vertentes complementares: teórica e empírica.

Na vertente teórica, realizou-se uma revisão de literatura nos últimos oito anos (2017 a 2024) com o intuito de mapear e analisar a produção científica relacionada aos impactos do uso de mídias digitais no desenvolvimento de crianças com desenvolvimento típico e atípico. Esse levantamento foi conduzido no primeiro semestre de 2024, por meio das bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e do Portal de Periódicos da CAPES.

De acordo com Flick (2013), esse tipo de revisão permite aos pesquisadores compreenderem os métodos, os achados e as lacunas presentes nas investigações anteriores, fortalecendo a fundamentação e a consistência do estudo.

Na vertente empírica, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, como descrito por Creswell (2010), exigindo envolvimento ativo, contínuo e reflexivo do (a) pesquisador (a) com o campo e com os participantes. Essa natureza metodológica implica um processo investigativo sensível a questões éticas, relacionais e contextuais, e busca aprofundar a compreensão dos fenômenos a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Para identificar se os responsáveis fazem uso precoce de telas no cotidiano das crianças, foi aplicado um questionário estruturado, voltado à coleta de dados sobre hábitos e práticas familiares relacionados ao tema. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo, conforme o modelo proposto por Bardin (2011), o qual compreende três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A fase de pré-análise correspondeu ao momento de organização e preparação do *corpus*, incluindo a leitura inicial, a seleção do material relevante, a formulação de hipóteses e a definição dos objetivos analíticos. Em seguida, a exploração do material consistiu na codificação dos dados, com delimitação das unidades de registro, definição de critérios de categorização e agrupamento das informações em categorias temáticas. Essa etapa foi conduzida de forma sistemática, respeitando os critérios de exaustividade e representatividade.

Por fim, a etapa de tratamento dos dados, inferência e interpretação possibilitou a sistematização dos achados e a construção de inferências teóricas a partir das categorias estabelecidas, permitindo responder aos objetivos da pesquisa e compreender, com maior profundidade, os significados atribuídos pelos responsáveis ao uso de telas na infância.

3.2 PROCEDIMENTOS INSTITUCIONAIS E ACESSO AO CAMPO

Para a realização da presente pesquisa, foi solicitada autorização formal ao Governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE). A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal autorizou a realização do estudo após o cumprimento dos trâmites institucionais exigidos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (Parecer nº 7.316.513), conforme Anexo A.

Posteriormente, foi realizado o contato com a direção do Centro de Ensino Especial 02 de Brasília, para a apresentação da Carta de Autorização, ocasião em que o projeto foi oficialmente autorizado pela Coordenação de Pesquisa e Publicações da EAPE foi formalmente solicitada a autorização para a execução da pesquisa.

Junto à secretaria da escola, foi solicitada a relação de crianças de três anos de idade matriculadas nos turnos matutino e vespertino no Programa de Educação Precoce, bem como os dados de contato de seus respectivos responsáveis legais, a fim de viabilizar o processo de convite e participação na pesquisa.

O Centro de Ensino Especial 02 de Brasília é uma instituição pública de ensino vinculada à SEEDF, atuando na modalidade de Educação Especial. Atende educandos com Deficiência Intelectual (DI), Deficiências Múltiplas (DMU) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) até a Etapa 3 (educandos com até 14 anos e 11 meses de idade), além de ofertar Educação Precoce (de 0 a 4 anos) e Atendimento Complementar. Trata-se de uma unidade educacional comprometida com o desenvolvimento integral de seus estudantes, por meio de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes do seu Projeto Político-Pedagógico e aos Referenciais Curriculares Nacionais, respeitando as especificidades de cada criança e promovendo o desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional.

A escola está situada na Região Administrativa do Plano Piloto, na Área Especial 612 Sul, e atende estudantes oriundos de diversas regiões do Distrito Federal e do entorno. Entre os atendimentos realizados, incluem-se crianças provenientes da rede hospitalar a partir do nascimento, bem como estudantes encaminhados pela triagem da Coordenação Regional de Ensino.

Por fim, foi realizado o contato com os responsáveis legais das crianças participantes, com o intuito de apresentar os objetivos, justificativas, critérios éticos e procedimentos metodológicos da pesquisa, assegurando o livre consentimento e a confidencialidade das informações.

3.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa totalizaram 54 indivíduos (N=54), sendo 27 responsáveis por crianças de 3 e 4 anos de idade regularmente matriculadas nos turnos matutino e vespertino do Programa de Educação Precoce do Centro de Ensino Especial 02 de Brasília e as 27 crianças correspondentes. Assim, cada “díade” responsável-criança foi considerada como dois participantes distintos, tendo em vista que os dados foram obtidos em dois momentos diferentes:

inicialmente, por meio das respostas dos responsáveis, e, em seguida, por meio da aplicação direta do instrumento junto às crianças.

Os critérios utilizados para a seleção dos participantes foram os seguintes:

a) Critérios de inclusão: foram incluídos os responsáveis por crianças com idades entre 3 e 4 anos, regularmente matriculadas nos turnos matutino e vespertino do referido programa, bem como as crianças correspondentes.

b) Critérios de exclusão: foram excluídos os responsáveis por crianças com idade inferior ou superior a 3 e 4 anos, ainda que matriculadas nos turnos mencionados do Programa de Educação Precoce do Centro de Ensino Especial 02 de Brasília.

3.4 CONTATO COM OS RESPONSÁVEIS

Mediante autorização da gestora, a pesquisadora solicitou o contato dos responsáveis pelas crianças matriculadas no turno matutino e vespertino no Programa de Estimulação Precoce. Inicialmente, adotou-se a estratégia de contatar os responsáveis por meio telefônico; entretanto, essa abordagem não obteve sucesso, pois os pais demonstraram desconforto e desconfiança quanto à seriedade e confiabilidade da pesquisa. Diante desse cenário, a pesquisadora suspendeu essa tática e buscou junto às instituições o cronograma de atendimento das crianças, incluindo dias e horários.

Com base nessas informações, a pesquisadora deslocou-se até a instituição para se apresentar e convidar pessoalmente os responsáveis a participarem do estudo. Após a aceitação, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura (Apêndice A) e agendava-se a data para a realização das etapas subsequentes da pesquisa. Cabe destacar que, com as crianças participantes da pesquisa, não foi realizado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido por se tratar de crianças bem pequenas.

3.5 AMBIENTE

A pesquisadora solicitou à diretora da instituição a disponibilização de um espaço arejado e livre de ruídos, a fim de garantir condições adequadas para a aplicação do questionário junto aos responsáveis.

3.6 MATERIAL E INSTRUMENTOS

3.6.1 Questionário

Foi elaborado e aplicado um questionário (Apêndice B), composto por quatro grupos de informações: o Grupo I, referente à identificação (nome da criança, idade, data de nascimento, nome do responsável e contatos); o Grupo II, que investigava o nível de escolaridade do responsável; o Grupo III, relacionado a aspectos do diagnóstico e intervenção; e o Grupo IV, acerca do uso de mídias, conforme apresentado na segunda parte do questionário, (Apêndice B).

O instrumento utilizado para a avaliação do uso de mídias baseou-se na versão da Tese de doutorado de Azevedo (2020). De modo geral, o protocolo abordou detalhadamente questões relativas às mídias utilizadas pela criança e pelo responsável em sua rotina diária, incluindo tempo de uso e periodicidade. Considerando que o instrumento intitulado *Zero to Eight: Children's Media Use in America* (2013) adaptado para o português brasileiro com autorização da *Common Sense Media* por Azevedo (2020), se alinhava aos objetivos gerais deste estudo, optou-se por sua reprodução para a coleta de dados.

3.6.2 Inventário Portage Operacionalizado – IPO

O IPO constituiu um guia adaptado para a população brasileira (Williams; Aiello, 2023), destinado a orientar pais, professores e profissionais na observação do desenvolvimento de crianças de zero a seis anos. O instrumento composto por 580 itens, organizados em categorias e classes de respostas, que permitiram a avaliação das áreas do desenvolvimento infantil na faixa etária de zero a seis anos, a saber: socialização, cognição, linguagem, autocuidados, habilidades motoras e estimulação infantil específica para crianças de zero a quatro meses.

No Distrito Federal, o Guia Portage foi adaptado pela professora Márcia Cristina Lima Pereira (2001)¹ fundamentado no Manual do Inventário Portage Operacionalizado (IPO) de

¹ A adaptação conduzida por Pereira (2001) no Distrito Federal baseou-se no *Manual do Inventário Portage Operacionalizado* (IPO) de Bluma e cols., 1978, que sistematizou o *Guia Portage de Educação Pré-Escolar* para o contexto brasileiro, com ênfase na avaliação do desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos nas áreas de socialização, cognição, linguagem, autocuidados, habilidades motoras e estimulação infantil. A versão adaptada por Pereira manteve a estrutura conceitual do instrumento original, mas ampliou o número de comportamentos avaliados (de 580 para 589) e ajustou a terminologia e os exemplos observacionais à realidade das Classes Especiais da rede pública do Distrito Federal. As principais diferenças residem na adequação linguística — com distinção explícita

Bluma e cols., 1978. A versão adaptada por Pereira (2021) objetivou fornecer um roteiro padronizado de aplicação e análise dos resultados para as Classes Especiais da rede pública do Distrito Federal, adequando a linguagem (emissão e compreensão).

O instrumento aplicado na rede pública do Distrito Federal composto por 589 comportamentos, organizados em categorias e classes de respostas, que permitiram a avaliação das cinco áreas do desenvolvimento infantil por faixa etária: socialização, linguagem composta por dois domínios: compreensão e emissão, autocuidados, cognição e habilidades motoras. Tendo como objetivo verificar o desempenho em cada área, bem como o desenvolvimento global da criança, em conformidade com sua idade cronológica (Distrito Federal, 2006).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio da Subsecretaria de Educação Pública, desde 2006, recomenda a aplicação do Guia Portage de Desenvolvimento nas Classes Especiais para estudantes com autismo, com o intuito de avaliar os comportamentos iniciais e aqueles adquiridos durante o atendimento especializado. A aplicação do instrumento possibilita a estruturação do programa educativo individualizado de cada estudante, considerando suas especificidades e motivações, com prioridade para o desenvolvimento de comportamentos funcionais (Distrito Federal, 2006).

A área de socialização avaliou habilidades essenciais das relações sociais, contemplando um total de 79 comportamentos, distribuídos por faixa etária: 29 para zero a um ano, 14 para um a dois anos, 10 para dois a três anos, 10 para três a quatro anos, 8 para quatro a cinco anos e 8 para cinco a seis anos, como, por exemplo: “ao escutar música, canta e dança”. A área de linguagem composta por dois domínios - compreensão e emissão - totalizando 167 comportamentos. Na compreensão, foram observados 59 comportamentos, distribuídos da seguinte forma: 17 para zero a um ano, 12 para um a dois anos, 9 para dois a três anos, 8 para três a quatro anos, 7 para quatro a cinco anos e 6 para cinco a seis anos, como por exemplo: “pode trazer/levar objetos ou chamar pessoa em outra sala quando devidamente instruída”. Na emissão, foram registrados 108 comportamentos: 13 para zero a um ano, 16 de um a dois anos, 23 de dois a três anos, 25 de três a quatro anos, 19 de quatro a cinco anos e 12 de cinco a seis anos, como por exemplo: nomeia seus próprios brinquedos” (Pereira, 2001).

A área de autocuidados analisou a autonomia nas atividades de vida diária, com 102 itens distribuídos da seguinte forma: 8 para zero a um ano, 10 para um a dois anos, 27 para dois a três anos, 18 para três a quatro anos, 25 para quatro a cinco anos e 14 para cinco a seis anos,

entre compreensão e emissão na área de linguagem — e na operacionalização pedagógica, ao transformar o guia em um roteiro padronizado de aplicação e análise de resultados voltado à avaliação de estudantes com autismo e outras necessidades educacionais específicas.

como no exemplo “abre colchetes de pressão ou de gancho”. A área de cognição avaliou funções executivas, com 104 itens: 31 para zero a um ano, 17 para um a dois anos, 21 para dois a três anos, 18 para três a quatro anos, 6 para quatro a cinco anos e 11 para cinco a seis anos, como no exemplo “encontra livro específico quando lhe pedem”. Por fim, a área de desenvolvimento psicomotor avaliou 137 comportamentos relacionados à musculatura fina e grossa, distribuídos da seguinte forma: 51 para zero a um ano, 20 para um a dois anos, 16 para dois a três anos, 17 para três a quatro anos, 13 para quatro a cinco anos e 20 para cinco a seis anos, como no exemplo “martelo cinco pinos” (Pereira,2001).

A pontuação das áreas e a determinação da idade de desenvolvimento foram calculadas segundo a tabela apresentada no Anexo B.

3.6.3 Brinquedos

Os brinquedos e materiais utilizados na aplicação do Inventário Portage Operacionalizado (IPO) foram diversos e selecionados conforme as áreas avaliadas pelo instrumento. Na área de socialização, foram disponibilizados brinquedos de faz-de-conta, como bonecas, casinha, cozinha, miniaturas variadas (personagens, frutas, legumes), bichinhos e carrinhos, com o objetivo de favorecer a interação social e a observação de papéis sociais.

Também foram utilizados jogos simples de tabuleiro e dominó de animais, que auxiliam na identificação do entendimento de regras de convivência. Na área da linguagem foram oferecidos livros infantis ilustrados, visando à observação da nomeação de figuras, identificação de imagens, interpretação de histórias simples, uso de gestos sociais e entendimento de expressões faciais. Além disso, fantoches de animais foram utilizados para estimular a conversação, a emissão de sons onomatopéicos e outras formas de expressão verbal.

Na área cognitiva, priorizaram-se brincadeiras de mesa, como quebra-cabeças simples (de 4 a 12 peças), blocos de montar, jogo da memória, pinos de martelar, brinquedos de encaixe com formas geométricas e outras. Esses recursos permitiram a avaliação de habilidades como agrupamento, classificação, memória, atenção e pareamento. Para a área psicomotora, no que se refere à motricidade fina, foram utilizados materiais como massinha de modelar, contas grandes com barbante, tinta, pincel, giz de cera grosso, tesoura sem ponta e papel colorido. Enquanto para a avaliação da motricidade grossa, foram disponibilizadas bolas de diferentes tamanhos, escorregador, rampas, escadas, triciclo e bicicleta, com foco na análise da coordenação global e equilíbrio.

3.6.4 Caderno de registro de ocorrências

O caderno de registro possibilitou a anotação de cenas do cotidiano, bem como a documentação de ocorrências consideradas relevantes para a pesquisa.

3.7 PROCEDIMENTOS

3.7.1 Coleta de Dados

A coleta de dados teve início com o preenchimento do questionário pelos responsáveis legais. A duração dos encontros variou conforme a disponibilidade de cada participante, sendo, também, solicitada a autorização para a aplicação do IPO junto à criança correspondente, bem como o preenchimento da área de cuidados próprios. O procedimento de aplicação do questionário ocorreu quando o responsável aguardava o atendimento educacional precoce do (a) filho (a), em dia e horário previamente agendados. O ambiente destinado à aplicação foi uma sala silenciosa, restrita à pesquisadora e ao participante, a qual foi previamente solicitada pela pesquisadora e disponibilizada pela gestora da instituição. A pesquisadora permaneceu à disposição durante todo o processo de preenchimento do instrumento, estimando-se que o tempo médio para responder às questões variou entre trinta e quarenta minutos.

3.7.2 Aplicação do IPO

O instrumento foi aplicado tanto durante as situações cotidianas da instituição, por meio da observação das atividades das crianças participantes, quanto em momentos específicos de interação direta em que a pesquisadora pode avaliar as áreas do desenvolvimento conforme as orientações do guia. Ocorrências não previstas, ou consideradas de interesse para a pesquisa, foram registradas a qualquer tempo no caderno de registro.

3.8 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

3.8.1 Resultados dos questionários

Os resultados obtidos por meio do instrumento utilizado para a avaliação do uso de mídias baseou-se na versão adaptada para o português brasileiro com autorização da *Common*

Sense Media pela pesquisadora Azevedo (2020), o protocolo possibilitou o levantamento de dados relativos às mídias utilizadas pela criança e pelo responsável em sua rotina diária, incluindo tempo de uso e periodicidade, esses resultados foram tabulados e agrupados, possibilitando a codificação dos dados e o agrupamento das informações de acordo com a análise de Bardin (2011), com o objetivo de relacionar o uso de mídias digitais por crianças de 3 a 4 anos com possíveis prejuízos no desenvolvimento global, por meio da codificação dos dados, delimitação das unidades de registro, definição dos critérios de categorização e agrupamento das informações em categorias temática relacionadas aos objetivos da pesquisa.

3.8.2 Resultados do Inventário Portage Operacionalizado (IPO)

Os resultados obtidos por meio do IPO foram tabulados e organizados conforme as orientações do manual, para o cálculo da reta de regressão dos participantes. Os gráficos foram produzidos utilizando a ferramenta *Word Excel*. O instrumento composto por 589 itens, organizados em categorias e classes de respostas, possibilita a avaliação das áreas do desenvolvimento infantil na faixa etária de zero a seis anos, a saber: socialização, cognição, linguagem (emissão e compreensão), autocuidados e habilidades motoras (Pereira, 2001). Com a aplicação do IPO foi possível mensurar a idade de desenvolvimento de cada criança, classificando-as em três categorias: dentro do esperado (variação de ≤ 3 meses da idade cronológica), abaixo do esperado (diferença > 3 meses da idade cronológica) e acima do esperado ($>$ idade cronológica). A avaliação foi realizada por meio da observação realizada conjunta da criança, dos seus respectivos responsáveis e dos professores (as), por meio de jogos de brincadeiras lúdicas adequados à faixa etária e de acordo com a análise criteriosa de cada comportamento descrito no inventário, a fim de obter o resultado da idade de desenvolvimento de cada criança, e sobretudo realizar o levantamento de interpretações relacionadas as categorias dos marcos da primeira infância (Bardin, 2011).

O capítulo evidenciou as etapas da pesquisa, desde a trajetória metodológica, os protocolos institucionais para a execução da pesquisa empírica, a descrição dos participantes da pesquisa, a forma apropriada de interação com os responsáveis, a adequação do ambiente e organização de materiais e brinquedos para a aplicação do questionário e do IPO, assim como o tratamento dos dados. A seguir será apresentado os resultados da pesquisa empírica e discussão das produções acadêmicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 REVISÃO DA LITERATURA

Durante o primeiro semestre de 2024, foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e dos Periódicos Capes. O objetivo foi reunir produções acadêmicas que subsidiam a presente pesquisa, com foco nos impactos do uso precoce de telas no desenvolvimento infantil. Para isso, utilizou-se a expressão booleana e descritores “mídias digitais” OR “desenvolvimento global infantil” OR “telas” OR “crianças pequenas” nos motores de busca das referidas plataformas com uma abrangência temporal de sete anos. Essa abrangência temporal se justifica pelo marco eventual da pandemia do Covid em 2019, objetivando a análise do período anterior e posterior ao evento mundial.

A seleção criteriosa permitiu garantir a atualidade e a relevância dos dados coletados, os quais foram analisados qualitativamente. Ao todo, foram catalogados 14 artigos científicos, 3 dissertações de mestrado e 1 uma tese de doutorado que abordam a temática do uso precoce de telas e seus efeitos no desenvolvimento de crianças pequenas. A maioria dos estudos foi conduzida por profissionais da área da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos, pediatras e enfermeiros. Abaixo estão apresentados os Quadros 1 e 2, com Teses e Dissertações no Quadro 1 e Artigos no Quadro 2, de modo a destacar as diferentes abordagens metodológicas e contribuições para o tema, intencionando explicar suas características básicas e guiar o leitor para nosso objeto de interesse.

Quadro 1 – Teses e Dissertações

Autor/Ano	Tipo/Base de acesso	Objetivo	Método	Amostra	Resultados-chave
Almeida (2022)	Dissertação CAPES	Analisar conhecimento de pais e professores sobre brincar e uso de telas	Estudo transversal, quantitativo, questionário online e escala ECP-BDEI	517 pais e 289 professores de crianças 0–6 anos	Crianças preferem brincar ao ar livre e com brinquedos; telas em 3º lugar; impacto negativo em sono/apetite; professores têm maior compreensão que pais.
Azevedo (2020)	Tese CAPES	Investigar o uso precoce/excessivo de mídias digitais em bebês e suas repercussões no desenvolvimento	Dois estudos transversais, sendo o primeiro composto por dois questionários, um qualitativo sociodemográfico e outro sobre o uso de mídias. Foi realizada análise estatística e de frequência. O segundo estudo usou de questionário online por meio de instrumentos como IDADI; SRQ-20.	Estudo 1: 435 mães de bebês 0–36 meses; Estudo 2: 269 mães de bebês 0–36 meses	Uso de mídias digitais atende necessidades maternas; bebês preferem interações; uso associado a prejuízos socioemocionais; saúde mental materna é determinante; permissividade é a variável mais significativa no uso de mídias digitais.
Brito (2022)	Dissertação CAPES	Compreender percepções sobre uso de telas na primeiríssima infância e repercussões no desenvolvimento	Estudo qualitativo, exploratório, entrevistas online semiestruturadas	9 mães de crianças de zero a três anos, 7 profissionais de saúde e educação (Cajazeiras-PB)	Telas presentes em família, saúde e creches; vistas como apoio pedagógico, mas associadas a prejuízos em interação, atenção e aumento de preocupações.

Quadro 2 – Teses e Dissertações

Autor/Ano	Tipo/Base de acesso	Objetivo	Método	Amostra	Resultados-chave
Gastaud (2021)	Dissertação CAPES	Avaliar associação entre tempo de tela (18 meses) e desenvolvimento cognitivo	Estudo transversal vinculado à coorte de Pelotas	470 crianças de 18 meses	58,8% tinham ≥ 1 h de tela/dia; menor tempo de tela associado a escores cognitivos mais altos (+2 pontos)

Fonte: Da autora (2025).

Quadro 3 – Artigos

Autor/Ano	Tipo/Base de acesso	Objetivo	Método	Amostra	Resultados-chave
Câmara <i>et al.</i> (2020)	Artigo de revisão CAPES	Analisar impactos biopsicossociais do uso abusivo de tecnologia	Estudo quantitativo, descritivo	Pais de crianças	Pais relatam prejuízos físicos, emocionais e sociais (sono, obesidade, estresse, agressividade); necessidade de orientação em saúde
Costa;Almeida (2021)	Artigo de revisão	Analisar implicações do uso precoce/intenso das mídias digitais no desenvolvimento infantil	Revisão bibliográfica	Literatura sobre desenvolvimento infantil e pandemia	Uso de telas substitui brincadeiras; intensificado na pandemia; prejuízos motores, cognitivos e sociais; OMS e SBP recomendam evitar telas <2 anos
Costa <i>et al.</i> (2021)	Artigo de revisão CAPES	Descrever os impactos causados pelo uso excessivo de telas no desenvolvimento neuropsicomotor de crianças e adolescentes.	Estudo bibliográfico	Pesquisas no site da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), bases de dados virtuais U.S National Library of Medicine (PUBMED) e Scientific Eletronic Library Online (SciELO).	A utilização das mídias digitais de maneira inadequada causa impacto negativo no desenvolvimento neuropsicomotor de crianças e adolescentes.

Fonte: Da autora (2025).

Quadro 4 – Artigos

(continuação)

Autor/Ano	Tipo/Base de acesso	Objetivo	Método	Amostra	Resultados-chave
Eisenstein <i>et al.</i> (2019)	Manual de orientação	Avaliar efeitos do aumento do tempo de tela na pandemia	Estudo bibliográfico	Literatura sobre pandemia e infância	Uso de telas cresceu na COVID-19; necessidade de pediatria orientar limites
Fernandes; Eisenstein; Da Silva (2018)	Artigo	Analisar impacto do uso precoce/prolongado de dispositivos eletrônicos	Estudo bibliográfico	Literatura sobre infância e tecnologia	Crianças mais passivas; limitação motora e cognitiva; prejuízos na exploração do ambiente
Gomes <i>et al.</i> (2020)	Artigo de revisão	Relacionar uso de telas, falta de sol e saúde ocular	Estudo bibliográfico	Nove artigos encontrados nas bases de dados PubMed, SciELO e Lilacs, no período de 2010 a 2020	Telas + menos sol → risco de miopia; síndrome da visão computacional
Mallmann; Frizzo (2019)	Artigo de pesquisa	Compreender o uso de telas pelas mães e seus bebês	Estudo de natureza exploratória e delineamento qualitativo	Grupo focal de sete mães com pelo menos um filho de até 2 anos	As tecnologias são utilizadas para auxiliar as mães nos cuidados de seus bebês
Moreira <i>et al.</i> (2021)	Artigo de revisão CAPES	Analisar os possíveis impactos do uso de dispositivos eletrônicos em crianças <6 anos ao longo do tempo	Revisão integrativa (PubMed, LILACS, SciELO)	Estudos sobre desenvolvimento infantil e pandemia	Interferência na qualidade do sono, ansiedade, alterações visuais e comportamentais; COVID-19; SBP e MS recomendam limites

Fonte: Da autora (2025).

Quadro 5 – Artigos

(conclusão)

Autor/Ano	Tipo/Base de acesso	Objetivo	Método	Amostra	Resultados-chave
Nishi; Silva (2022)	Artigo de revisão CAPES	Analisar implicações do uso de mídias digitais por crianças de 2–6 anos	Revisão bibliográfica	Literatura sobre 2–6 anos	Uso excessivo prejudica desenvolvimento; escola deve conscientizar famílias; brincar é central para habilidades de vida
Nobre et al. (2021)	Artigo de pesquisa CAPES	Investigar os fatores determinantes para o tempo de tela de crianças na primeira infância	Estudo transversal, descritivo e exploratório	Crianças com idade entre 24 a 42 meses	Uso de tela acima do recomendado, o tempo de exposição a telas está associado a recursos familiares, nível econômico e desenvolvimento da linguagem
Providello, Ferreira e Hage (2023)	Artigo de revisão CAPES	Descrever a percepção de pais sobre o uso de telas de mão por crianças e elaborar cartilha para o uso saudável desses dispositivos.	Estudo de análise descritiva e não paramétrica.	102 pais de crianças entre 18 e 71 meses responderam um questionário sobre uso de telas.	Os dispositivos móveis podem contribuir com a comunicação e depender da época, do tempo e do conteúdo
Ribeiro et al. (2023)	Artigo de produção tecnológica e educacional CAPES	Elaborar e validar vídeo educativo sobre efeitos do uso excessivo de telas	Pesquisa metodológica em quatro etapas	12 especialistas (pediatras, psicólogos, enfermeiros, psiquiatra)	Vídeo validado (5 min, ilustrativo); eficaz para orientar famílias sobre prejuízos do uso inadequado de telas

Fonte: Da autora (2025).

Os trabalhos pesquisados buscaram compreender, investigar e/ou analisar como ocorre o processo de desenvolvimento infantil com a presença das mídias digitais no cotidiano de crianças pequenas. Inicia-se com a dissertação de mestrado de Almeida (2022) com o título "Sensibilizando pais e professores sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, na era digital", investigou o conhecimento de pais e professores sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento de crianças entre 0 e 6 anos em um contexto dominado pelas mídias digitais. A pesquisa, de natureza quantitativa, descritiva e transversal, utilizou um questionário online e uma escala adaptada para coletar dados de 517 responsáveis e 289 professores.

O estudo revelou que as crianças ainda preferem brincar ao ar livre (85,43%), mas os eletrônicos se consolidaram como a terceira brincadeira favorita (40,58%). A pesquisa aponta que essa preferência pode ser resultado de um tempo de brincar livre reduzido, visto que 21,33% das crianças da amostra não têm nenhum período livre durante a semana. Um dado alarmante é que cerca de 57% das crianças começaram a usar telas antes dos 2 anos de idade, desafiando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). No período da pandemia da COVID-19, o tempo de exposição aumentou significativamente: 68,25% das crianças passaram a usar eletrônicos por mais de duas horas por dia, sem contar o tempo de aulas *online*. Essa exposição excessiva foi diretamente associada a alterações no apetite e no sono das crianças.

A pesquisa também comparou o conhecimento de pais e professores sobre o brincar. Os resultados indicam que, apesar de 86,96% dos pais afirmarem saber para que o brincar serve, os professores demonstraram um conhecimento significativamente maior sobre o "Conceito de Brincar" e a importância do "Brincar e Desenvolvimento". Com base nos achados, Almeida (2022) elaborou um material informativo direcionado às famílias, utilizando linguagem acessível para alertar sobre os riscos do uso de telas e reforçar o valor do brincar. A autora também enfatiza a necessidade de implementação de políticas públicas que orientem pais e responsáveis sobre os efeitos do uso excessivo de mídias digitais na primeira infância.

Dentre as produções acadêmicas, destaca-se a tese de Azevedo (2020) com dois estudos transversais. O primeiro estudo, de caráter descritivo e quantitativo, buscou traçar um panorama do uso de mídias por 435 mães de bebês brasileiros com idades entre 0 e 36 meses por meio de dois questionários, um qualitativo sociodemográfico e outro sobre o uso de mídias. A pesquisa revelou que o uso de mídias digitais está diretamente ligado a uma necessidade das mães para realizar suas tarefas, como afazeres domésticos e atividades de trabalho. O estudo constatou que a maioria dos bebês têm acesso a dispositivos móveis e/ou computadores, que a

reação deles ao verem a mãe usando um aparelho é de interagir com ela, e não com a mídia. Isso reforça a importância das interações presenciais, que não devem ser substituídas por interações virtuais.

O segundo estudo, que contou com a participação de 269 mães, usou de questionário *online* por meio de instrumentos como IDADI; SRQ-20 para investigar as associações entre o uso de mídias digitais, o desenvolvimento socioemocional do bebê e a saúde mental materna. Os resultados indicaram que o uso de mídias apenas pelo bebê se correlaciona negativamente com o desenvolvimento socioemocional. Além disso, a permissão materna para o uso das mídias digitais foi identificada como a principal variável associada ao uso de telas pelos bebês. O estudo também sugere que a saúde mental da mãe é um fator importante no uso conjunto das mídias pela dupla mãe-bebê, apontando que quanto mais a mãe usa as mídias, aumenta sua necessidade de usá-las para distrair, ocupar ou entreter o bebê. Por fim, a pesquisa ressalta que a presença de uma rede de apoio para a mãe é crucial, pois a indisponibilidade física e emocional pode ser compensada pelo uso excessivo de telas.

Considerando a importância da formação das funções cerebrais, especialmente acelerada nos primeiros anos de vida, Brito (2022) realizou uma pesquisa intitulada "Uso de telas digitais na primeiríssima infância, sob a ótica de mães e profissionais", que investigou a percepção de mães e profissionais de saúde e educação sobre o uso de telas digitais por crianças de 0 a 3 anos. O estudo, de natureza qualitativa e exploratória-descritiva, foi realizado em Cajazeiras, na Paraíba, com 9 mães e 8 profissionais. O referencial teórico utilizado foi a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner.

A pesquisa revelou que mães e profissionais têm percepções distintas e, por vezes, contraditórias sobre o uso de telas. O uso de telas é percebido como positivo, pois pode facilitar a aprendizagem, as habilidades motoras e emocionais. Conteúdos educativos são vistos como um benefício para a aquisição de conhecimentos, como cores, vogais e números. Por outro lado, o uso também é visto como prejudicial, causando dificuldades de socialização, ansiedade e atrasos no desenvolvimento da linguagem. Os participantes relataram que o uso de telas pode limitar as experiências da infância, dificultar a atenção e expor a criança a conteúdos inapropriados. Além disso, o uso inadequado pode provocar prejuízos nas relações parentais e levar ao afastamento entre pais e filhos. Quando a tela é retirada, as crianças demonstram ansiedade e estresse excessivo.

As mães justificaram o uso de telas principalmente por uma "necessidade" de manter a criança distraída para que pudessem realizar tarefas domésticas ou laborais. Essa prática é reconhecida pelos profissionais como uma estratégia para entreter as crianças quando os pais

estão ocupados. O estudo também identificou que as telas são usadas nas creches como recurso pedagógico e nas consultas de puericultura para acalmar as crianças. Durante a pandemia da COVID-19, o uso de telas aumentou exponencialmente, sendo o único meio para atividades educativas e distração.

A dissertação conclui que a sensibilização e a disseminação de conhecimento sobre os efeitos das telas na primeiríssima infância são cruciais para promover hábitos saudáveis e o desenvolvimento infantil. Há uma necessidade de orientação contínua por parte de profissionais para pais e cuidadores, indo além das orientações pontuais em reuniões, e de fortalecimento das políticas públicas focadas na saúde da criança. A pesquisa sugere que o exemplo dos pais no uso de telas influencia diretamente o comportamento dos (as) filhos (as) e que a ausência de regras no ambiente doméstico para o controle de tempo e conteúdo é preocupante.

Na dissertação de Gastaud (2021), intitulada "Associação entre tempo de tela e desenvolvimento cognitivo em crianças de 18 meses de idade", buscou-se avaliar a associação entre o tempo de tela aos 18 meses de idade e o desenvolvimento cognitivo das crianças. O estudo, de delineamento transversal, foi realizado com uma amostra de 470 crianças de 18 meses que participavam de uma coorte na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Para avaliar o desenvolvimento, foi utilizada a escala *Bayley Scale of Infant and Toddler Development* (Bayley-III).

Os resultados mostraram que 58,8% das crianças passavam 1 hora ou mais por dia em frente às telas. A análise de dados indicou que crianças com tempo de tela menor que 1 hora obtiveram uma pontuação média no escore cognitivo 2,1 pontos acima daquelas que passavam mais tempo expostas a mídias. Além disso, a pesquisa identificou que a escolaridade materna, o sexo da criança, e o tempo de tela se mantiveram associados negativamente ao desenvolvimento cognitivo infantil, mesmo após ajustes para outros fatores. Especificamente, filhos de mães com menor escolaridade apresentaram escores cognitivos 3 pontos abaixo, e crianças do sexo masculino obtiveram pontuações quase 6 pontos abaixo da média em comparação com as do sexo feminino.

A autora concluiu que a exposição às telas pode trazer efeitos negativos significativos no desenvolvimento cognitivo de crianças de 18 meses, enfatizando a necessidade de instruir os cuidadores para garantir que as crianças tenham uma infância rica em estímulos que promovam seu desenvolvimento saudável, contrapondo-se ao uso excessivo das ferramentas digitais como simples entretenimento em detrimento das brincadeiras interativas recomendadas para a formação das estruturas neurais. Ainda, ressalta a necessidade de mais estudos,

especialmente longitudinais, para consolidar esses achados e aprofundar a compreensão sobre o tema.

A pesquisa de Câmara *et al.* (2020), intitulada "Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais" investigou os impactos biopsicossociais do uso abusivo de tecnologia na infância, a partir da percepção dos pais. É um estudo descritivo e quantitativo que buscou analisar a percepção de pais sobre os danos do uso abusivo da tecnologia em crianças. A pesquisa foi realizada em Guaraí, Tocantins, com 52 pais de crianças de 0 a 12 anos.

O estudo demonstrou que 100% das crianças da amostra fazem uso de aparelhos audiovisuais. O primeiro contato com a tecnologia ocorreu antes dos 12 meses para 79% delas, e o tempo médio de uso diário era de 4 horas ou mais para 35% das crianças. O estudo ressalta que os pais são os primeiros a disponibilizarem esses aparelhos (74%) e, apesar de 87% afirmarem controlar o conteúdo, 58% admitiram que seus filhos usam os dispositivos em outro cômodo sem supervisão. A maioria dos pais (63%) relatou perceber alterações no comportamento dos filhos quando o uso de telas é interrompido. A irritação foi o sintoma mais relatado (47%), seguido de sonolência (24%) e choro (11%). Os pais também demonstraram conhecimento sobre os riscos do uso excessivo de telas. Entre os principais prejuízos citados estão: Problemas visuais (16%); Isolamento social (12%); Sedentarismo (11%); Estresse (11%); Privação do sono (10%).

O manual de orientação "#MENOS TELAS #MAIS SAÚDE" da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), escrito por Eisenstein *et al.* (2019) é um documento que atualiza as recomendações sobre a saúde de crianças e adolescentes na era digital. O objetivo é orientar pediatras, pais e educadores sobre os impactos das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no desenvolvimento infantil e na adolescência. O documento detalha os aspectos legais no Brasil que protegem crianças e adolescentes na era digital, como a Constituição Federal (art. 227), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Marco Civil da *Internet* (Lei 12.965/2014). A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) também é citada, reforçando a necessidade de consentimento específico dos pais para o tratamento de dados de menores.

Relacionado ao presente trabalho, o documento aborda os impactos no desenvolvimento cerebral e mental, destacando que as telas podem ser uma "distração passiva", diferente do brincar ativamente. É mencionado que o atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem é frequente em bebês expostos passivamente às telas por períodos prolongados. O manual também lista uma série de problemas de saúde associados ao uso excessivo de telas, como: Dependência digital; Transtornos de saúde mental (irritabilidade, ansiedade e depressão);

Transtornos do sono e visuais, como a miopia; Problemas posturais e musculoesqueléticos; Perda auditiva induzida por ruído (PAIR); Problemas de atenção, hiperatividade e desempenho escolar.

Fernandes, Eisestein e Da Silva (2018) no artigo "A criança de 0 a 3 anos e o mundo digital", abordam as consequências da exposição de crianças pequenas a telas digitais. Os autores, profissionais de saúde, discutem acerca dos impactos do uso precoce de mídias digitais nessa faixa etária, período considerado crítico para o desenvolvimento devido à elevada plasticidade cerebral. Por meio de uma revisão teórica fundamentada em estudos nacionais e internacionais, analisam as consequências do uso de telas no desenvolvimento neuropsicomotor, cognitivo, emocional e social das crianças. O texto aponta que a exposição precoce compromete o engajamento corporal e a integração multissensorial, dificultando a construção de habilidades motoras, cognitivas e de autorregulação.

Entre os prejuízos destacados estão alterações em hábitos cotidianos, como alimentação e sono, redução da socialização, dificuldade em lidar com frustrações, atraso na linguagem e problemas relacionados à orientação espaço-temporal. Além disso, o excesso de estímulos visuais favorece o comportamento da criança "vidrada", em detrimento da atenção criativa e da discriminação auditiva. Outro ponto relevante é o uso das telas como substituto da atenção do cuidador, prática que enfraquece vínculos afetivos e prejudica a formação simbólica necessária ao desenvolvimento subjetivo. Diante desses achados, os autores reforçam a recomendação da Sociedade Brasileira de Pediatria e da Academia Americana de Pediatria de não oferecer celulares, *tablets* ou dispositivos semelhantes como forma de distração ou brinquedo para crianças de 0 a 3 anos.

O manual reforça a importância da mediação parental e da criação de regras claras para o uso de tecnologias em casa. Assim como, fornece recomendações claras de tempo de tela por faixa etária: A SBP recomenda: Nenhum uso de telas para crianças menores de 2 anos; Um limite de 1 hora por dia para crianças entre 2 e 5 anos, com supervisão; Um limite de 1 a 2 horas por dia para crianças entre 6 e 10 anos, com supervisão; Em todas as idades, o uso de telas durante as refeições deve ser evitado, e os dispositivos devem ser desligados de 1 a 2 horas antes de dormir. O manual incentiva alternativas como atividades físicas e contato com a natureza. O documento conclui que a responsabilidade legal, civil e moral pela segurança e proteção de crianças e adolescentes é contínua, tanto *online* quanto *offline*.

O artigo "Miopia causada pelo uso de telas de aparelhos eletrônicos: uma revisão de literatura" de Gomes *et al.* (2020) é uma revisão de literatura que busca avaliar e analisar a relação entre o uso de telas e o desenvolvimento da miopia. Os autores buscam quantificar e

analisar as conclusões das pesquisas sobre o tema e, com base nisso, construir uma conclusão sobre a associação. O trabalho selecionou nove artigos de um total de 39 encontrados nas bases de dados PubMed, SciELO e Lilacs, no período de 2010 a 2020. Os artigos foram escritos em português, inglês e espanhol, usando as palavras-chave "Miopia" e "Uso de Telas". Os estudos selecionados foram então agrupados em duas categorias: 1) estudos com alguma evidência de associação entre miopia e o uso de telas; e 2) estudos sem evidências concretas da associação.

Dos nove artigos analisados, quatro foram classificados como tendo alguma evidência de relação entre miopia e o uso de telas. Um estudo com 5.145 recrutas militares em Taiwan demonstrou maior comprimento axial do olho, um fator de risco para miopia, devido ao uso de computadores. Outro estudo, com 17.217 universitários na Espanha, mostrou que a progressão da miopia aumentou com a quantidade de horas passadas em dispositivos digitais, embora os dados fossem baseados em autorrelatos. Um terceiro estudo, com 19.934 estudantes na China, encontrou uma clara associação entre o uso prolongado (mais de 60 minutos) de *smartphones* e computadores e o declínio da visão. Por fim, uma coorte com 1.443 estudantes dinamarqueses associou o uso de dispositivos eletrônicos por mais de seis horas na semana à miopia. Este último estudo também observou que o risco de distúrbios visuais dobrava quando o uso prolongado de telas era combinado com baixa atividade física.

Os outros cinco artigos analisados não encontraram evidências suficientes para afirmar que o aumento de casos de miopia se deve diretamente ao uso de telas. Uma revisão sistemática que analisou 15 estudos e 49.789 crianças concluiu que mais pesquisas são necessárias para comprovar a associação. Uma meta-análise que avaliou 27 estudos e 25.025 crianças defendeu a relação entre atividades de visão de perto e miopia, mas ressaltou que as evidências não são fortes o suficiente. Outro estudo, com 1.153 universitários na China, não encontrou associações significativas entre o uso de telas e a miopia, embora tenha confirmado que ter pais míopes e passar menos tempo ao ar livre eram fatores de risco.

A revisão conclui que, apesar de alguns estudos demonstrarem uma associação, o vínculo direto entre miopia e o uso de telas ainda precisa de mais pesquisas para ser comprovado. Uma das principais limitações é a dificuldade de separar se a evolução da miopia ocorreu devido aos eletrônicos ou ao uso geral da visão de perto, que está associado a eles. A revisão também aponta que o tempo passado ao ar livre é um fator protetor bem estabelecido contra esse distúrbio visual.

Em uma revisão integrativa de literatura Moreira *et al.* (2021) intitulada "Consequências do tempo de tela precoce no desenvolvimento infantil", foram investigados os possíveis prejuízos da exposição a telas em crianças menores de seis anos. O estudo utilizou bases de

dados como MEDLINE (via PubMed), LILACS e SciELO, utilizando o operador booleano AND para combinar os descritores “desenvolvimento infantil”, “tempo de tela” e “pandemia covid-19”. Os autores basearam-se no conteúdo da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e do Ministério da Saúde (MS) para fundamentar a discussão.

A pesquisa comprovou que a introdução precoce e prolongada de telas pode interferir no desenvolvimento cerebral e no aprimoramento das habilidades das crianças. A primeira infância (0 a 6 anos) é um período crucial de alta plasticidade cerebral, e o uso de telas pode dificultar o aprendizado, pois a criança evita as etapas de movimentar o corpo, engatinhar e sentir objetos, que demandam mais esforço. O uso de telas em lactentes e pré-escolares tem sido associado à perda da qualidade do sono, ansiedade, e alterações visuais e comportamentais. A luz azul das telas, por exemplo, pode bloquear a melatonina, afetando o ciclo circadiano e levando a problemas de memória e concentração durante o dia. Considerado um fator de risco para a miopia, pois diminui o tempo gasto em atividades ao ar livre.

O estudo ressalta que a introdução de telas ocorre de forma cada vez mais precoce, muitas vezes antes do primeiro ano de idade, e que o *smartphone* é frequentemente o primeiro dispositivo que atrai a atenção das crianças. As telas são usadas como uma "distração passiva" para manter as crianças quietas, um hábito que se fortaleceu durante a pandemia da COVID-19 para preencher o tempo em casa. Essa prática tem substituído o brincar ativo, que é considerado um direito universal da criança. O estudo conclui que a introdução precoce de telas pode ser prejudicial ao desenvolvimento infantil. Os autores enfatizam o papel fundamental de pediatras, cuidadores e educadores na orientação sobre os riscos e na promoção de hábitos saudáveis.

O levantamento bibliográfico de Nishi e Silva (2022), intitulado "As consequências emocionais da exposição de telas digitais em crianças de 2 a 6 anos", teve como objetivo analisar as implicações do uso de tecnologias digitais por crianças de 2 a 6 anos de idade. A pesquisa utilizou como método a análise de artigos científicos publicados entre 2015 e 2021 nas bases de dados *Scielo*, *BVSpsi*, *Google Acadêmico* e *PubMed*.

O estudo aponta que o uso excessivo de telas digitais causa prejuízos significativos ao desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo das crianças. A exposição precoce e desmedida tende a se tornar um hábito que prejudica um desenvolvimento saudável e pode ser comprometedor por toda a vida. Segundo um autor citado, a exposição excessiva a telas pode ser a causa de os "nativos digitais" serem a primeira geração a ter um QI inferior ao de seus pais. A tecnologia também afeta o desenvolvimento cognitivo e emocional ao ocupar o lugar do brincar, que é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da imaginação. A "geração Alpha", por exemplo, troca facilmente brincadeiras imaginativas e ao ar livre pela

interação com telas, deixando de lado atividades sensoriais e interativas. Essa desconexão com o mundo real e o isolamento social, facilitado pelos eletrônicos, são considerados fatores de risco para o surgimento de transtornos depressivos. O uso desequilibrado das telas também contribui para a privação do sono, impactando a capacidade de concentração, o desempenho escolar e as habilidades sociais.

O estudo destaca o papel fundamental dos pais como mediadores entre a tecnologia e as crianças. A falta de informação dos pais, o fácil acesso aos dispositivos e a tendência de os adultos usarem as telas para entreter ou controlar o comportamento dos(as) filhos(as) em locais públicos são os principais motivos para o uso excessivo. Para mitigar esses problemas, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) recomenda que crianças menores de 2 anos não sejam expostas a telas, mesmo que passivamente. Para crianças de 2 a 5 anos, o limite é de 1 hora por dia com supervisão, e para as de 6 a 10 anos, de 1 a 2 horas por dia, com acompanhamento de um adulto. A SBP também sugere que o uso de telas não ocorra durante as refeições e em quartos isolados (Eisenstein *et al.*, 2019).

No estudo de Ribeiro *et al.* (2023), denominado "Elaboração e validação de vídeo educacional sobre o uso excessivo de telas em crianças", o objetivo foi elaborar e validar um vídeo educacional sobre os efeitos do uso excessivo de telas em crianças. A partir da questão norteadora "Quais as consequências do uso excessivo de telas em crianças?", a pesquisa metodológica foi desenvolvida em quatro etapas: revisão integrativa, elaboração do roteiro e produção do vídeo, validação do vídeo por juízes especialistas e, finalmente, adequação da tecnologia educacional. Para a validação, 12 especialistas em saúde infantil - entre eles 7 médicos pediatras, 2 psicólogos, 2 enfermeiros e 1 médico psiquiatra - avaliaram o conteúdo, a funcionalidade, a aparência e o ambiente sonoro do material. Houve concordância majoritária quanto aos critérios avaliados. O vídeo, de curta duração (5 minutos) e com imagens ilustrativas, apresenta informações relevantes sobre os principais prejuízos no desenvolvimento decorrentes do uso inadequado de telas. Demonstra-se, assim, uma ferramenta eficaz e necessária para a promoção da qualidade de vida de crianças e adolescentes frente aos atrativos das mídias digitais, com potencial para atrair e instruir o público-alvo da pesquisa.

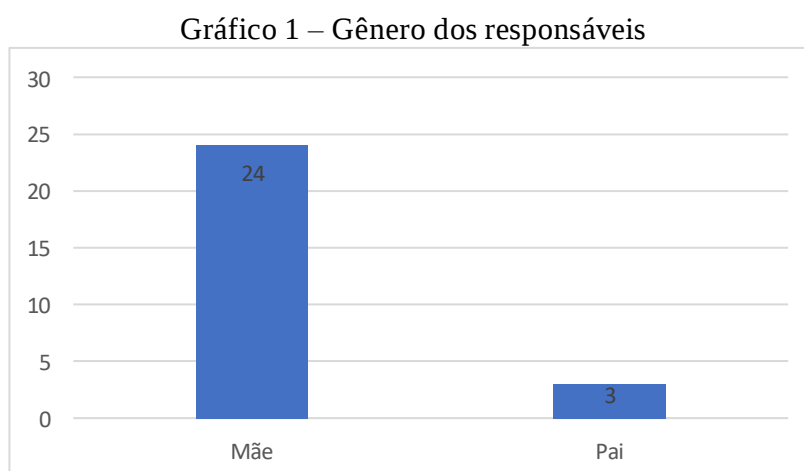
Os estudos pontuam aspectos relevantes e preocupantes relacionados ao uso inadequado de telas na primeira infância, salientam a necessidade de conscientizar os responsáveis dos prejuízos na aquisição de habilidades, assim como ressaltam a importância das experiências e das interações sociais no desenvolvimento global de crianças pequenas. Nesse sentido, é essencial analisar e conhecer a presença das mídias digitais no cotidiano familiar.

4.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Foi aplicado um questionário (Apêndice B), composto por quatro grupos de informações: Grupo I, referente à identificação (responsável pelo preenchimento (mãe/pai/outros), nome da criança, idade, data de nascimento, nome do responsável e contatos); Grupo II, que abordou gênero e nível de escolaridade do responsável; Grupo III, relacionado a aspectos do diagnóstico e intervenção; e Grupo IV, referente ao uso de mídias, conforme apresentado na segunda parte do questionário (Apêndice B). A aplicação do questionário teve como objetivo levantar dados a respeito do uso de telas pelos responsáveis e pelas suas respectivas crianças atendidas no Programa de Educação Precoce do Centro de Ensino Especial 02 de Brasília por apresentarem necessidades educacionais especiais.

4.2.1 Resultados e Análise das Informações do Grupo I e II: Aspectos Relacionados à Caracterização dos Responsáveis

Os Gráficos 1 e 2 apresentam, respectivamente, os gêneros e o nível de escolaridade dos responsáveis.



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Sobre o perfil dos participantes da pesquisa, constituído pelos responsáveis de crianças matriculadas no Programa de Educação Precoce do Centro de Ensino Especializado 02 de Brasília, observou-se uma predominância do gênero feminino, com a participação de 24 mães e 3 pais.

Os dados indicam que a maioria dos participantes da pesquisa é composta por mães (N=24). O Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) mostrou um aumento significativo de domicílios chefiados por mulheres no Brasil, atingindo 49,1%, muitas delas assumindo sozinhas o cuidado da família. Quando pensado na divisão de gênero imposta pela sociedade, a vida e a rotina das mães atípicas revelam de maneira mais evidente que o cuidado familiar ainda recai quase exclusivamente sob a “responsabilidade feminina”.

A experiência da maternidade atípica traz desafios adicionais, especialmente porque crianças com deficiências, transtornos ou condições crônicas demandam uma atenção que vai além dos cuidados maternos convencionais. Essas mães são impelidas a reavaliar seus papéis e expectativas, adaptando-se a uma nova realidade que exige atenção constante e acompanhamento contínuo, focando não apenas no desenvolvimento, mas também na sobrevivência dos (as) filhos (as) (Souza; Silva, 2025).

Gráfico 2 – Nível de escolaridade dos responsáveis



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

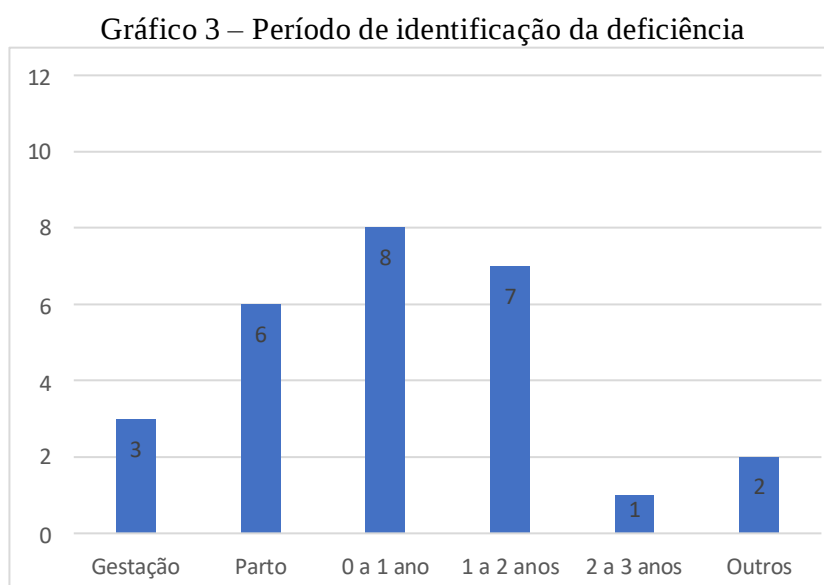
No que se refere à escolaridade, observa-se que do total de 27 responsáveis participantes a maioria (N= 21) possui ensino superior completo, desse total, 8 com especialização e 2 mães mestres. 3 participantes possuem ensino médio completo, 2 com ensino superior incompleto e 1 participante apresenta ensino fundamental incompleto. Revelando que em sua maioria, os responsáveis possuem um alto nível de escolaridade.

Dados de pesquisa do IBGE de 2022, indicam que o nível de escolaridade das mães influencia diretamente tanto a saúde de seus filhos quanto suas chances de ingresso e permanência na escola. Fato esse observado na pesquisa de campo, na qual as mães relataram

o engajamento em buscar informações sobre as deficiências de seus filhos e em participar de grupo de mães, nas quais pudessem compartilhar conhecimentos e experiências com o objetivo de proporcionar os melhores estímulos e oportunidades para o desenvolvimento de seus infantes.

4.2.2 Resultados e Análise das Informações do Grupo III: Aspectos Relacionados ao Diagnóstico e Perfil da Criança

Os Gráficos 3 e 4 apresentam o período de identificação da deficiência e qual foi o diagnóstico, respectivamente.



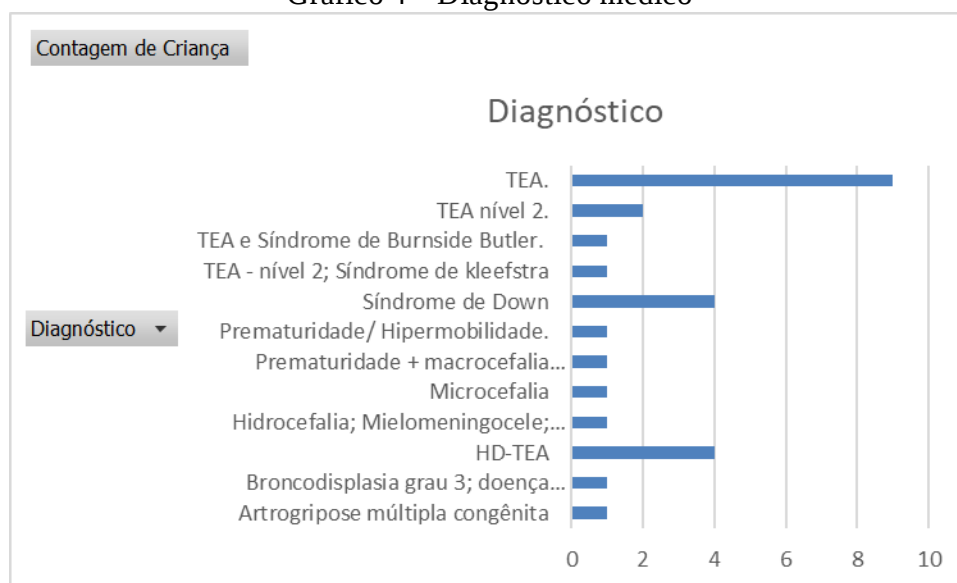
Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

A partir do Gráfico 3, observa-se que 3 famílias relataram ter observado a deficiência durante a gestação; 6, no momento do parto; 8, entre 0 e 1 ano de idade; 7, entre 1 e 2 anos; e 1 família entre 2 e 3 anos. Segundo Molenat (2016), há que se entender que o período de gestação deve ser encarado como momento positivo, caso o ambiente e o contexto social facilitem todas as chances à criança, independentemente de suas especificidades. Ademais, ressalta-se a importância que todos os profissionais envolvidos, possam cooperar, se antecipando aos desafios, de tal maneira que essas particularidades não venham a contribuir com sentimento de desvalorização dos futuros responsáveis.

Embora a medicina tenha obtido avanços significativos na redução da mortalidade materna e infantil, ainda persiste uma lacuna importante no que diz respeito a estudos voltados

à compreensão e enfrentamento de outras formas de sofrimento e angústia que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, futuros adolescentes e adultos. É fundamental considerar que as condições sociais e materiais podem influenciar negativamente a segurança emocional dos responsáveis e, conseqüentemente, das crianças (Molenat, 2016).

Gráfico 4 – Diagnóstico médico



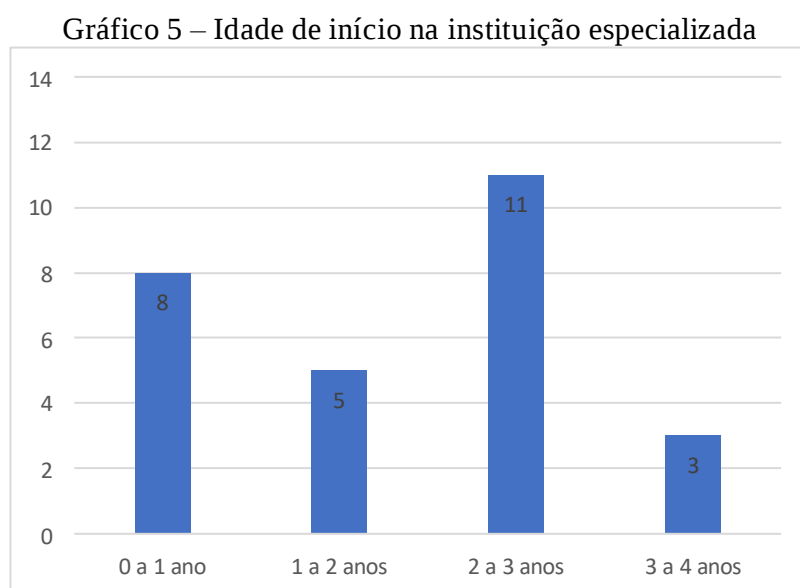
Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

No que se refere aos diagnósticos apresentados no Gráfico 4, observa-se uma predominância de crianças com Transtorno ou Hipótese Diagnóstica do Espectro Autista (TEA), totalizando 17 participantes (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C10, C12, C14, C16, C18, C19, C22, C25 e C26). Dentre estas, duas apresentaram comorbidades associadas, Síndrome de Burnside Butler (C6) e Síndrome de Kleefstra (C25). Identificou-se quatro casos com hipótese diagnóstica de TEA (HD-TEA) (C2, C5, C7 e C22), dentre elas uma criança com Transtorno do Processamento Sensorial associado (C2).

Além dos quadros relacionados ao espectro autista, foram identificadas quatro crianças com Síndrome de Down (C9, C13, C24 e C27), uma com prematuridade, macrocefalia benigna e malformação de Chiari (C11), uma com hidrocefalia, mielomeningocele e bexiga neurogênica (C15), uma com artrogripose múltipla congênita (C17) e uma com microcefalia (C20). Adicionalmente, observou-se um caso de prematuridade associada à hipermobilidade (C21) e um caso de múltiplas condições clínicas concomitantes, incluindo broncodisplasia grau 3, doença metabólica óssea, hipotireoidismo congênito e alergia à proteína do leite de vaca (APLV) (C23).

Referente a pergunta com relação às reações dos responsáveis quanto ao diagnóstico, as respostas foram diversas, como medo de interferir no desenvolvimento (P1) ou de causar danos cerebrais (P23), tranquilidade (P4 e P8), aceitação (P5 e P10), normalidade (P7, P9, P12, P16 e P21), resistência (P20), ansiedade (P11 e P24), luto (P13 e P18), preocupação (P6 e P14), surpreso (P15), tristeza (P17, P18 e P25), apreensiva (P19 e P22) e aceitação gradual (P26), assustados (P27), com o diagnóstico a família sentiu-se aliviada, pois saberia como direcionar as normas e condutas com a criança (P2), a mãe precisou obter informações para sentir-se tranquila e o pai apresentou resistência (P3), as respostas podem ser categorizadas em palavras-chave: aceitação, tranquilidade, medo, luto, normalidade, familiaridade com diagnóstico, alguns descrevem a necessidade de buscar ajuda e confiança em lidar com a deficiência.

O Gráfico 5 apresenta gráficos sobre a idade que a criança iniciou na instituição especializada.



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Observou-se que 8 das 27 crianças participantes (29,63%), iniciaram o atendimento precoce, antes de um ano de idade. Dentre essas 8, 4 nasceram com síndrome de Down, 1 com macrocefalia, 1 com mielomeningocele, 1 com microcefalia e 1 com prematuridade. Em 3 casos, a deficiência foi identificada ainda durante a gestação, e nos outros 5, no momento do nascimento, o que explica a entrada precoce no atendimento especializado. Ainda, 5 (TEA) começaram entre 1 e 2 anos (18,52%) e 11 ingressaram entre 2 e 3 anos (40, 74%) (TEA) e 3 iniciaram o atendimento precoce entre 3 e 4 anos (11,11%).

A detecção precoce da deficiência é fundamental para favorecer a criança no desenvolvimento de habilidades de interação social, comunicação e linguagem, bem como das capacidades relacionadas à independência das atividades diárias, à resolução de problemas e avanços da motricidade fina e grossa (Williams; Aiello, 2023). Assim como a participação dos responsáveis é essencial para a continuidade das atividades realizadas na precoce, garantindo que cada criança, respeitando suas especificidades, seja adequadamente estimulada também em seu ambiente doméstico.

O Gráfico 6 apresenta quais atividades eram realizadas com a criança no início de sua matrícula na instituição e atualmente.



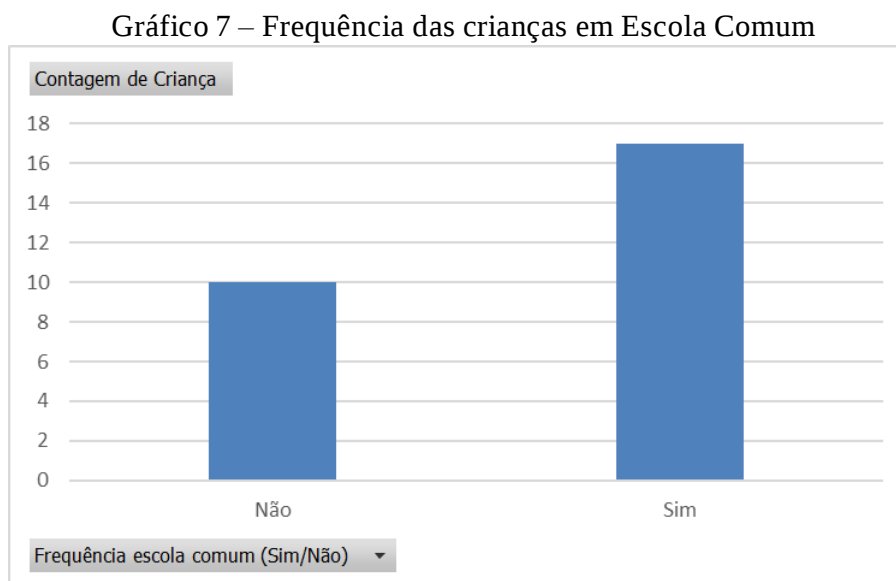
Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

O total de 10 crianças não realiza nenhuma outra atividade (C1, C2, C3, C7, C10, C13, C14, C20, C22 e C23) o que pode evidenciar a relevância do Atendimento no Programa da Educação Precoce (PEP) oferecido pelo Governo do Distrito Federal. Lembrando que os demais atendimentos, como psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, musicoterapia, natação, nutrição, entre outros, são oferecidos por instituições privadas, os responsáveis, em sua maioria não têm condições financeiras de custeá-los, o que pode dificultar o desenvolvimento de áreas específicas, que necessitem de formação específica.

Inúmeros estudos ao longo do tempo comprovam a eficácia da intervenção precoce, especialmente entre os 2 e 4 anos de idade, é um fator determinante. Observa-se que os resultados obtidos nesse período são superiores aos alcançados por programas semelhantes aplicados. Em se tratando especificamente do transtorno do espectro autista, os dados mostram-se mais relevantes, uma vez que a intervenção precoce em crianças que se encontram no diagnóstico citado é mais eficaz que em outros déficits neurodesenvolvimento, pela

possibilidade de maior relevância dos processos de plasticidade neural, trazendo resultados mais relevantes no período precoce (De Marco *et al.*, 2021).

O Gráfico 7 apresenta o quantitativo de crianças que frequentam escola comum.



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

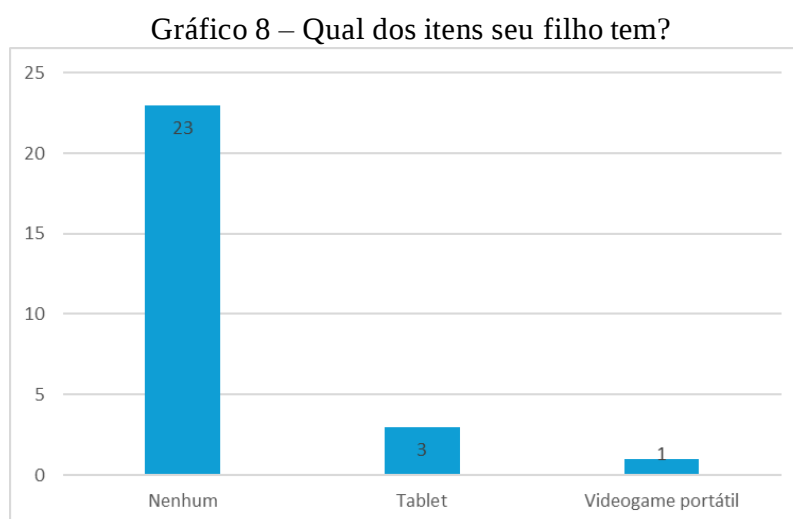
Os números apresentam a frequência da maioria das crianças na escola comum, total de 17 crianças (62,96%) e 10 não frequentam (37,4%). Cabe destacar, que a não frequência em escola comum ocorre por motivos diversos, C9 , C18 e C27 realiza muitas terapias e atendimentos em clínicas, C10 frequentava uma escola por 1 ano e meio em 2023/2024, no meio de 2024 a família optou por mudá-la de escola, não se adaptou, C13 não frequenta escola por recomendações médicas, C14 apresentou dificuldade em adaptar-se, os responsáveis optaram por retirá-lo, C15 realiza muitos tratamentos médicos em outra cidade, C17 o pai mostra-se preocupado com sua segurança, C22 e C24 não conseguiram em creche pública.

Os resultados trazem um marco decisivo no Brasil, ocorrido na década de 1980, quando a infância passou a ser valorizada enquanto responsabilidade não só das famílias, mas também do Estado. Essa conquista foi fruto da ação conjunta de movimentos sociais de mulheres e de pesquisadoras e pesquisadores, especialmente no campo da Educação Infantil, que defenderam a necessidade da educação formal desde os primeiros anos. O movimento culminou nos avanços consagrados pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a criança como cidadão de direitos, assegurando-lhe vida, saúde, alimentação, educação, lazer, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária (Distrito Federal, 2018).

4.2.3 Resultados e Análise das Informações do Grupo IV: Uso de Mídias Digitais

Essa subseção apresenta os resultados e a análise das informações referentes ao Grupo IV, com foco no uso de mídias digitais. Busca-se compreender os padrões de acesso, a frequência e os contextos de utilização dessas mídias, bem como suas possíveis implicações no desenvolvimento e no cotidiano das crianças participantes da pesquisa. As análises são fundamentadas nos dados coletados junto aos responsáveis, permitindo uma análise crítica e contextualizada dos resultados.

O Gráfico 8 destaca os itens eletrônicos que as crianças possuem.

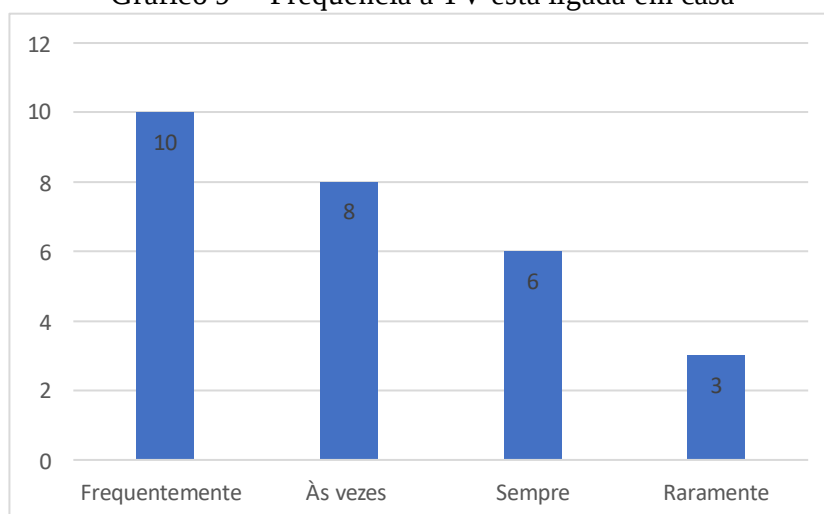


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Os dados ilustram que 23 crianças não possuem nenhum aparelho eletrônico, 3 possuem *tablet* e 1 possui *videogame* portátil. Dados esses que podem mostrar a preocupação da maioria dos responsáveis em não disponibilizar um aparelho eletrônico exclusivo para seus (as) filhos (as), o que revela uma atenção a orientação importante da Sociedade Brasileira de Pediatria (Eisenstein *et al.*, 2019).

Os Gráficos 9 e 10 indicam a frequência que a TV está ligada em casa, mesmo que ninguém esteja assistindo e os motivos das crianças terem TV no quarto, respectivamente.

Gráfico 9 – Frequência a TV está ligada em casa

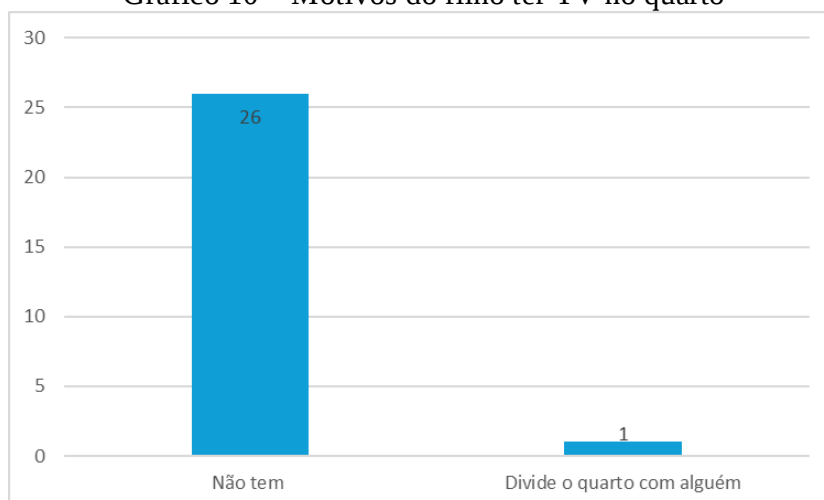


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Os dados do Gráfico 9 exibem os hábitos relacionados ao uso da televisão (TV), especificamente quanto à frequência da TV ligada mesmo sem ninguém assistindo, 10 participantes afirmam que frequentemente mantêm suas televisões ligadas, 8 indicaram que, suas televisões às vezes ficam ligadas, 6 informaram que a televisão fica sempre ligada e 3 dos participantes declararam que sua televisão fica ligada raramente.

Constatou-se, inclusive, que a partir dos dois meses de idade, muitas são submetidas ao uso regular da televisão, o que reforça a ideia, presente no senso comum, de que esses dispositivos funcionam como ferramentas úteis e confiáveis de cuidado, além de contribuírem para o desenvolvimento infantil. No entanto, é fundamental ressaltar que o início precoce desse hábito contraria as recomendações da Academia Americana de Pediatria (Rocha *et al.*, 2022).

Gráfico 10 – Motivos do filho ter TV no quarto

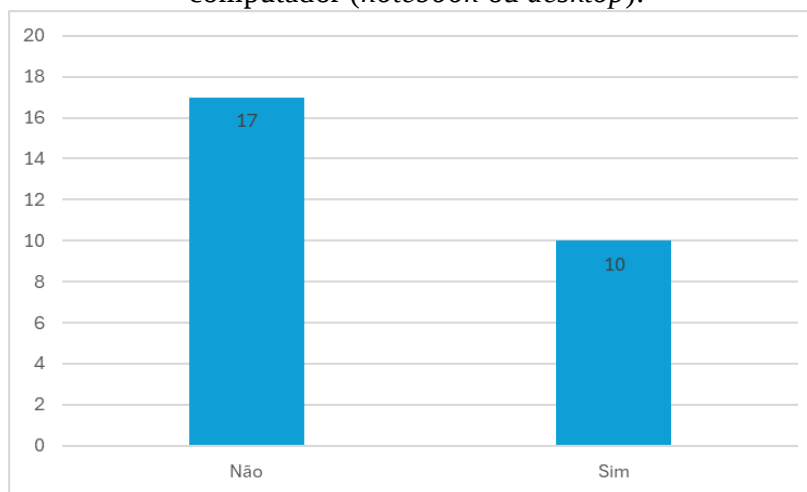


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

No Gráfico 10, revela-se que 26 crianças não têm TV no quarto, apenas uma criança tem por que divide o quarto com alguém. Dado relevante, visto que a Sociedade Brasileira de Pediatria (Eisenstein *et al.*, 2019), recomenda que as crianças dessa faixa etária não tenham contato com telas antes de adormecer, pelo menos 1 a 2 horas antes do horário de dormir para garantir um sono de qualidade.

Do Gráfico 11 até 16 são apresentados dados acerca do uso de dispositivos móveis.

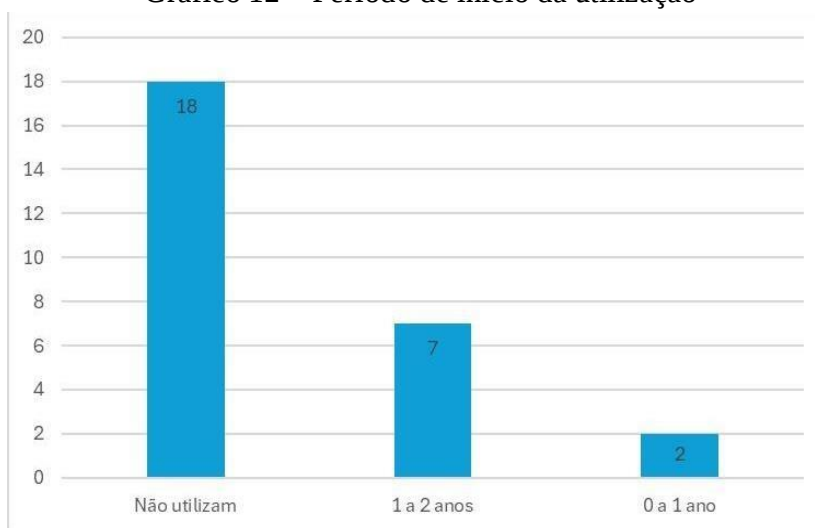
Gráfico 11 – Uso de dispositivo móvel (*smartphone* ou *tablet*) e/ou computador (*notebook* ou *desktop*).



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Os dados do Gráfico 11 expõem que 17 não utilizam dispositivos digitais, enquanto as demais 10 fazem uso desses recursos, indicando que a maioria dos responsáveis evita oferecer tecnologias digitais às crianças sob seus cuidados. Entretanto, durante a análise dos questionários, observou-se inconsistência em algumas respostas referentes ao uso de dispositivos digitais. Tal achado evidencia a ampla presença das mídias digitais no cotidiano infantil, independentemente de fatores socioeconômicos ou contextuais, conforme apontam estudos recentes. Essa tendência ocorre em uma fase do desenvolvimento marcada por intensas transformações neurocognitivas, nas quais se estruturam habilidades relacionadas às funções executivas, à autorregulação e à atenção (Vasconcelos *et al.*, 2023).

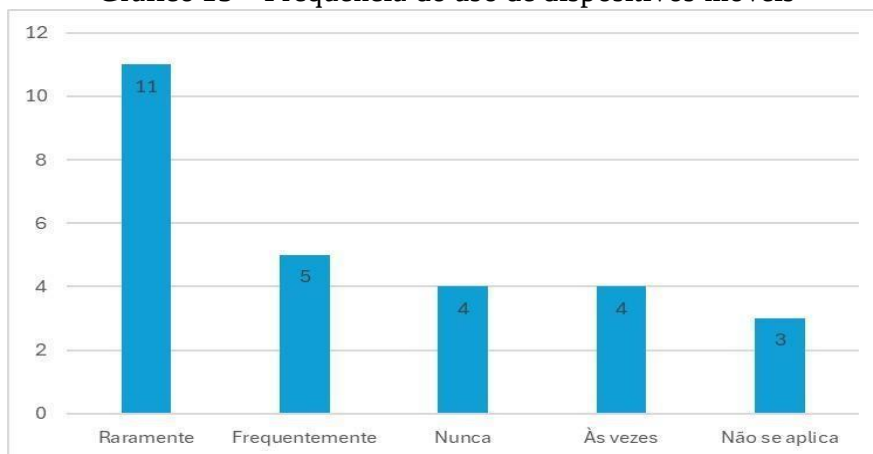
Gráfico 12 – Período de início da utilização



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Acerca da idade de início do uso de dispositivos móveis pelas crianças, exposto no Gráfico 12, 7 começaram a utilizar entre 1 e 2 anos de idade, enquanto 2 iniciaram antes do primeiro ano de vida. A maioria, contudo, totalizando 18 crianças, diz que seus (as) filhos (as) não fazem uso desses dispositivos, ainda que posteriormente tenham respondido outras questões que, como citado anteriormente, tornaram as respostas inconsistentes. Esses dados são preocupantes, considerando que as recomendações de especialistas indicam que o uso de telas não deve ser estimulado antes dos dois anos de idade (Eisenstein *et al.*, 2019).

Gráfico 13 – Frequência do uso de dispositivos móveis

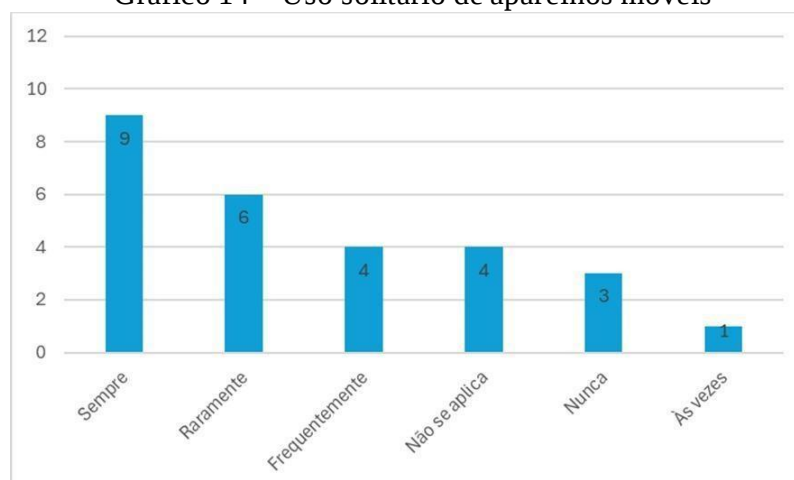


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Diante dos dados apresentados no Gráfico 13, fica questionado a veracidade ou a precisão das respostas fornecidas pelos responsáveis nas questões apresentadas pelos Gráficos

11 e 12, pois enquanto 17 afirmaram não oferecer dispositivos móveis às crianças, o Gráfico 13 aponta que 21 delas fazem uso desses recursos, sendo 12 raramente, 5 frequentemente e 4 às vezes. Essa discrepância pode sugerir a omissão de práticas que contrariam recomendações de especialistas (Eisenstein *et al.*, 2019).

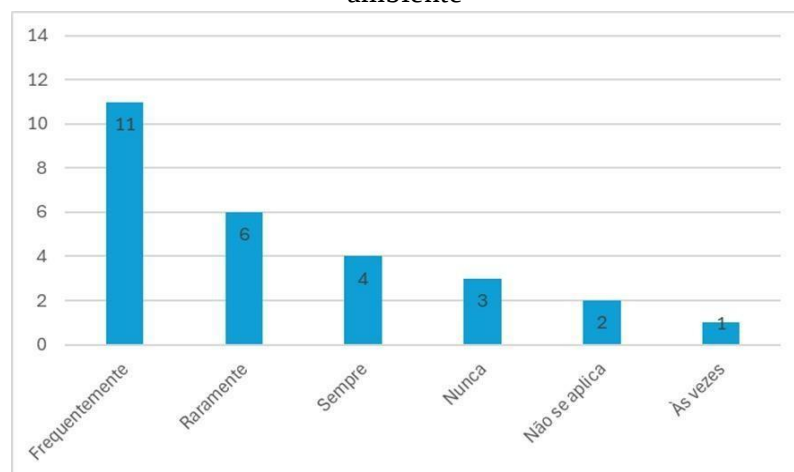
Gráfico 14 – Uso solitário de aparelhos móveis



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Como indicado no Gráfico 14, 9 crianças utilizam dispositivos móveis sempre sozinhas, 6 raramente, 4 frequentemente, 1 às vezes, enquanto 3 nunca utilizam de forma independente e, em 4 casos, a resposta não se aplica. Desse modo, uma parcela significativa das crianças tem acesso autônomo a tecnologias digitais, o que pode gerar implicações no desenvolvimento infantil, especialmente quando esse uso não é mediado por um adulto (Eisenstein *et al.*, 2019).

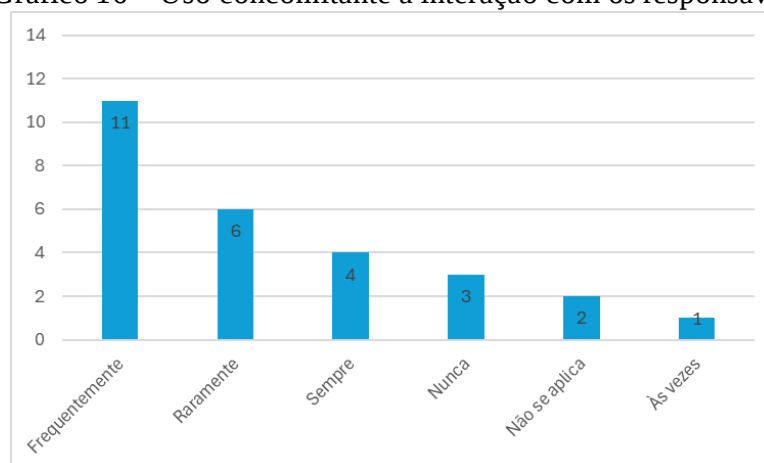
Gráfico 15 – Uso com a presença de um adulto em um mesmo ambiente



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

O Gráfico 15 apresenta os resultados referente ao uso de dispositivos móveis na presença de um adulto, observa-se que 11 crianças utilizam frequentemente nessa condição, 6 raramente, 4 sempre, 3 nunca, 2 casos foram classificados como não se aplica e 1 criança utiliza às vezes. Esses resultados sugerem que, embora a maioria das crianças esteja acompanhada por um adulto no mesmo ambiente durante o uso, essa presença nem sempre implica mediação ativa, o que pode comprometer a orientação e o controle sobre o conteúdo acessado (Eisenstein *et al.*, 2019).

Gráfico 16 – Uso concomitante à interação com os responsáveis

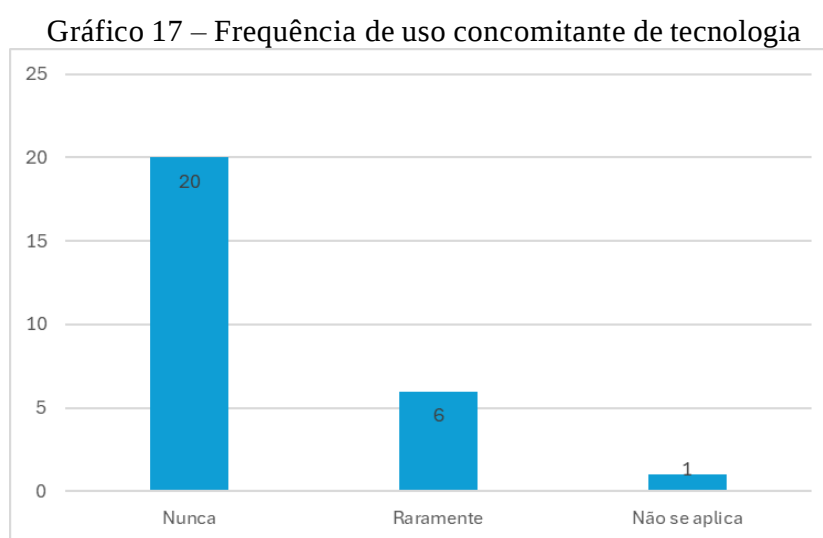


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

No Gráfico 16, os dados referem-se à utilização de dispositivos móveis, observou-se que 11 crianças frequentemente utilizam na presença de um adulto, 6 raramente utilizam, 4

sempre, 3 nunca utilizam, 2 casos foram classificados como não se aplica e 1 como às vezes. Outro gráfico que aponta a contradição das respostas dos responsáveis no gráfico 4 e 5, visto que esses resultados mostram que o total de 22 crianças que utilizam dispositivos móveis, mesmo que na presença de um adulto. Segundo Nishi e Silva (2022), a participação efetiva dos familiares na formação de habilidades sociais, motoras e cognitivas das crianças pequenas é imprescindível para potencializar o desenvolvimento saudável.

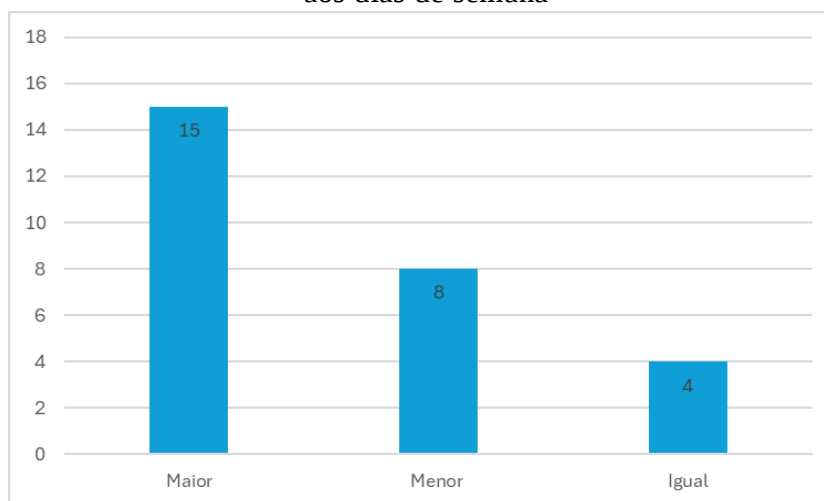
Nos Gráficos 17 e 18 são apresentados gráficos sobre a frequência de uso concomitante de mais de um tipo de tecnologia e frequência comparativa de uso durante e aos finais de semana.



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

No que se refere à frequência de uso concomitante de mais de uma tecnologia apresentado no Gráfico 17, pode-se identificar que 20 crianças nunca fazem esse tipo de uso, 6 utilizam raramente e, em 1 caso, a resposta não se aplica, evidenciando assim, a preocupação dos responsáveis em oferecer apenas um estímulo por vez, o que contribui para um maior controle sobre os conteúdos acessados pelas crianças nas mídias digitais. De acordo com Moreira *et al.* (2021) o uso precoce de dispositivos eletrônicos está associado a atrasos no desenvolvimento da comunicação, resolução de problemas, assim como em possíveis transtornos de hiperatividade, déficit de atenção e ansiedade

Gráfico 18 – Uso comparativo durante os finais de semana em relação aos dias de semana

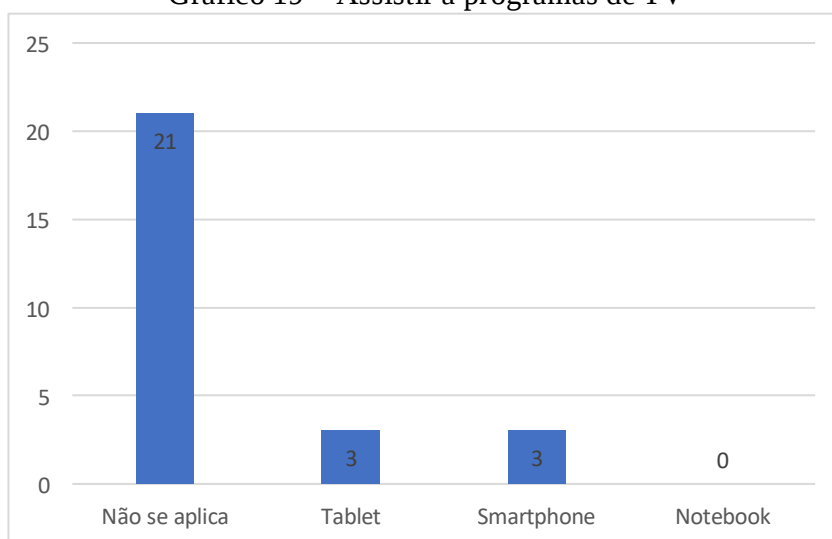


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

No Gráfico 18, os dados revelam que a maioria das crianças, um total de 15, utiliza dispositivos por períodos mais longos. Isso mostra que, durante a semana, enquanto as crianças estão em creches ou escolas, a exposição é menor; porém, nos finais de semana, quando estão com seus responsáveis, passam a maior parte do tempo entretidas com as telas, o que pode revelar uma diminuição do tempo de interação com seus responsáveis. Cabe ressaltar, que os dados desse gráfico revelam que todas as crianças fazem uso de telas nos finais de semana, o que contradiz as informações apresentadas em questões anteriores sobre o uso de telas. Os resultados dessa pesquisa dialogam com Costa e Almeida (2021), na qual as autoras ressaltam o papel dos responsáveis como os principais mediadores dos contatos das crianças com os recursos tecnológicos.

Os Gráficos 19 até 24 apresentam os dispositivos móveis utilizados em determinadas atividades, resultados motivados pela questão “Seu filho usa algum dispositivo móvel para realizar as atividades abaixo? Marque todas que se aplicam”.

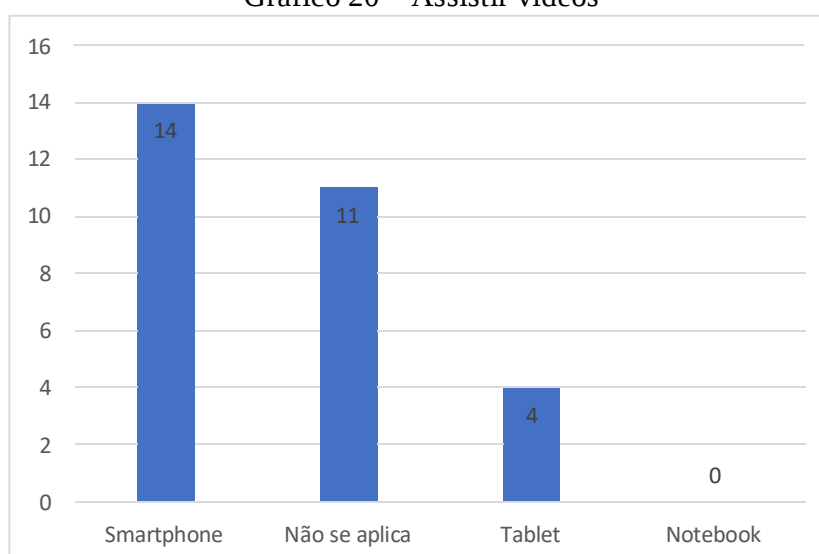
Gráfico 19 – Assistir à programas de TV



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Os dados analisados revelam padrões distintos no uso de dispositivos móveis por crianças para diversas finalidades. A maioria dos responsáveis na amostra parece restringir o acesso a esses dispositivos para certas atividades, enquanto outras demonstram maior prevalência. Para assistir a programas de TV (Gráfico 19), 21 crianças não utilizam dispositivos móveis, com 3 usando *tablets* e 3 usando *smartphones*. Nenhum *notebook* foi registrado para essa finalidade. Segundo Gondim *et al.*, (2022), os programas de televisão de entretenimento infantil continuam sendo amplamente utilizados como meio de cuidado, sendo um recurso tecnológico presente no dia a dia das crianças pequenas, contudo, muitos responsáveis não possuem conhecimento dos reais prejuízos que os conteúdos audiovisuais podem implicar no desenvolvimento de suas crianças.

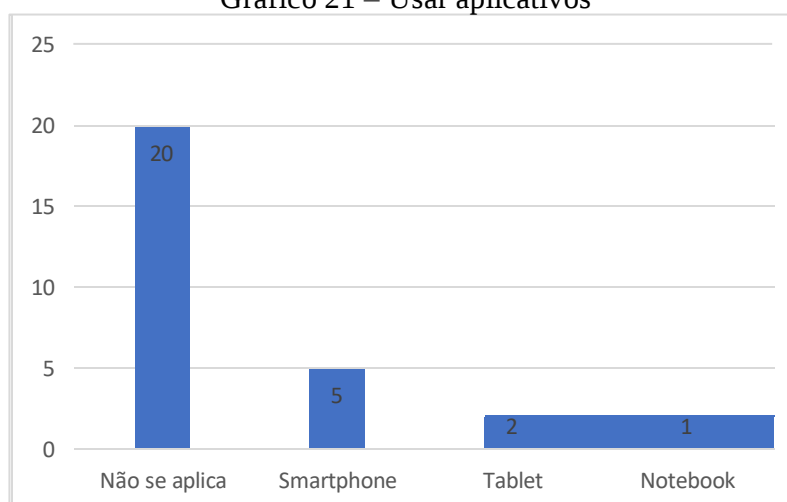
Gráfico 20 – Assistir vídeos



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

No que se refere a assistir a vídeos (Gráfico 20), o *smartphone* é o meio predominante, utilizado por 14 crianças, seguido pelo *tablet* (4 crianças). Nenhuma criança usa o *notebook* para essa finalidade, e para 11, a opção não se aplica. Para Monteiro e Osório (2015), o advento da era digital trouxe mudanças pontuais na constituição da criança enquanto sujeito social e histórico, as vivências sociais, recreações e relações afetivas acontecem cada vez mais mediadas pelas telas.

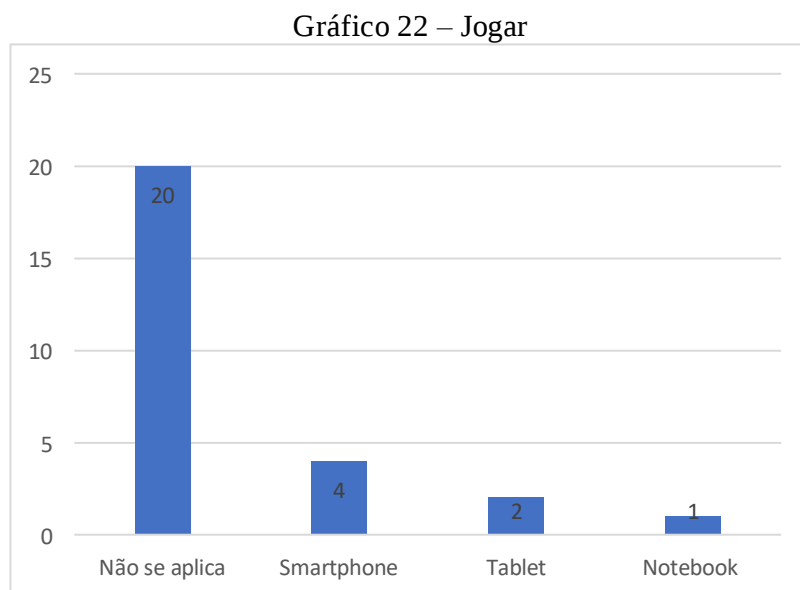
Gráfico 21 – Usar aplicativos



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

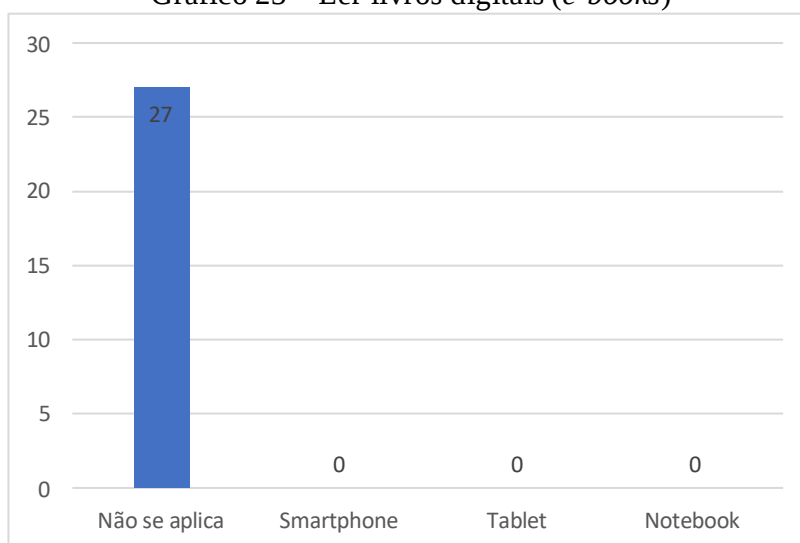
O uso de aplicativos (Gráfico 21) é limitado, com a maioria dos responsáveis (20) indicando que seus (as) filhos (as) não os utilizam. Apenas 5 crianças usam aplicativos no *smartphone*, 2 no *tablet* e 1 no *notebook*, o que pode indicar escolhas criteriosas das famílias

em limitar esse acesso. Segundo Castro, Mill e Costa (2020), mediante o amplo acesso às plataformas digitais, faz-se necessário oferecer recursos digitais que promovam a aprendizagem de conteúdos significativos para que as crianças com necessidades específicas adquiram habilidades funcionais para sua inserção social.



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

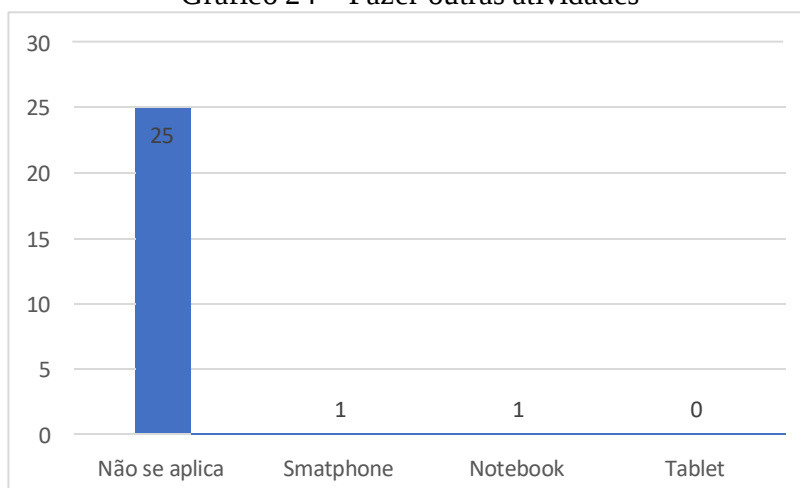
Similarmente, para jogar em dispositivos móveis (Gráfico 22), a maioria dos responsáveis (N= 20) assinalou que seus (as) filhos (as) não o fazem. 4 crianças jogam no *smartphone*, 2 no *tablet* e 1 no *notebook*, sugerindo um controle parental sobre o tipo de entretenimento permitido. Os resultados comungam com Haidt (2024), a partir dos anos 80 as brincadeiras infantis foram substituídas pelo *smartphone*, acarretando sérios problemas de saúde mental, desde 2010, os índices de “depressão, ansiedade, automutilação e suicídio” estão em ascensão, diante desses fatos o autor ressalta a urgência resgatar a infância do brincar livre.

Gráfico 23 – Ler livros digitais (*e-books*)

Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

A leitura de livros digitais (*e-books*) em dispositivos móveis apresentado no Gráfico 23 é inexistente na amostra, indicando uma oportunidade pouco explorada para o uso educacional das mídias digitais. De acordo com Viegas *et al.* 2023, o acesso a diferentes gêneros textuais na primeiríssima infância estimula ativamente as conexões cerebrais iniciais, promove a formação de hábitos salutar e contribui para o fortalecimento dos vínculos familiares.

Gráfico 24 – Fazer outras atividades



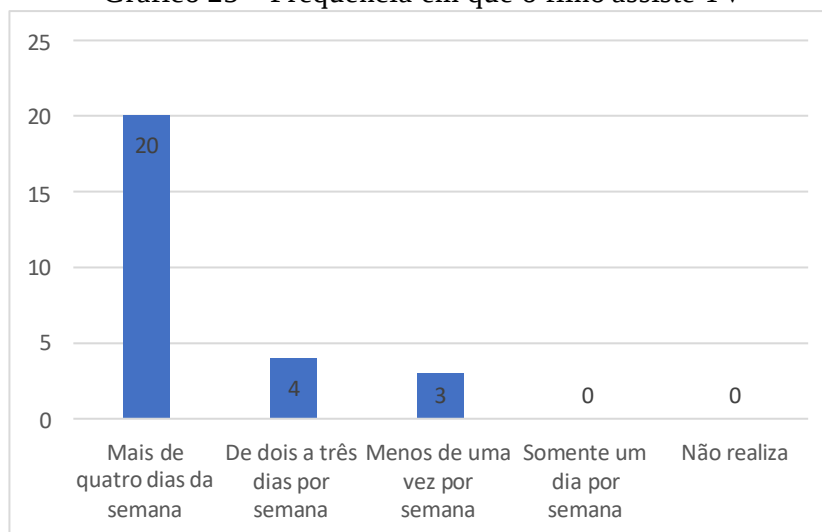
Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Por fim, para outras atividades (Gráfico 24), 25 responsáveis afirmaram que suas crianças não utilizam dispositivos móveis. Apenas uma criança usa o *smartphone* e outra o *notebook* para essa finalidade. Isso evidencia uma baixa exploração do potencial das mídias

digitais como ferramenta de aprendizagem funcional, ressaltando a importância de as crianças aprenderem a usar essas tecnologias com responsabilidade e supervisão no mundo digital atual. Segundo Kenski (2018), a cultura digital refere-se ao contexto social contemporâneo, em que os meios digitais de comunicação e informação se integraram profundamente à dinâmica das relações sociais. Esse conceito passou a descrever a nova realidade de organização da sociedade, onde as interações e formas de comunicação são impulsionadas e moldadas pelas tecnologias digitais.

Abaixo são apresentados os Gráficos de 25 até 30, referentes à frequência que as crianças realizam determinadas atividades, motivadas pela questão “Com que frequência seu filho (a) realiza as atividades a seguir?”.

Gráfico 25 – Frequência em que o filho assiste TV

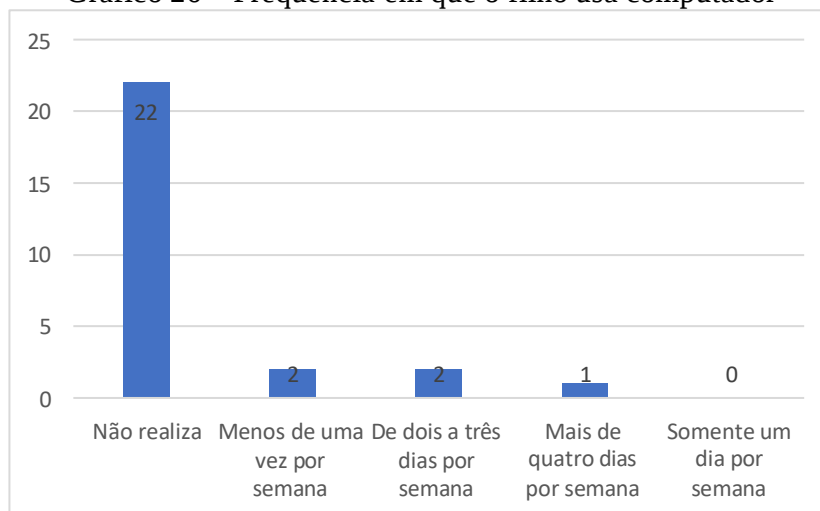


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

A análise dos dados revela padrões distintos no uso de tecnologias pelas crianças investigadas. A televisão é amplamente utilizada (Gráfico 25): 20 crianças assistem TV mais de quatro dias por semana, 4 assistem de dois a três dias e 3 assistem menos de uma vez por semana. Nenhuma criança deixou de assistir ou assiste apenas um dia por semana. Considerando que 17 dessas crianças frequentam a escola comum durante cinco dias, observa-se que a TV tem papel central no entretenimento cotidiano das famílias, inclusive nos dias úteis. Essa frequência elevada pode limitar o tempo disponível para outras atividades lúdicas e interativas, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional na infância. Esses resultados são semelhantes aos estudos de Nobre *et al.* (2021) na qual as autoras descrevem que a maioria das crianças avaliadas na pesquisa excedem o tempo de tela

recomendado para sua faixa etária, com a televisão desempenhando um papel central nessa exposição.

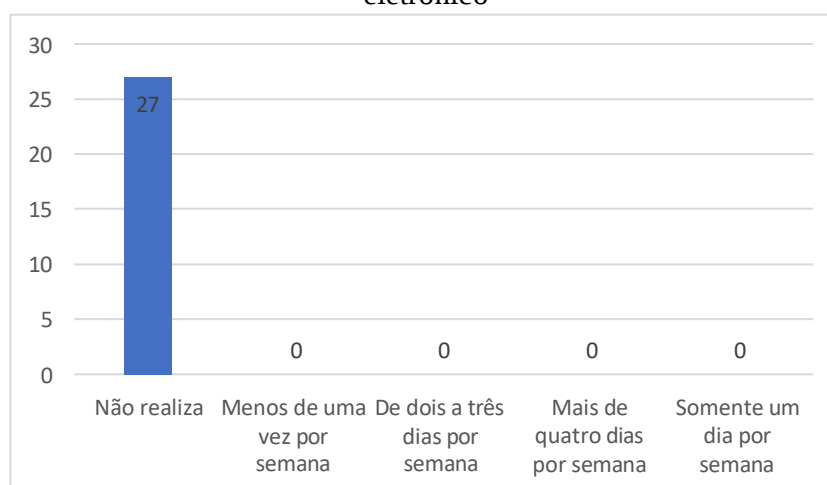
Gráfico 26 – Frequência em que o filho usa computador



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Em contrapartida, o uso do computador é significativamente menor (Gráfico 26). A maioria das crianças (N=22) não utiliza esse recurso, enquanto apenas 5 o utilizam com alguma frequência: 2 menos de uma vez por semana, 2 de dois a três dias por semana e 1 mais de quatro dias por semana. Isso indica que o computador é subutilizado como ferramenta educativa e interativa, apesar de seu potencial para oferecer experiências lúdicas relacionadas à linguagem, números, desenhos e jogos pedagógicos. A criança como sujeito dotado de criatividade deve conhecer as diferentes formas de expressar-se livremente e intencionalmente realizando desenhos, gestos e sons por meio dos recursos audiovisuais presentes na cultura, despertando sua liberdade de imaginar e experimentar o mundo a sua volta (Distrito Federal, 2018)

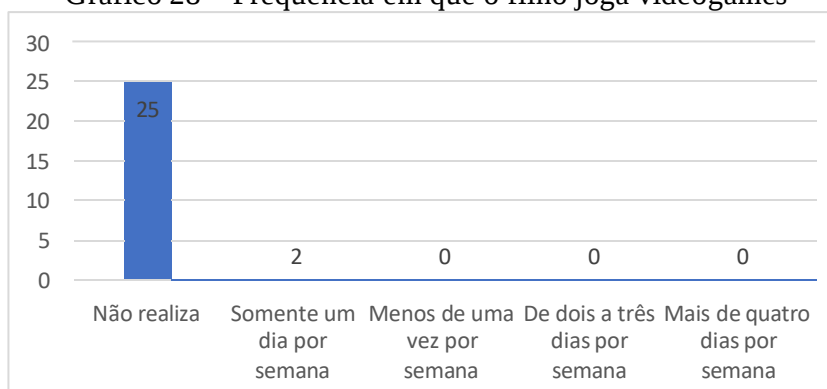
Gráfico 27 – Frequência em que o filho vê livros em leitor eletrônico



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

A leitura digital também se mostra ausente na rotina familiar (Gráfico 27): nenhum responsável realiza leitura com os (as) filhos (as) por meio de recursos eletrônicos, indicando uma limitação no estímulo ao hábito da leitura em formato digital, mesmo sendo uma atividade essencial para a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento do prazer pela leitura. Os dados dialogam com os estudos de Viegas *et al.* (2023) a experiência precoce com a leitura de livros realizada em voz por adultos, promove a saúde cerebral de crianças pequenas e sobretudo, desenvolve habilidades sensoriais e cognitivas que impulsionam a obtenção da linguagem.

Gráfico 28 – Frequência em que o filho joga videogames

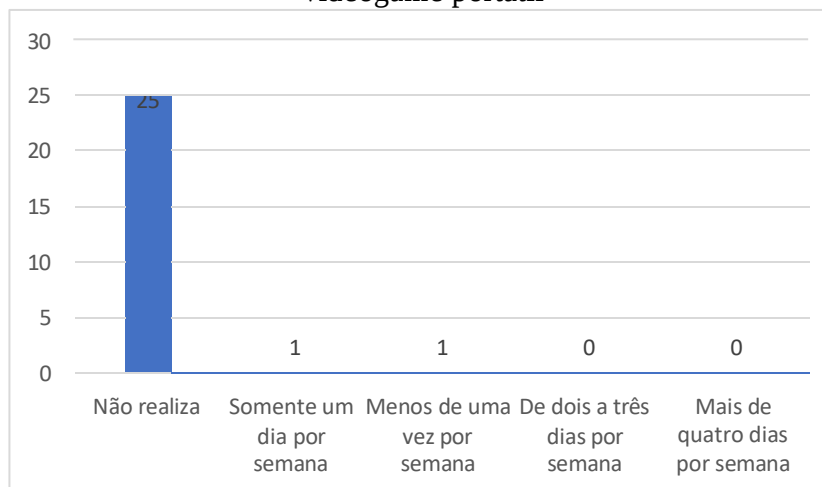


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Quanto aos jogos eletrônicos, os dados indicam uma baixa adesão (Gráfico 28). Apenas 2 crianças jogam videogame uma vez por semana, enquanto 25 não têm contato com esse tipo de atividade. Esses dados corroboram os estudos de Câmara *et al.* (2020) na qual os

autores enfatizam a responsabilidade da família em controlar o acesso das crianças aos dispositivos digitais de modo apropriado a sua faixa etária, a fim de proporcionar o crescimento saudável das funções cerebrais.

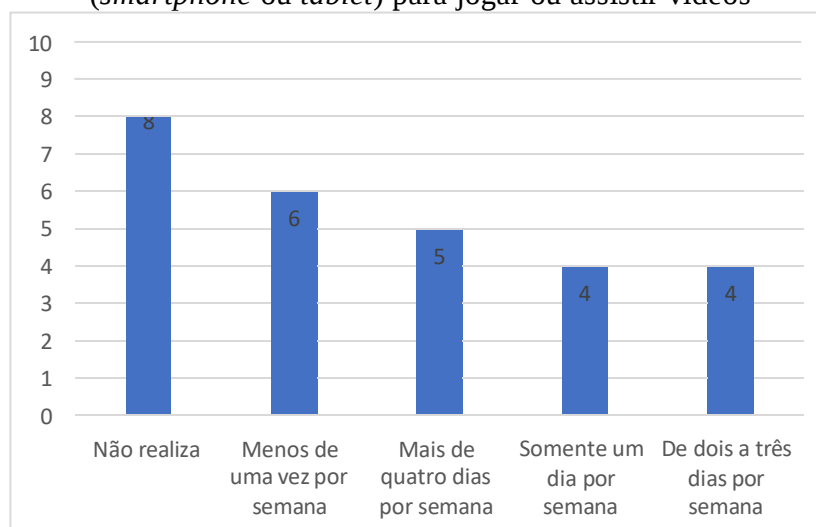
Gráfico 29 – Frequência em que o filho joga em aparelho de videogame portátil



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Resultados semelhantes aparecem no uso de videogames portáteis (Gráfico 29): 25 crianças não os utilizam, 1 usa uma vez por semana e outra, menos de uma vez por semana. Os dados são sugestivos para a possibilidade de que os responsáveis evitam inserir esse tipo de tecnologia no cotidiano infantil, possivelmente priorizando brincadeiras mais tradicionais e com maior interação física e social. Os resultados dessa pesquisa são semelhantes a pesquisa de Becker e Donelli (2024), na qual revela que os responsáveis mostram preocupação em controlar o tempo de tela, a fim de não comprometer as brincadeiras infantis.

Gráfico 30 – Frequência em que o filho usa dispositivo móvel (*smartphone* ou *tablet*) para jogar ou assistir vídeos

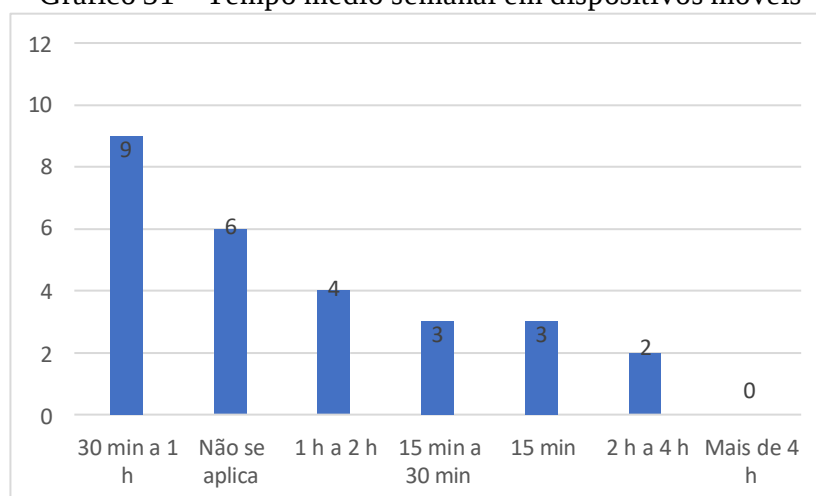


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Por fim, os dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, aparecem com maior presença no cotidiano infantil (Gráfico 30). Ao todo, 19 crianças utilizam esses dispositivos com alguma frequência: 5 mais de quatro dias por semana, 4 de dois a três dias, 4 apenas um dia e 6 menos de uma vez por semana. Apenas 8 não os utilizam. Assim, embora o uso de computadores e *videogames* seja limitado, os jogos e vídeos digitais estão presentes na infância por meio de plataformas mais acessíveis e comuns às famílias. Os dispositivos móveis têm se consolidado como os principais mediadores de estímulos visuais, auditivos e interativos na rotina das crianças pequenas. Além dos prejuízos na saúde das crianças, Viegas *et al.* (2023) corroboram com os resultados da pesquisa, destacando que o uso de dispositivos móveis por crianças pequenas sem a devida supervisão de seus cuidadores, poderá expô-las a conteúdos pornográficos e violentos.

Na sequência são apresentados os Gráficos 31 até 37, referentes ao tempo médio semanal que as crianças ficam em determinadas atividades.

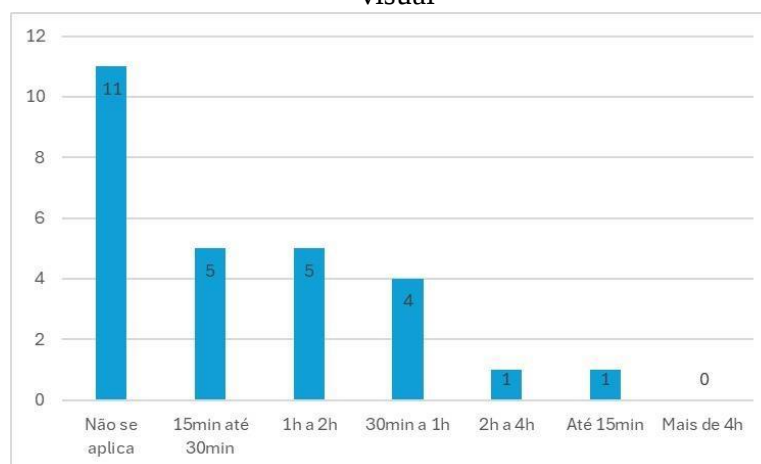
Gráfico 31 – Tempo médio semanal em dispositivos móveis



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

A maioria dos responsáveis relatou que as crianças utilizam dispositivos móveis (Gráfico 31), por até 1 hora por dia (N=19), sugerindo um uso moderado durante a semana, o que pode demonstrar uma tentativa de equilibrar o uso da tecnologia com outras atividades no cotidiano infantil. Os resultados corroboram com os achados de Costa e Almeida (2021), na qual às autoras pontuam que crianças pequenas precisam do contato direto com seus responsáveis, para que proporcionem experiências de diversão e convivência, para seu desenvolvimento pleno.

Gráfico 32 – Tempo médio semanal ouvindo som sem estímulo visual

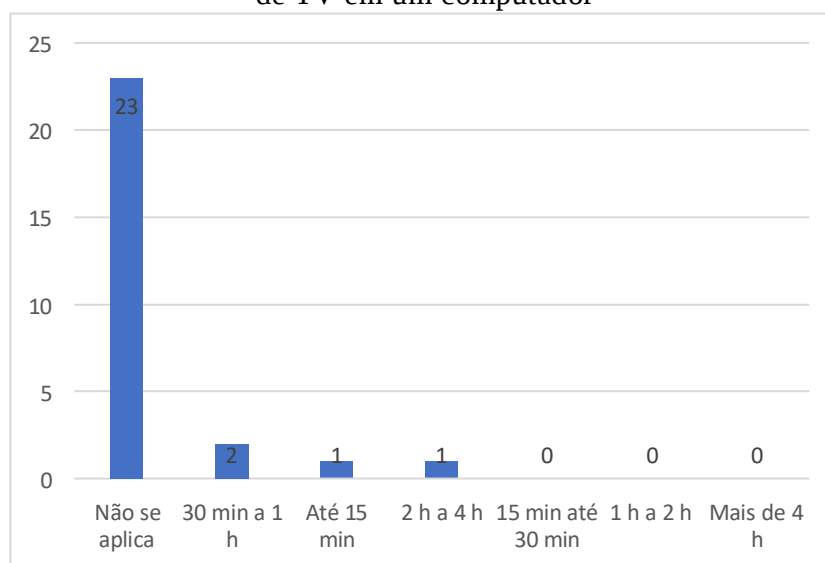


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Em relação ao uso de dispositivos apenas para ouvir sons sem estímulos visuais, 11 responsáveis disseram que essa prática não se aplica, enquanto os demais se dividem entre tempos curtos (até 30 minutos, N=6) e mais prolongados (acima de 30 minutos, N=10),

revelando grande variação entre as famílias (Gráfico 32). A ausência dessa prática em 11 casos sugere uma oportunidade para explorar os benefícios do estímulo auditivo no desenvolvimento infantil, como a ampliação do vocabulário e o fortalecimento da memória. Os resultados também indicam a necessidade de maior orientação sobre o uso consciente de recursos sonoros digitais. Os dados dialogam com Providello, Ferreira e Hage (2023) visto que as tecnologias estão presentes no cotidiano de nossas crianças, e podem ser aliadas no desenvolvimento da linguagem e outras habilidades, desde que sejam utilizadas com equilíbrio, seguindo as orientações recomendadas para a faixa etária

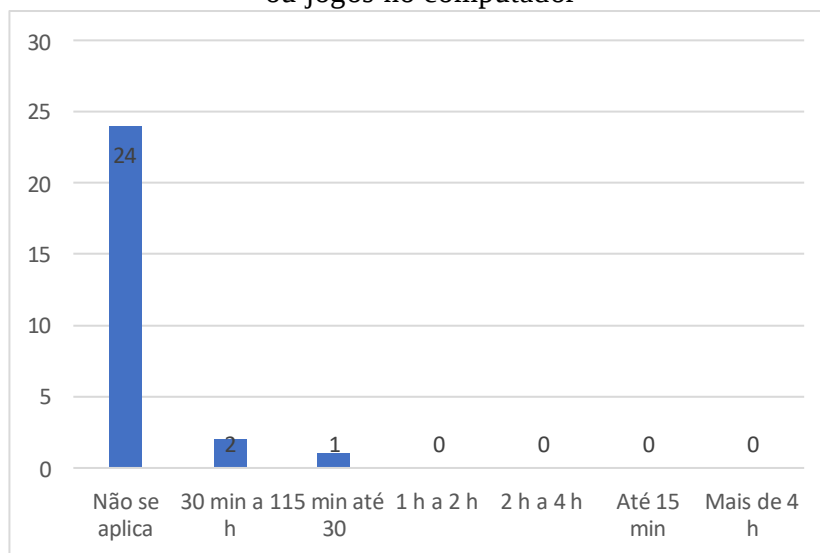
Gráfico 33 – Tempo médio semanal assistindo vídeos ou programas de TV em um computador



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

O uso de computadores para assistir vídeos ou programas é pouco frequente: 23 responsáveis afirmaram que essa prática não está presente na rotina da criança (Gráfico 33), reforçando a baixa utilização do computador como meio de acesso a conteúdos audiovisuais, provavelmente em decorrência da maior preferência por dispositivos móveis, considerados mais acessíveis e atrativos. Os resultados comungam com a pesquisa de Anjos e Francisco (2021), na qual salienta que não é sobre privar as crianças do acesso à cultura digital, mas sim de disponibilizar as práticas adequadas para a idade em diferentes máquinas tecnológicas.

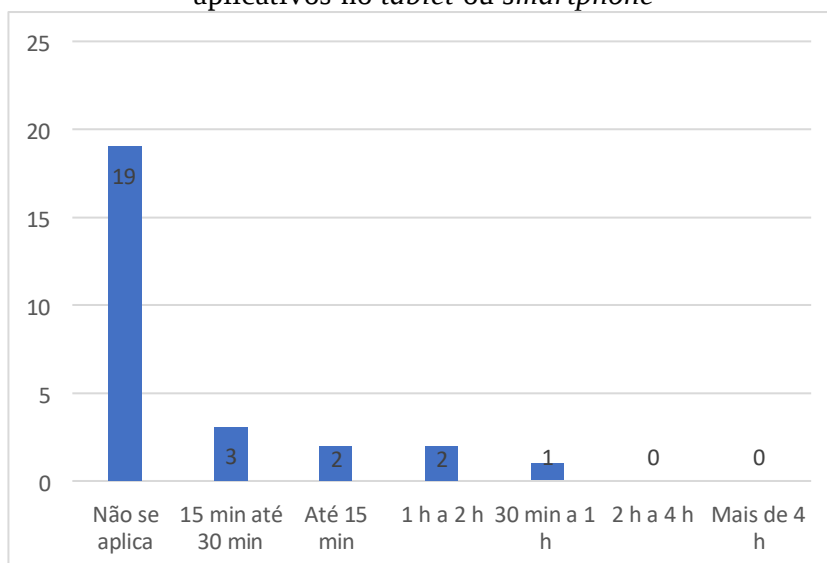
Gráfico 34 – Tempo médio semanal jogando videogames ou jogos no computador



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Da mesma forma, jogos digitais em *videogames* ou computadores são pouco utilizados: 24 responsáveis não inserem essa atividade na rotina dos (as) filhos (as) (Gráfico 34). Ou seja, a maioria das famílias evita a exposição das crianças a jogos digitais nesse período, o que pode representar uma escolha consciente em limitar o acesso a esse tipo de entretenimento. Os achados da pesquisa comungam com o psicólogo Haidt (2024) em que o autor destaca que a nova geração perdeu o encantamento pelas brincadeiras ao ar livre, os jogos eletrônicos permeiam suas relações, as deixando isoladas e hiper conectadas no mundo digital.

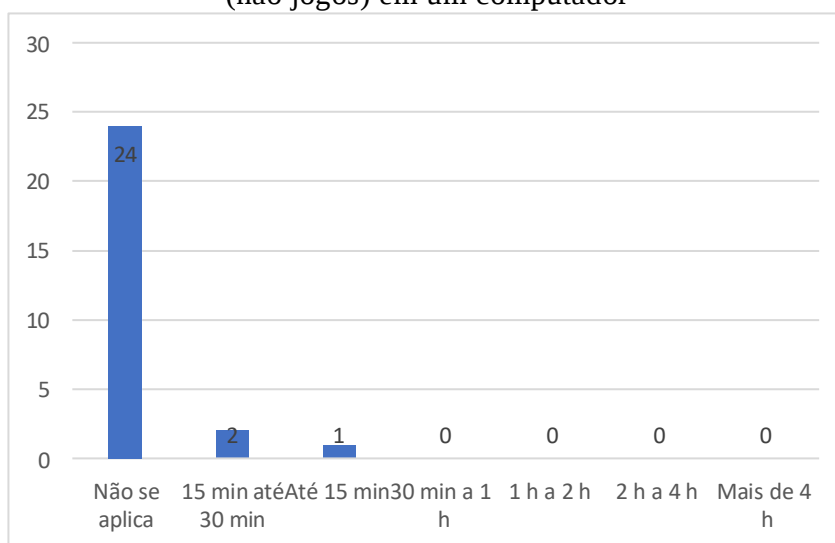
Gráfico 35 – Tempo médio semanal usando outros tipos de aplicativos no *tablet* ou *smartphone*



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

O uso de aplicativos em dispositivos móveis também é limitado: 19 responsáveis disseram que essa prática não se aplica, indicando possível preocupação com os conteúdos acessados (Gráfico 35). Desse modo, em sua maioria, os responsáveis evitam ou restringem o uso de aplicativos pelas crianças, o que pode estar associado a preocupações com a adequação dos conteúdos acessados. As crianças bem pequenas exploram o mundo por meio de brincadeiras de faz de conta, um simples teclado de computador, favorece a formação de suas funções executivas (Brasil, 2024).

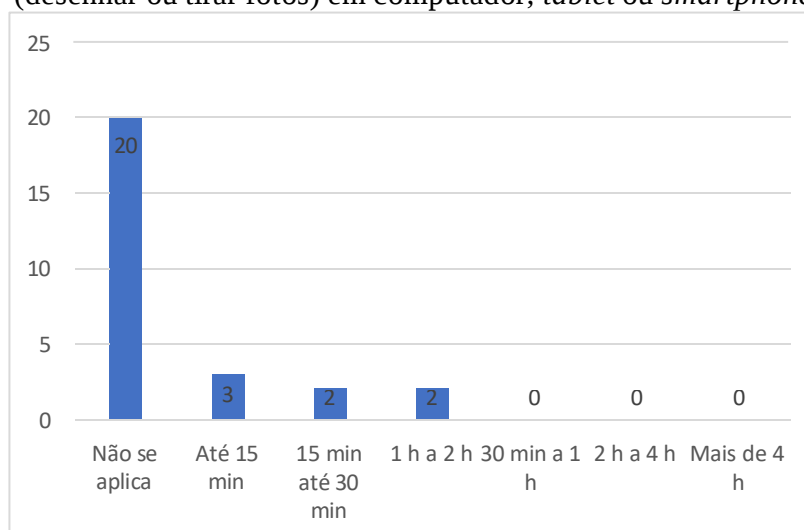
Gráfico 36 – Tempo médio semanal usando programa educativo (não jogos) em um computador



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Quanto ao uso de programas educativos (exceto jogos) em computadores, 24 responsáveis relataram que essa prática não faz parte da rotina da criança, reforçando a baixa exploração do computador para fins pedagógicos (Gráfico 36). Assim, existe uma constatação de que o computador continua sendo pouco explorado como ferramenta digital para fins educativos na infância. Esses dados dialogam com as pesquisas de Mallmann (2019), na qual a autora recomenda que os responsáveis sejam instruídos a utilizarem as tecnologias digitais como ferramenta saudável de troca afetiva entre os membros da família.

Gráfico 37 – Tempo médio semanal fazendo outras atividades (desenhar ou tirar fotos) em computador, *tablet* ou *smartphone*

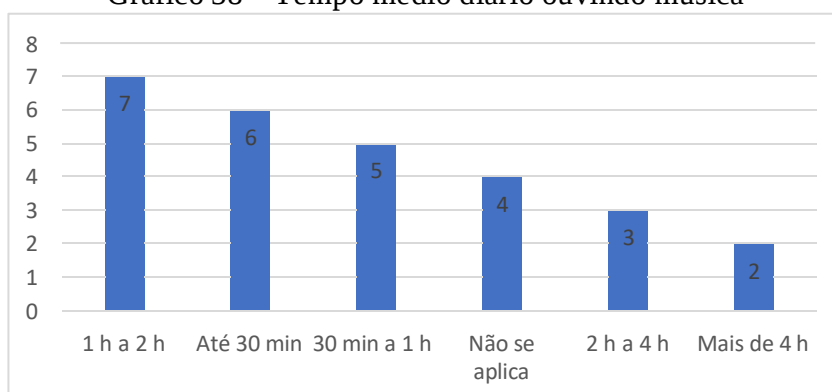


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Por fim, os dados sobre o uso de dispositivos móveis para outras atividades, como desenhar ou tirar fotos, em computadores, *tablets* ou *smartphones* (Gráfico 37) indicam que 20 responsáveis afirmaram que essa prática não está presente na rotina da criança, 3 relataram uso de até 15 minutos, 2 entre 15 e 30 minutos e 2 entre 1 e 2 horas. Logo, atividades com potencial criativo, como desenho digital e fotografia, são pouco incentivadas, possivelmente devido à falta de orientação sobre como essas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e expressivo das crianças. Os dados da pesquisa dialogam com o manual de orientação da SBP (Eisenstein *et al.*, 2019) ao enfatizar a importância de ações conjuntas de toda sociedade, a fim de mostrar aos responsáveis, a necessidade de oferecer conteúdo apropriado às crianças.

A seguir são apresentados Gráficos 38 até 45 sobre tempo médio de atividades realizadas pelos responsáveis em um dia típico, fundamentadas pela questão: “Agora pensando em você: em um dia típico, quanto tempo aproximadamente você passou fazendo algumas atividades abaixo?”.

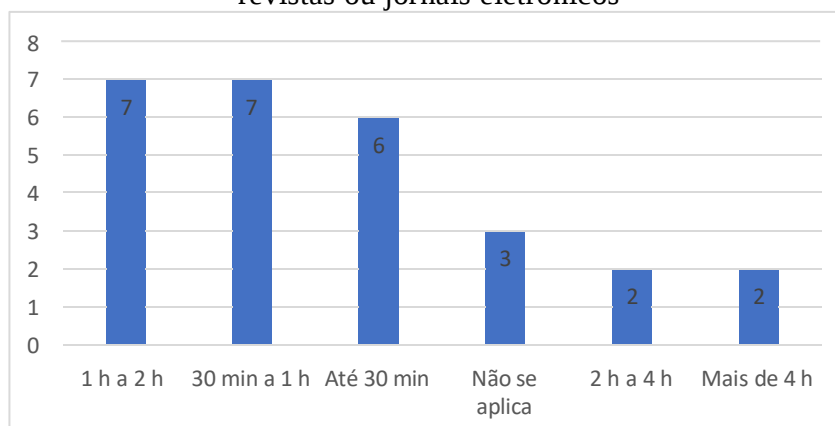
Gráfico 38 – Tempo médio diário ouvindo música



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

A maioria dos responsáveis escuta música diariamente por até 2 horas, sendo mais comum entre 1 e 2 horas (N=7), seguida de até 30 minutos (N=6) e de 30 minutos a 1 hora (N=5) (Gráfico 38). Isso indica que ouvir música é um hábito regular, com uso moderado ao longo do dia. Os achados dialogam com os estudos de Carvalho e Pinto (2023) visto que evidenciam a necessidade de os responsáveis controlarem o tempo de utilização das telas, a fim de se tornarem modelos adequados de consumo para suas crianças.

Gráfico 39 – Tempo médio diário lendo livros, revistas ou jornais eletrônicos

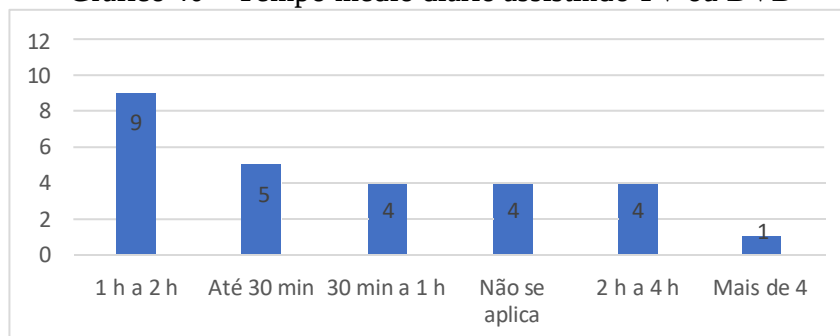


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Quanto à leitura de livros, revistas ou jornais eletrônicos, predomina o tempo entre 30 minutos e 2 horas diárias (N=14), o que mostra que a leitura está presente no cotidiano, embora concentrada em períodos curtos ou moderados (Gráfico 39). O uso de dispositivos móveis para recreação está bem presente na atualidade, o que evidencia a urgente necessidade de conscientizar responsáveis do tempo disponível destinado a tais atividades, em detrimento do

tempo com interação com seus infantes, bem como do entendimento do modelo que representam para eles (Monteiro de Araújo *et al.*, 2024).

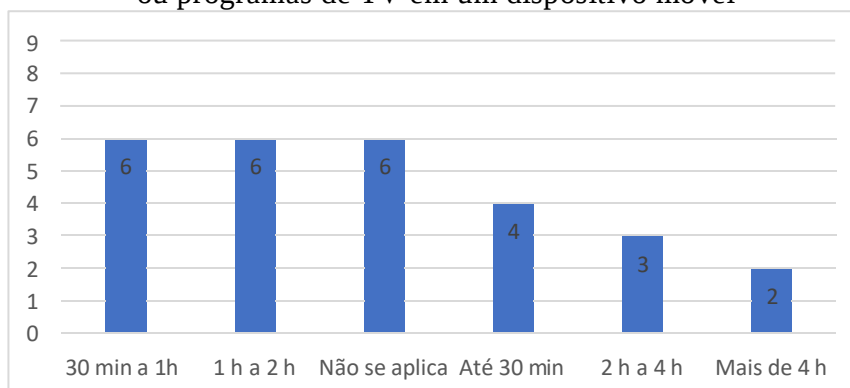
Gráfico 40 – Tempo médio diário assistindo TV ou DVD



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Assistir à TV e/ou DVDs também é comum, com maior frequência entre 1 e 2 horas diárias (N=9), reforçando o papel da televisão como atividade de entretenimento entre os adultos (Gráfico 40). A redução da interação humana e o tempo limitado dedicado às brincadeiras comprometeram a capacidade das crianças de desenvolver habilidades sociais (Petri; Rodrigues, 2020).

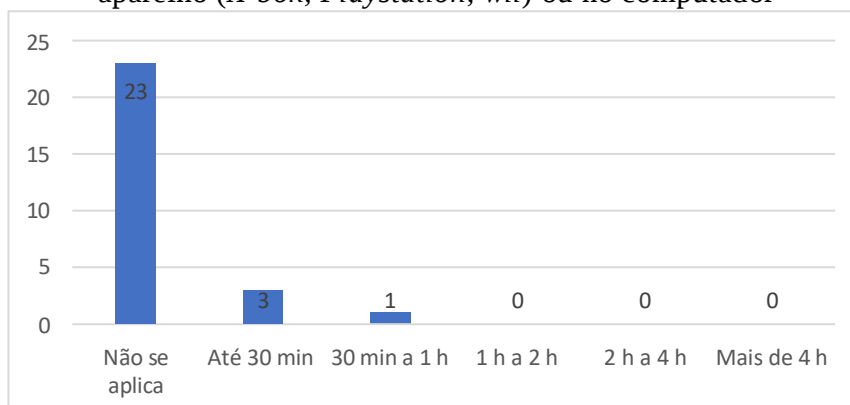
Gráfico 41 – Tempo médio diário assistindo a vídeos, séries, filmes ou programas de TV em um dispositivo móvel



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

O consumo de vídeos e programas por meio de dispositivos móveis se destaca com frequência variada: 6 assiste de 30 min a 1h, 6 de 1h a 2h, 3 de 2h a 4h e 2 mais de 4 h (Gráfico 41). Segundo a pesquisa de Aquino, Aquino e Caetano (2022), a televisão, o celular e o *notebook* estão no ranking dos principais aparelhos eletrônicos de diversão presentes nas residências de 210 famílias participantes, seguido de aparelho DVD, computador de mesa, *vídeogame* e *tablet*.

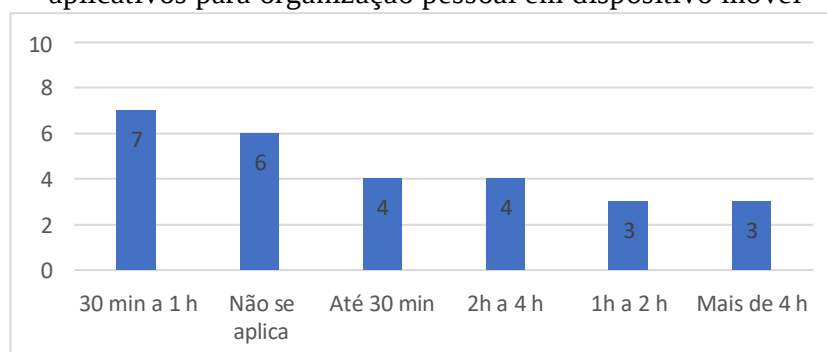
Gráfico 42 – Tempo médio diário jogando videogames no próprio aparelho (*X-box, Playstation, wii*) ou no computador



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Por outro lado, o hábito de jogar *videogames* ou jogos no computador é pouco presente: 23 responsáveis não realizam essa atividade, indicando baixa adesão aos jogos digitais (Gráfico 42).

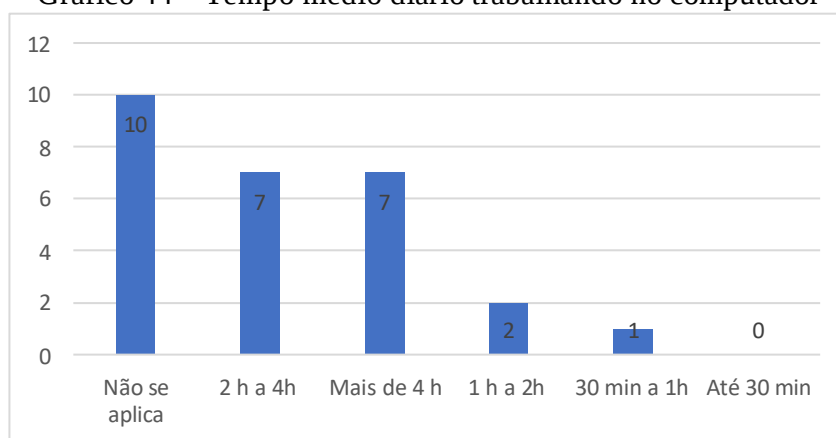
Gráfico 43 – Tempo médio diário usando as redes sociais ou outros aplicativos para organização pessoal em dispositivo móvel



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

O uso de redes sociais e aplicativos de organização é comum: 21 participantes relataram utilizar, 7 de 30 minutos e 1 hora, 4 até 30 min, 4 de 2h a 4h, 3 de 1h a 2h e 3 mais de 4h. com parte relevante usando por mais de 2 horas diárias (Gráfico 43). Segundo Kenski (2018), a cultura digital oferece uma nova maneira de vivenciar e compreender a cultura, mediada exclusivamente pelos meios virtuais. Ela possibilita que o indivíduo interaja em tempos e espaços distintos, sem a necessidade de sua presença física. Além disso, proporciona experiências altamente imersivas, integrando os sentidos humanos às capacidades dos recursos virtuais, oferecendo acesso a uma infinidade de informações.

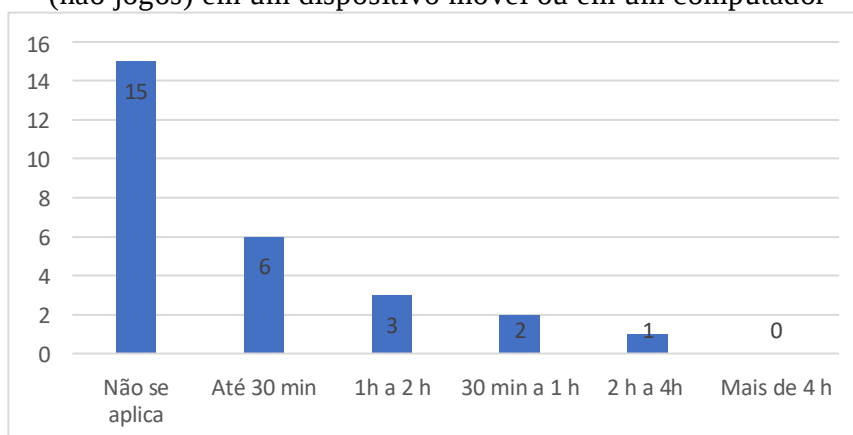
Gráfico 44 – Tempo médio diário trabalhando no computador



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Em relação ao uso do computador para trabalho, 17 responsáveis o utilizam diariamente, sendo frequente o uso por mais de 2 horas (Gráfico 44), o que aponta para a presença significativa dessa atividade na rotina adulta. Considerando que a pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, acelerou a transição para o uso de tecnologias digitais no ambiente familiar, impôs-se a necessidade de reformular práticas cotidianas nas residências, tanto para os adultos quanto para as crianças. Nesse novo cenário, o trabalho passou a integrar de forma mais intensa o contexto familiar. As relações afetivas mediadas pelos responsáveis são fundamentais nos primeiros dois anos de vida e não podem ser substituídas pelas imagens e falas padronizadas das mídias digitais, dada a sua relevância para o desenvolvimento infantil. A exposição excessiva a eletrônicos pode prejudicar a capacidade da criança de distinguir interações humanas de digitais (Maidel; Vieira, 2015).

Gráfico 45 – Tempo médio diário usando um programa educativo (não jogos) em um dispositivo móvel ou em um computador

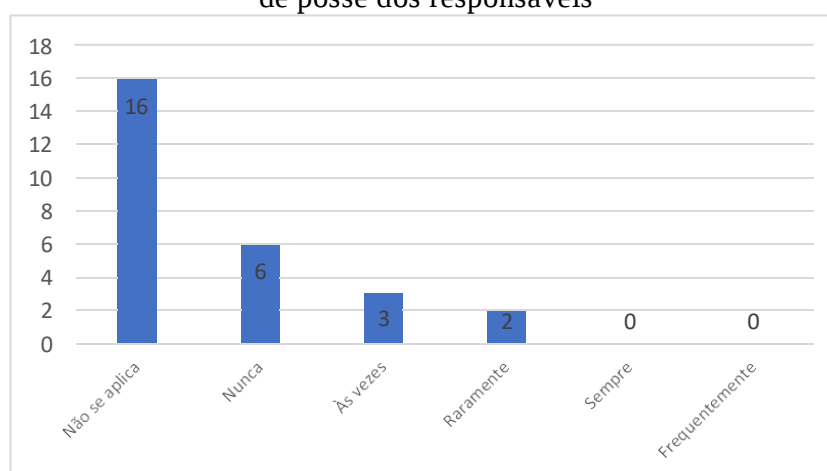


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Por fim, o uso de programas educativos (não jogos) é pouco frequente: 15 participantes afirmaram não utilizar esse tipo de recurso, e 6 relataram uso de até 30 minutos por dia (Gráfico 45), indicando baixa exploração de ferramentas digitais com fins pedagógicos. Os avanços das tecnologias do mundo moderno trouxeram ferramentas essenciais para a inclusão social de crianças com deficiência. Caracterizam-se por proporcionar a comunicação, mobilidade e autocuidado, assim como permitem que as crianças explorem o mundo com mais autonomia. A utilização correta de recursos, podem melhorar significativamente a qualidade de vida das crianças com deficiência e de seus familiares (OMS, 2022).

A seguir, os Gráficos 46 até 51 indicam a frequência da permissividade dos responsáveis em relação ao uso de equipamentos pelas crianças, ou frequência de determinados usos pelos pais, resultado da questão motivadora “Com que frequência você realiza as seguintes atividades?”.

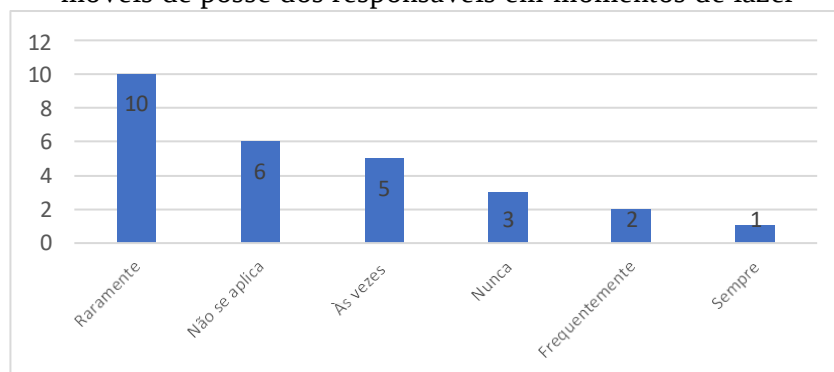
Gráfico 46 – Permissão para o filho jogar com o videogame de posse dos responsáveis



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

A maioria dos responsáveis (N=16) relatou que o uso de *videogames* não se aplica à rotina familiar, 6 afirmaram que nunca permitem que as crianças joguem e 5 permitem o uso em alguma medida (Gráfico 46), o que indica que essa atividade é pouco presente ou considerada irrelevante no contexto das famílias. Os resultados estão atrelados aos estudos de Paiva e Costa (2015) que evidenciam a necessidade urgente de resgatar as brincadeiras tradicionais da infância como meio fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção de habilidades sociais que favoreçam a convivência com pares e familiares. Esse resgate é fundamental para prevenir doenças e transtornos na fase adulta.

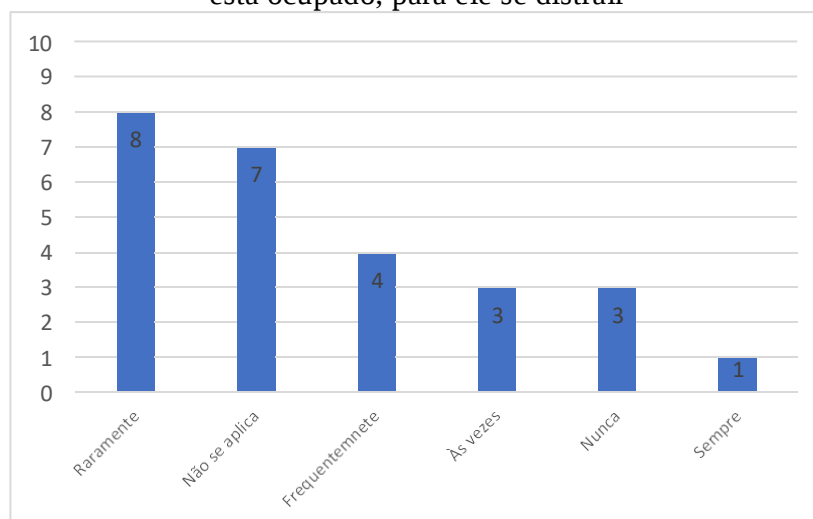
Gráfico 47 – Permissão para o filho brincar com os dispositivos móveis de posse dos responsáveis em momentos de lazer



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Quanto ao uso de dispositivos em momentos de lazer, 10 responsáveis permitem raramente, 6 não se aplica, 5 às vezes, 3 nunca permitem, 2 frequentemente e 1 sempre (Gráfico 47). Os dados mostram que, em geral, os responsáveis preferem preservar os momentos de lazer para interações familiares sem o uso de telas. Prestes, Tunes e Silva (2024), aponta que a apropriação de conhecimentos culturais acontece a partir das relações sociais, afetivas e cognitivas estabelecidas com as gerações passadas. Jogos, brincadeiras, passeios e outras atividades de lazer exercem um papel fundamental para a aquisição das funções mentais superiores.

Gráfico 48 – Permissão para o filho brincar com dispositivos móveis quando o responsável está ocupado, para ele se distrair

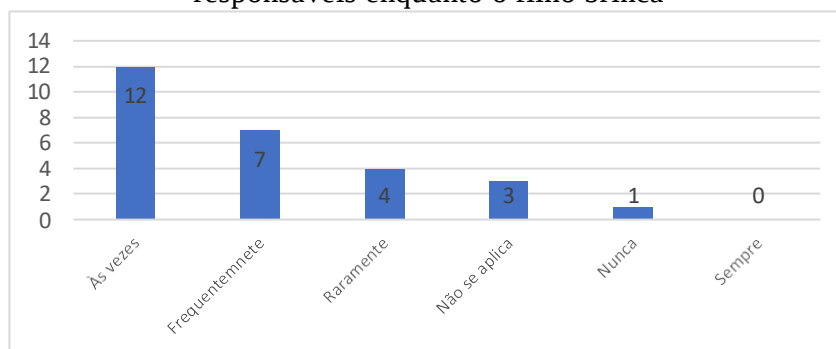


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

No uso de dispositivos para distração das crianças, 8 responsáveis afirmaram recorrer a essa prática raramente, 7 não se aplica, 4 frequentemente, 3 às vezes, 3 nunca e 1 sempre,

mesmo que eventual, apontando 16 responsáveis recorrem as mídias digitais no cotidiano das crianças (Gráfico 48). De acordo com Lemos e Cunha (2003), a cibercultura reconfigurou as relações socioculturais criando uma relação sincrônica dos sujeitos com a cultura e as tecnologias. Tornou-se parte integrante da nova realidade, sendo essencial a compreensão dos impactos positivos e negativos gerados pelas configurações tecnológicas e sociais contemporâneas.

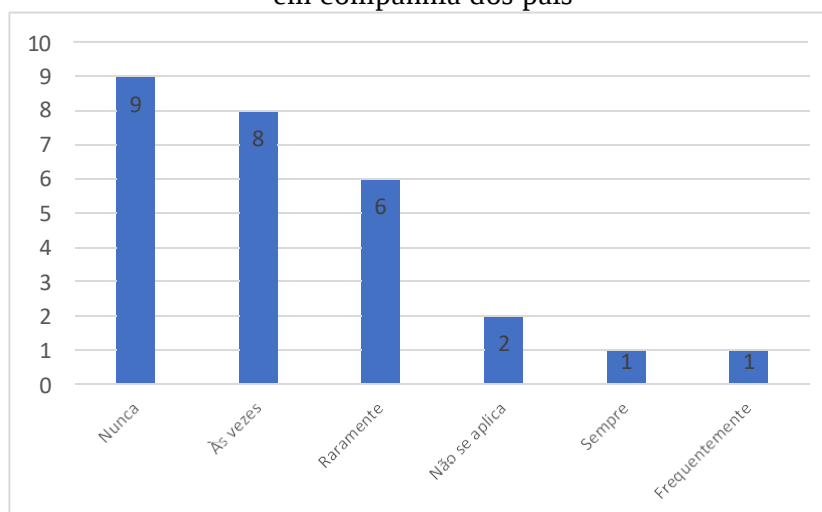
Gráfico 49 – Frequência de utilização de dispositivos móveis pelos responsáveis enquanto o filho brinca



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Com relação ao uso de dispositivos móveis pelos responsáveis enquanto a criança brinca, a maioria (N=23) relatou essa prática: 12 às vezes, 7 frequentemente e 4 raramente (Gráfico 49). Apesar de moderado, o uso é comum e tende a interferir na qualidade da interação adulto-criança. Esses resultados dialogam com Azevedo (2020) visto que a desatenção dos responsáveis no momento de convivência com seus (as) filhos (as) pode impactar negativamente na saúde mental.

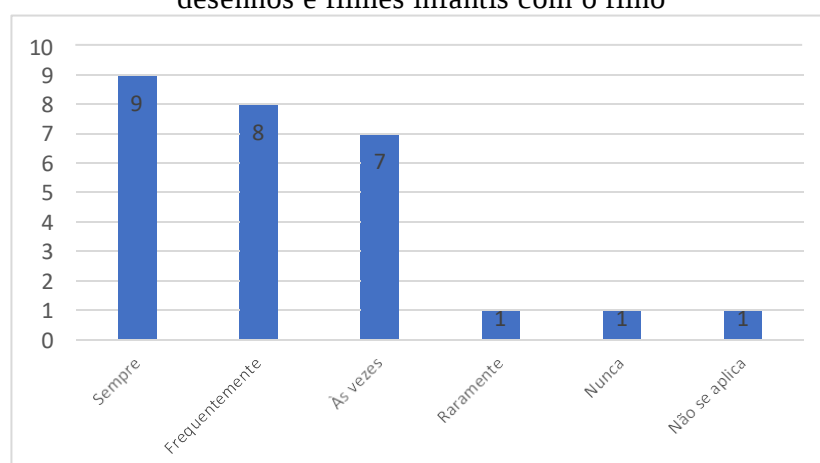
Gráfico 50 – Permissividade para o filho assistir programas em companhia dos pais



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Quanto ao compartilhamento de programas de mídia com os (as) filhos (as): 9 nunca compartilham, 8 às vezes, 6 raramente, 2 não se aplica, 1 sempre e 1 frequentemente (Gráfico 50). Esses dados mostram uma preocupação dos responsáveis em proteger a criança de conteúdos inadequados à faixa etária. Os resultados dialogam com o estudo de Costa e Almeida (2021) visto que o uso precoce e excessivo de telas pode comprometer o desenvolvimento infantil, causando impactos que se estendem ao longo da vida. Ressaltam ainda o papel fundamental dos cuidadores, não apenas na imposição de limites, mas também como modelos de uso adequado das tecnologias.

Gráfico 51 – Frequência de acompanhamento dos responsáveis para assistir desenhos e filmes infantis com o filho

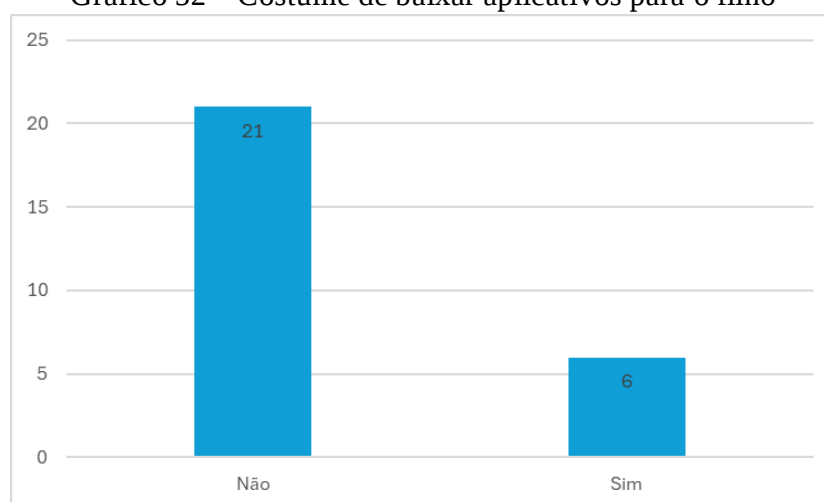


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Por outro lado, a presença dos responsáveis durante o consumo de mídias pelas crianças é expressiva: 24 acompanham esse momento, sendo que 9 assistem sempre, 8 frequentemente e 7 às vezes (Gráfico 51). Demonstrando uma participação ativa dos responsáveis junto com os (as) filhos (as), oportunizando interação, favorecendo a formação de vínculo, além do controle do que está sendo consumido pelas crianças. Os achados de Paiva e Costa (2015) apresentam outro cenário, visto que a análise dos resultados da pesquisa revelou que muitos responsáveis oferecem dispositivos eletrônicos a crianças pequenas sem supervisão adequada, prejudicando a saúde física, emocional e social desses infantes. Observou-se também o desenvolvimento de dependência das telas pelas crianças, evidenciando a dificuldade dos responsáveis em estabelecer limites seguros.

Abaixo estão dispostas os Gráficos 52, 53, 54 e 55 acerca do uso de aplicativos.

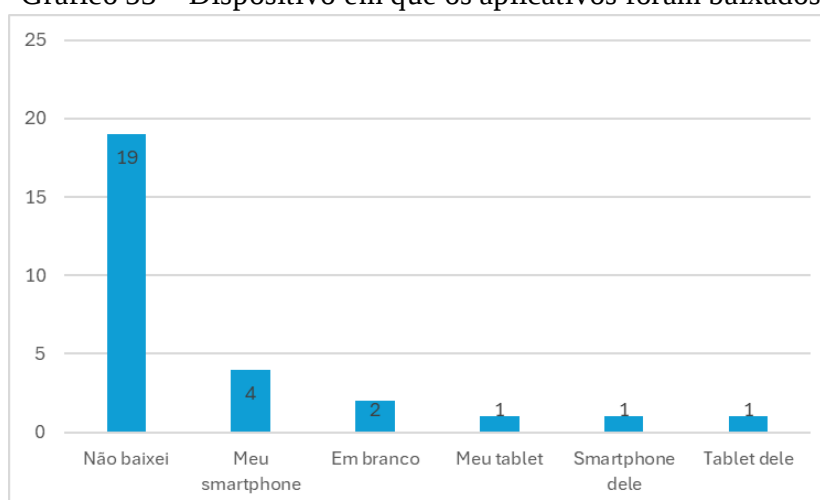
Gráfico 52 – Costume de baixar aplicativos para o filho



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

A maioria dos responsáveis (N=21) não costuma baixar aplicativos para os (as) filhos (as), e apenas 6 afirmaram adotar essa prática (Gráfico 52). Isso pode indicar falta de mediação ativa no controle do conteúdo acessado pelas crianças. Os estudos de Costa e Almeida (2021), ressaltam a necessidade de os responsáveis repensarem sobre o uso adequado dos aparelhos eletrônicos como possíveis ferramentas da aquisição de conhecimentos culturais, especialmente em relação às tecnologias tão presentes nas relações sociais contemporâneas com suas crianças

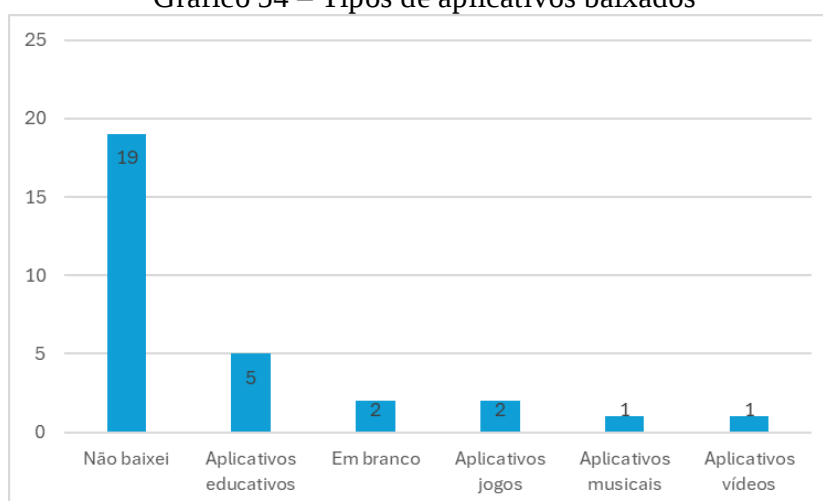
Gráfico 53 – Dispositivo em que os aplicativos foram baixados



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Em relação ao dispositivo utilizado para o download (Gráfico 53), 19 não realizaram downloads, enquanto os demais indicaram o próprio *smartphone* (N=4), o *tablet* (N=1), o *smartphone* da criança (N=1) e o *tablet* da criança (N=1). A variação no número de respostas em relação ao número de participantes justifica-se pela possibilidade de múltiplas respostas por participante. A presença de aplicativos diretamente nos dispositivos das crianças chama atenção, indicando autonomia precoce no acesso às tecnologias. Segundo Nishi e Silva (2022), a exposição precoce é mediada pelos responsáveis, como forma de entretenimento e controle de comportamento.

Gráfico 54 – Tipos de aplicativos baixados

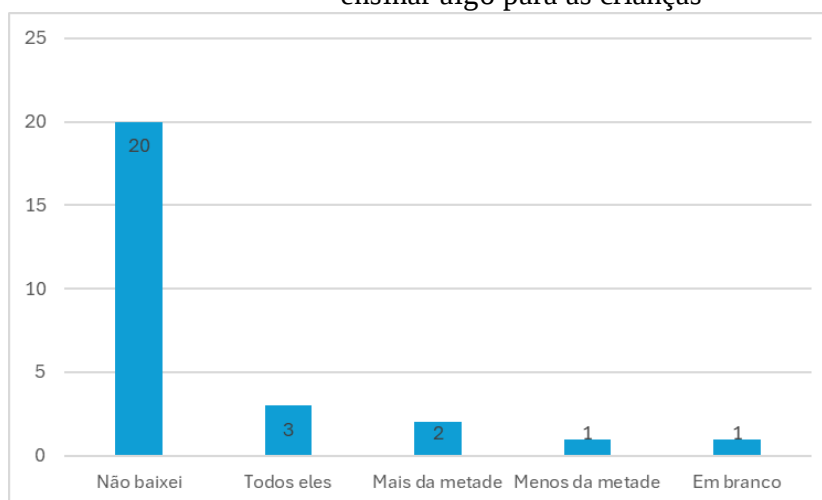


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Sobre o tipo de aplicativos baixados (Gráfico 54), 19 responsáveis novamente afirmaram não ter feito *downloads*. Entre os que indicaram, os principais tipos foram educativos

(N=5), seguidos de jogos (N=2), música (N=1) e vídeos (N=1), com 3 participantes marcando mais de uma opção. A variação no número de respostas ocorre em razão da possibilidade de os participantes assinalarem mais de uma alternativa. A tecnologia, quando bem explorada, pode possibilitar a aquisição de habilidades sociais essenciais para a interação efetiva das crianças em diversos ambientes sociais. O Proloquo2Go é um aplicativo desenvolvido para crianças e adultos com paralisia cerebral, autismo, síndrome de Down, AVC e outras que apresentem deficiência na fala. Caracteriza-se como um programa classificado na Comunicação Aumentativa e Alternativa por desenvolver a comunicação por meio de figuras, no qual produz os sons da fala a partir das imagens e palavras escolhidas pelo usuário (Mendes *et al*, 2018).

Gráfico 55 – Quantidade de aplicativos baixados projetados para ensinar algo para as crianças

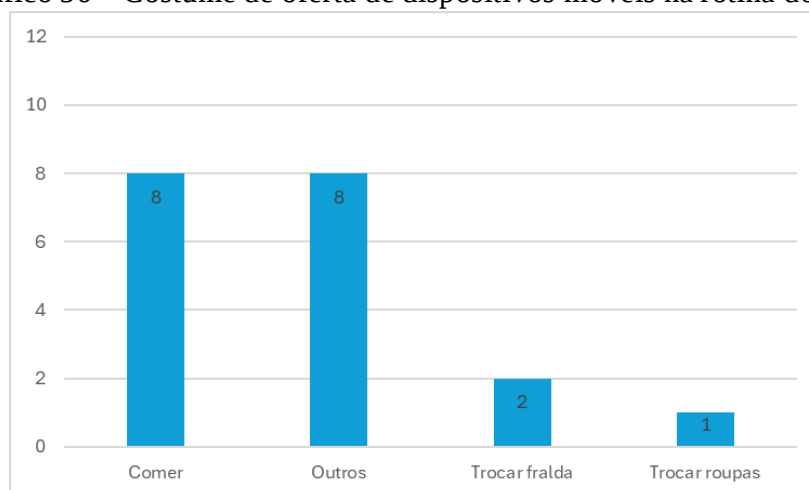


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Quanto à natureza educativa dos aplicativos baixados (Gráfico 55), 20 responsáveis afirmaram não ter baixado nenhum aplicativo, 3 indicaram que todos os aplicativos eram educativos, 2 que mais da metade tinha conteúdo educativo e 1 que menos da metade. Os dados representam que a maioria dos responsáveis não conhece as ferramentas pedagógicas digitais para as crianças, indicando a necessidade de orientação sobre o uso consciente e qualificado da tecnologia na infância. A utilização moderada de dispositivos móveis com fins pedagógicos pode estimular a aquisição de novos conhecimentos, incentivar a imaginação e a capacidade de solucionar problemas (Santos; Canal; Santos, 2023)

Em seguida são apresentados os Gráficos 56 até que expressam os costumes e razão acerca da oferta de dispositivos móveis para as crianças.

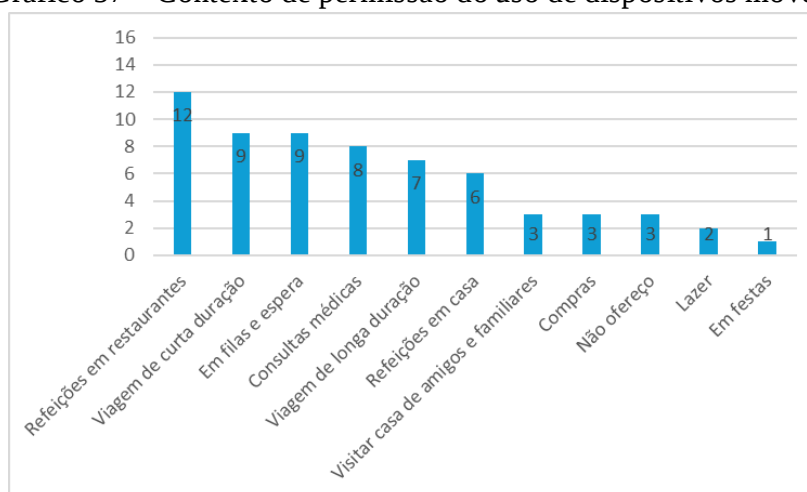
Gráfico 56 – Costume de oferta de dispositivos móveis na rotina do filho



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Em relação às rotinas em que os dispositivos móveis são oferecidos às crianças (Gráfico 56), os dados mostram que o uso ocorre principalmente durante refeições em casa (N=8), em restaurantes (N=3) e até em situações de cuidados pessoais, como troca de fraldas (N=2) e troca de roupas (N=1). O menor número de respostas em comparação ao total de participantes explica-se pelo fato de que alguns responsáveis optaram por não responderem ao item. Outros contextos mencionados incluem momentos em que os responsáveis precisam trabalhar, dirigir, ou participar de consultas e terapias. Essas práticas contrariam as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria (Eisenstein *et al.*, 2019), que recomenda evitar telas durante as refeições e atividades diárias, priorizando a interação afetiva e o aprendizado em família.

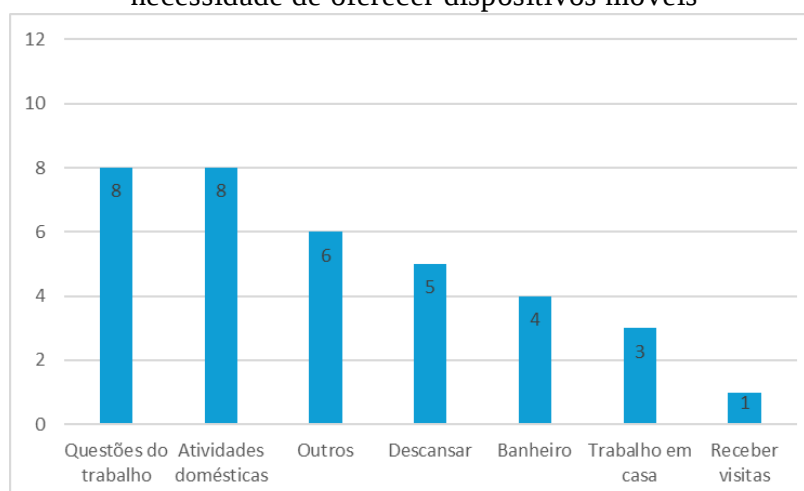
Gráfico 57 – Contexto de permissão do uso de dispositivos móveis



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Quanto aos contextos mais amplos em que os dispositivos são permitidos (Gráfico 57), os mais citados foram refeições em restaurantes (N=12), viagens curtas e filas de espera (N=9), consultas médicas (N=8), viagens longas (N=7) e refeições em casa (N=6), visitas em casa de amigos e familiares (N=3), fazer compras (N=3), lazer (N=2) e festas (N=1). A diferença entre o número de respostas justifica-se pela possibilidade de múltiplas opções por participante. Revelando que os dispositivos estão amplamente inseridos na rotina das crianças, inclusive em momentos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, socialização e aquisição de repertório cultural.

Gráfico 58 – Situações em que os responsáveis mais sentem necessidade de oferecer dispositivos móveis

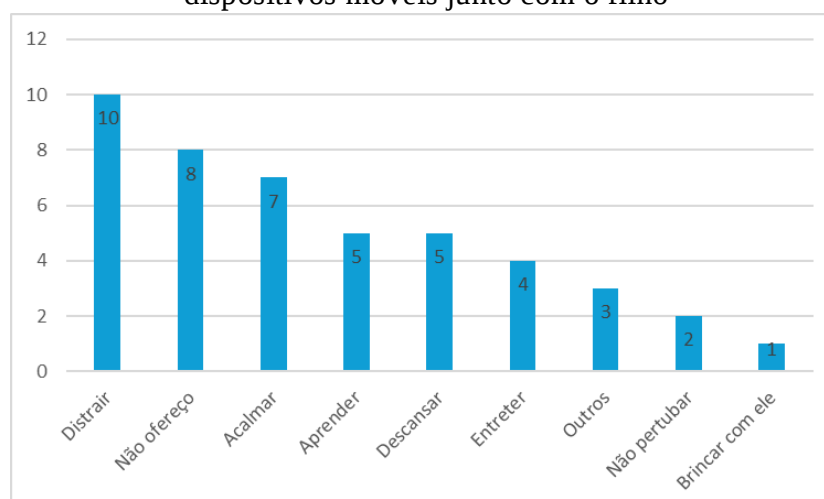


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Sobre os motivos que levam os responsáveis a oferecerem dispositivos móveis (Gráfico 58), os mais recorrentes foram: trabalhar ou realizar atividades domésticas (N=8),

descansar (N=5), e tomar banho ou usar o banheiro (N=4). A variação no número de respostas em relação ao número de participantes deve-se à viabilidade de seleção de mais de uma alternativa. Assim, os dispositivos são frequentemente usados como suporte para conciliar as demandas da vida adulta com o cuidado infantil. Os estudos de Moreira *et al.* (2021) amparam os resultados, visto que as telas são utilizadas pelos responsáveis como ferramenta essencial de controle de suas crianças em detrimento do brincar ativo, prejudicando sua capacidade de explorar suas funções cerebrais durante essa fase crucial para o desenvolvimento saudável.

Gráfico 59 – Razões pelas quais os responsáveis utilizam dispositivos móveis junto com o filho

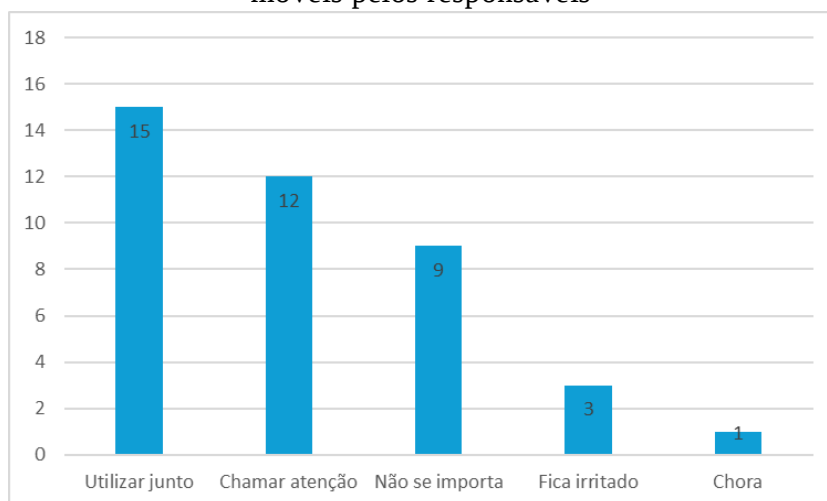


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Em relação aos fins atribuídos ao uso dos dispositivos com as crianças (Gráfico 59), os principais foram: distração (N=10), acalmar (N=7), aprendizagem (N=5) e descanso dos adultos (N=5) e entretenimento (N=4). 1 responsável mencionou o uso do dispositivo para brincar com a criança, o que destaca a baixa intencionalidade no uso lúdico e interativo dessas tecnologias no contexto familiar. O maior número de respostas comparado aos participantes atribui-se pela possibilidade de múltiplas respostas. Os dados corroboram com Câmara *et al.* (2020), os dispositivos estão amplamente inseridos na rotina das crianças, inclusive em momentos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, socialização e aquisição de repertório cultural.

Os Gráficos 60 e 61 mostram a reação das crianças em relação ao uso de dispositivos móveis pelos responsáveis.

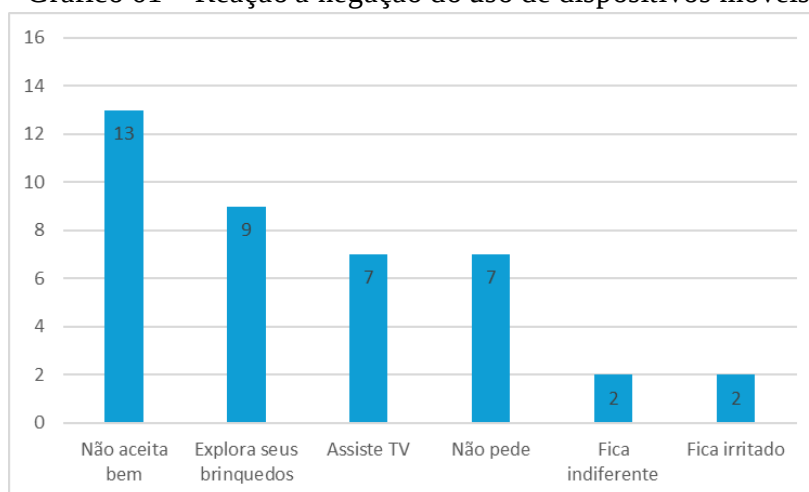
Gráfico 60 – Reação do filho diante do uso de dispositivos móveis pelos responsáveis



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Sobre os responsáveis que utilizam dispositivos móveis na presença das crianças, a maioria reage de forma ativa: 15 demonstram interesse em usar o dispositivo junto com o adulto, 12 chamam a atenção, enquanto 3 ficam irritadas e 1 chora (Gráfico 60). A variação no número de respostas ocorre em razão da possibilidade de os responsáveis assinalarem mais de uma alternativa. É possível observar que muitas crianças apresentam reações adversas à utilização de dispositivos pelos cuidadores, seja por meio da tentativa de interação conjunta, de busca por atenção ou por sinais de desconforto, como irritação e choro. Tais comportamentos podem ser interpretados como tentativas de interação e de reivindicação de presença afetiva nesse momento dos responsáveis com a interação tecnológica. Para Vygotsky (2007a), o desenvolvimento infantil, o sentido se constrói a partir das interações da criança com o mundo social e cultural. As crianças não apenas aprendem os significados das palavras, mas atribuem sentidos a partir das suas experiências pessoais, afetivas e sociais.

Gráfico 61 – Reação à negação do uso de dispositivos móveis

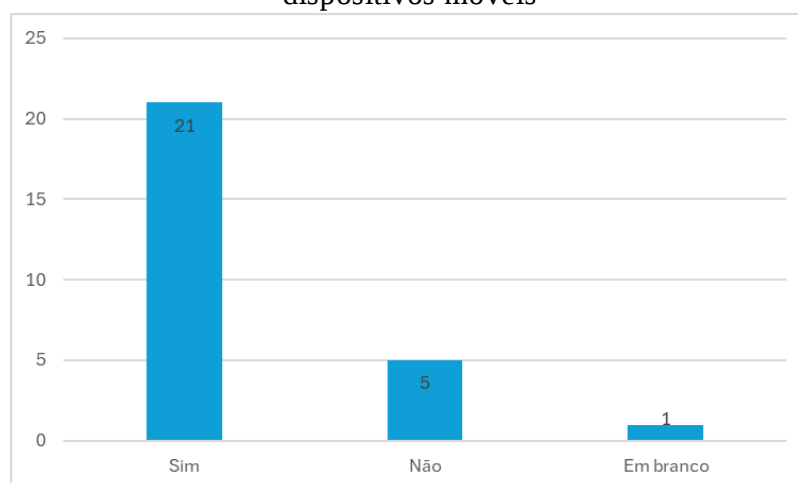


Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Diante da proibição do uso de dispositivos, 13 crianças não aceitam bem a negativa, enquanto 9 recorrem a brinquedos, 7 assistem à TV e outras 7 não pedem o dispositivo (Gráfico 61). A variação no número de respostas decorre da possibilidade de os participantes selecionarem mais de um item. A análise pode revelar dependência de telas, uma vez que parte das crianças apresenta reações negativas ou limitações no repertório de alternativas de entretenimento, recorrendo a outras mídias ou expressando irritação (N=2). Os resultados estão atrelados aos estudos de Paiva e Costa (2015) considerando que os principais prejuízos associados ao uso excessivo das tecnologias envolvem aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

A seguir são apresentados os Gráficos 62 e 63 que expressam os resultados da pesquisa sobre os profissionais que já abordaram o uso de tecnologia na primeira infância com os responsáveis.

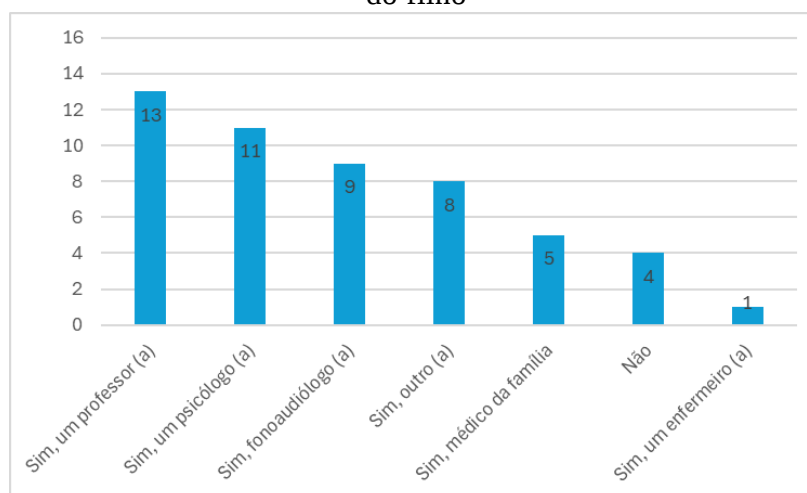
Gráfico 62 – Instrução do profissional pediatra acerca do uso de dispositivos móveis



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Os dados do Gráfico 62 informam sobre a orientação fornecida por pediatras quanto ao uso de tecnologias pelas crianças. Os resultados indicam que a maioria dos profissionais (N=21) orientou os responsáveis a respeito do uso de dispositivos eletrônicos na infância. É possível observar que há notória preocupação dos profissionais de saúde infantil com os riscos associados ao uso precoce de tecnologias, especialmente na primeira infância, período sensível ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Eisenstein *et al.*, 2019).

Gráfico 63 – Profissionais que já falaram sobre o uso de tecnologia do filho



Fonte: Dados da aplicação do questionário tabulado pela pesquisadora (2025).

Em relação a preocupação de outros profissionais em orientar os responsáveis quanto ao uso de tecnologias pelas crianças (Gráfico 63). Os professores foram os que mais abordaram o tema, com 13 registros, seguidos de 11 psicólogos e 9 fonoaudiólogos na sequência, aparecem

8 outros profissionais não especificados, 5 médicos da família, 4 sinalizaram não ter recebido qualquer orientação e apenas 1 enfermeiro. A diferença no número de respostas ocorre em razão da possibilidade de os responsáveis registrarem mais de uma opção. Os resultados evidenciam uma preocupação expressiva dos profissionais da educação no sentido de alertar os responsáveis sobre os possíveis prejuízos do uso inadequado de telas no desenvolvimento infantil. Da mesma forma, observa-se o envolvimento de profissionais da saúde que atuam diretamente com crianças, buscando minimizar os impactos negativos e potencializar o desenvolvimento global, especialmente em casos de atrasos associados a necessidades específicas. O que reforça os estudos de Eisenstein, *et al.* (2019) quanto a necessidade de orientar os responsáveis a estabelecerem limites para o tempo de tela na primeira infância, incentivando a adoção de atividades e brincadeiras alternativas que estimulem o desenvolvimento saudável das crianças.

4.2.4 Análise da aplicação do Inventário Portage Operacionalizado - IPO

O Inventário Portage Operacionalizado (IPO) é um instrumento utilizado para avaliar o desenvolvimento global de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, com base em domínios fundamentais para a promoção de comportamentos fundamentais na Educação Infantil. Sua aplicação possibilita identificar atrasos, avanços ou desempenho compatível com a idade cronológica nas áreas de socialização, cognição, linguagem, autocuidados e motoras. Ressalta-se que a aplicação do instrumento tem início pela faixa etária imediatamente anterior à idade da criança. Dessa forma, a aplicação do inventário nas crianças da pesquisa iniciou-se pelos comportamentos correspondentes à faixa de 2 a 3 anos de idade (Williams; Aiello, 2023).

O guia Portage aplicado na pesquisa seguiu a adaptação da professora Márcia Cristina Lima Pereira, composto por 589 comportamentos das áreas de socialização, linguagem (emissão e compreensão), autocuidados, cognição e habilidades motoras (Lima, 2021).

A área de socialização refere-se às habilidades de interação e competências sociais. A avaliação é realizada por meio da observação e interação direta com a criança, de relatos dos professores e responsáveis e de experiências sociais em contextos lúdicos. Para cada item, são oferecidas instruções, modelos e/ou apresentação de um objeto específico. A resposta da criança é considerada correta quando o comportamento é observado em, no mínimo, 3 acertos em 4 tentativas, iniciados dentro de 30 segundos. Em alguns itens o tempo de tolerância da resposta pode ser alterado. A medição dos comportamentos das áreas avaliadas acontece por meio de observação e de interação direta com a criança nas atividades lúdicas propostas nos diversos ambientes da escola. A resposta da criança é considerada correta quando o comportamento é

observado em, no mínimo, 3 acertos em 4 tentativas, iniciados dentro de 30 segundos. Em alguns itens o tempo de tolerância da resposta pode ser alterado. Cada comportamento adquirido (sim = 1 ponto), em aquisição (às vezes = 0,5) e não adquirido (não = 0 ponto), (Williams; Aiello, 2023).

A área cognitiva avalia comportamentos referentes às funções mentais superiores, como atenção, memória, percepção, pensamento e imaginação. Os comportamentos são analisados em conjunto com os professores das crianças e na interação com as mesmas, por meio de jogos de atividades lúdicas como jogos de quebra-cabeça, memória e encaixe simples, canções com gestos, contagem e classificação de objetos de objetos e sequenciação. O critério de acerto das respostas segue o mesmo padrão adotado na área de socialização. A resposta da criança é considerada correta quando o comportamento é observado em, no mínimo, 3 acertos em 4 tentativas, iniciados dentro de 30 segundos. Em alguns itens o tempo de tolerância da resposta pode ser alterado. Cada comportamento adquirido (resposta=sim=1 ponto), em aquisição (resposta=às vezes=0,5) e não adquirido (resposta=não=0 ponto), (Williams; Aiello, 2023).

Segundo Pereira (2001), a área da linguagem (emissão e compreensão), é caracterizada pela capacidade de emitir e compreender diferentes formas de comunicação cultural para dialogar com seus pares e adultos de sua convivência, por meio de imagens, histórias infantis e momentos de convivência espontânea. A resposta da criança é considerada correta quando há, no mínimo, 3 acertos em 4 tentativas, iniciadas dentro de 20 segundos, sendo fornecidas instruções, modelos e/ou a apresentação de um objeto determinado. Nos casos em que a emissão da criança foge aos padrões convencionais, será considerada válida se compreendida por, no mínimo, três pessoas. Cada comportamento adquirido (resposta=sim=1 ponto), em aquisição (resposta=às vezes=0,5) e não adquirido (resposta=não=0 ponto), (Williams; Aiello, 2023).

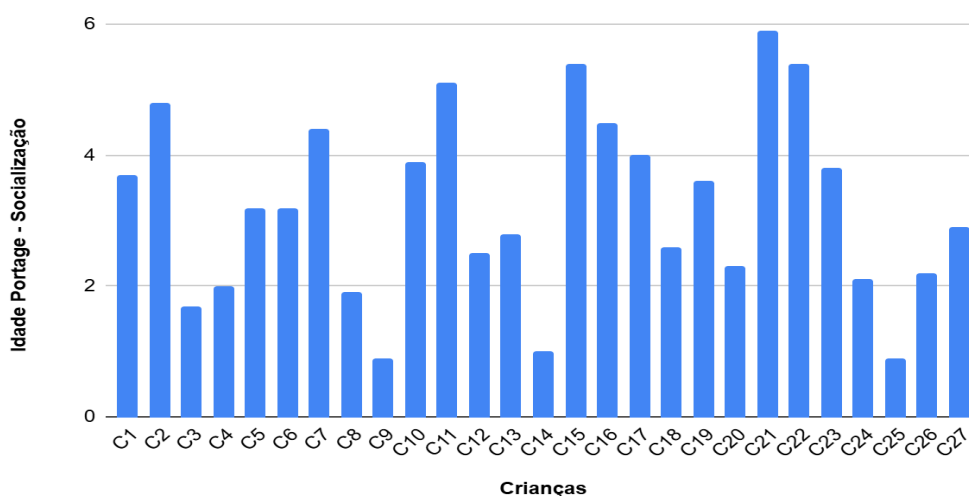
A área de autocuidados caracterizada pela capacidade de realizar atividades de vida diária com independência e autonomia pode ser verificada por meio das respostas dos responsáveis às perguntas itens, uma vez que os comportamentos relacionados à autonomia dos cuidados próprios, como na alimentação, higiene e segurança, se apresentam principalmente no ambiente familiar. O critério de acertos segue o mesmo padrão adotado nas áreas de socialização e cognição. Cada comportamento adquirido (resposta=sim=1 ponto), em aquisição (resposta=às vezes=0,5) e não adquirido (resposta=não=0 ponto), (Williams; Aiello, 2023).

A área motora corresponde à avaliação de comportamentos relacionados às habilidades da musculatura fina e grossa. Essas habilidades foram observadas em brincadeiras motoras no parque, em ambientes externos com rampas e escadas, bem como em atividades realizadas na

quadra de esportes com bolas e triciclos. Para a avaliação da motricidade fina, foram propostas atividades de pintura e desenho com giz de cera e tinta guache, recorte de papel com tesoura, prancha de pinos coloridos, alinhavo, modelagem com massinha e brincadeiras com brinquedos de rosquear e martelar. A resposta da criança é considerada correta quando o comportamento é observado em, no mínimo, 3 acertos em 4 tentativas, iniciados dentro de 30 segundos. Em alguns itens o tempo de tolerância da resposta pode ser alterado. Cada comportamento adquirido (resposta=sim=1 ponto), em aquisição (resposta=às vezes=0,5) e não adquirido (resposta=não=0 ponto), (Williams; Aiello, 2023).

A seguir, são apresentados os resultados obtidos na aplicação do IPO com as 27 crianças participantes da pesquisa, acompanhadas no Programa de Educação Precoce. Os Gráficos (64 – 70) que compõem esta seção ilustram a distribuição do desempenho individual em cada área avaliada, tendo como base a análise por regressão do instrumento. A análise dos dados possibilita a identificação de padrões relacionados aos marcos do desenvolvimento na faixa etária de 3 a 4 anos, assim como indicar possíveis *déficits* ou avanços, servindo de subsídio para ações de intervenção pedagógica e acompanhamento interdisciplinar.

Gráfico 64 – Área de socialização

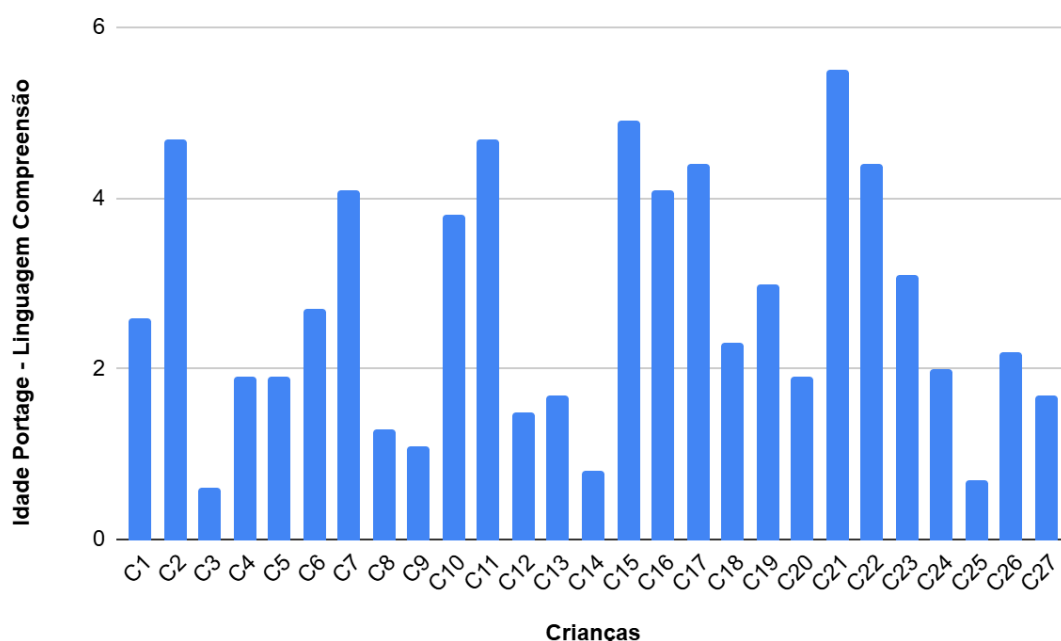


Fonte: Dados da aplicação do IPO pela pesquisadora (2025).

No que se refere a área de socialização das crianças (Gráfico 64), as crianças C1, C2, C7, C11, C15, C16, C17, C19, C21, C22 e C23 apresentam idade de desenvolvimento acima do esperado para a idade cronológica, enquanto C5, C6 e C10 estão dentro do esperado. Assim, as crianças com desenvolvimento social dentro (N=3) e acima do esperado (N=11) demonstram comportamentos compatíveis com os marcos da primeira infância, uma vez que reconhecem e desejam interagir com seus pares em diferentes contextos sociais. Por outro lado, as crianças

C3, C4, C8, C9, C12, C13, C14, C18, C20, C24, C25, C26 e C27 apresentam atraso no desenvolvimento social esperado para a faixa etária (N=13), demonstrando dificuldade em participar de atividades coletivas que exigem interação, cooperação e partilha de materiais coletivos (Distrito Federal, 2018).

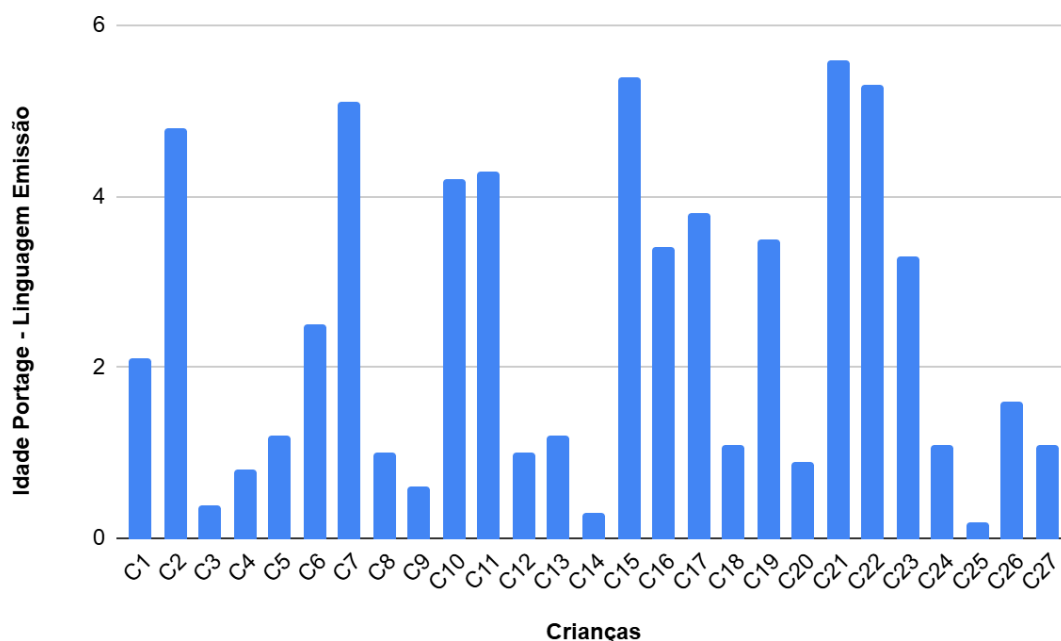
Gráfico 65 – Área de linguagem compreensão



Fonte: Dados da aplicação do IPO pela pesquisadora (2025).

No que se refere a área de linguagem compreensão (Gráfico 65), observa-se que as crianças C2, C7, C11, C15, C16, C17, C21 e C22 mostram desempenho acima do esperado (N=8), enquanto C10, C19 e C23 encontram-se dentro do esperado (N=3) para o desenvolvimento das funções executivas. Essas crianças demonstram avanços na capacidade de autorregulação, o que favorece a participação em brincadeiras com regras mais complexas, exigindo concentração e controle comportamental diante dos desafios propostos. Enquanto as crianças C1, C3, C4, C5, C6, C8, C9, C12, C13, C14, C18, C20, C24, C25, C26 e C27 apresentam desenvolvimento abaixo do esperado (N=16) mostrando um baixo repertório de imitação e apropriação de habilidades fundamentais da linguagem, as quais estão diretamente associadas à capacidade de reter informações, controlar impulsos e adaptar-se a diferentes acontecimentos (Carvalho, 2020).

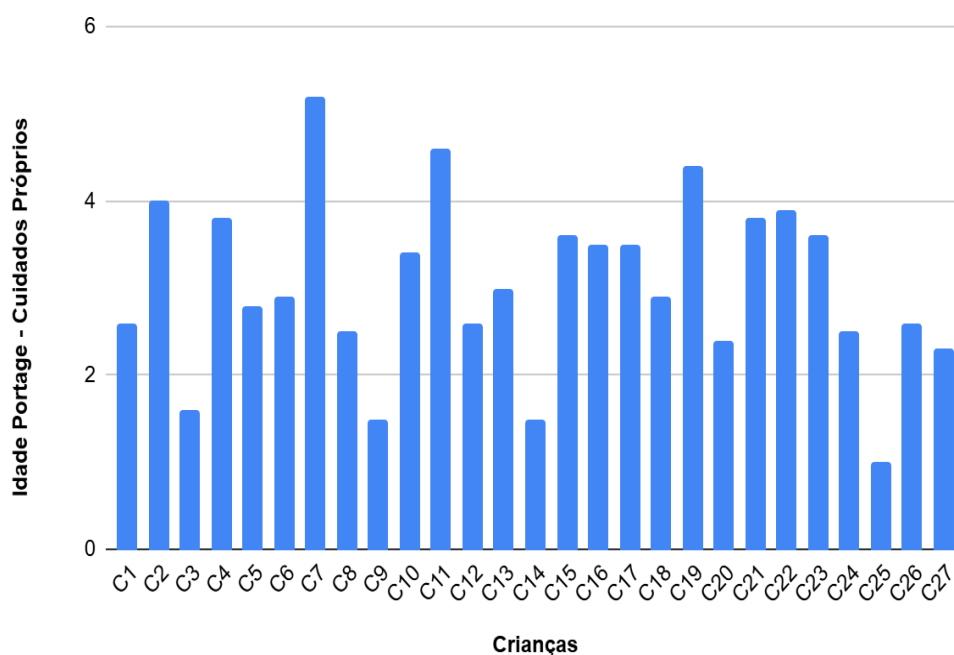
Gráfico 66 – Área de linguagem emissão



Fonte: Dados da aplicação do IPO pela pesquisadora (2025).

De acordo com os resultados (Gráfico 66), as crianças C2, C7, C10, C11, C15, C19, C21 e C22 encontram-se acima do esperado, enquanto C16 e C17 estão dentro do esperado na área de linguagem emissão. Observa-se que as crianças com desenvolvimento linguístico dentro (N=2) e acima (N=8) da sua idade cronológica mostram avanços notórios nessa área. Apresentam intenção comunicativa mais estruturada e capacidade de dialogar respeitando normas gramaticais e semânticas. Ainda que possam ocorrer pequenos equívocos na construção do diálogo com pares e adultos, tais manifestações revelam uma crescente ampliação e fortalecimento das relações sociais (Papalia; Olds, 2000). Enquanto as crianças C1, C3, C4, C5, C6, C8, C9, C12, C13, C14, C18, C20, C23, C24, C25, C26 e C27 que apresentam idade de desenvolvimento abaixo do esperado (N=17), demonstram repertório linguístico compatíveis com faixas etárias anteriores do desenvolvimento da linguagem, como balbucios, sons incompreensíveis, emissão de palavras isoladas e ecolalia (Bee, 1997).

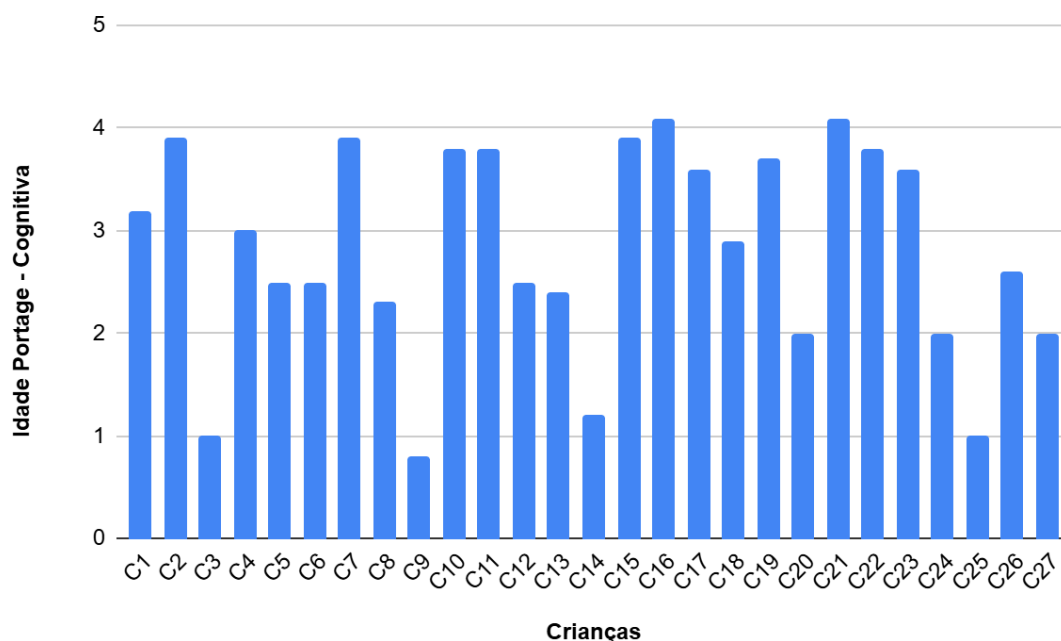
Gráfico 67 – Área de Autocuidado



Fonte: Dados da aplicação do IPO pela pesquisadora (2025).

Com base nos resultados (Gráfico 67), pode-se observar que as crianças C2, C7, C11, C16, C19 e C23 encontram-se acima do esperado, enquanto C4, C10, C13, C16, C17, C21 e C22 estão dentro do esperado para a idade em relação ao desenvolvimento da área de cuidados próprios. As crianças que apresentam o desenvolvimento compatível (N=7) ou superior (N=6) aos comportamentos esperados demonstram autonomia na realização de atividades de autocuidado. Segundo Gutiérrez (2004), tais conquistas mostram o fortalecimento da identidade como participantes ativos e colaborativos em seu meio social e cultural, além de contribuírem para a aquisição de futuras habilidades fundamentais para a apropriação de bens culturais. Em contrapartida, as crianças C1, C3, C5, C6, C8, C9, C12, C14, C18, C20, C24, C25, C26 e C27 (N=14) encontram-se abaixo do esperado, o que revela baixa autonomia na realização de atividades cotidianas. Essa condição indica a necessidade de propiciar estímulos relacionados ao aprendizado de comportamentos de autocuidado, visando favorecer o desenvolvimento progressiva das habilidades essenciais para a independência (Gutiérrez, 2004).

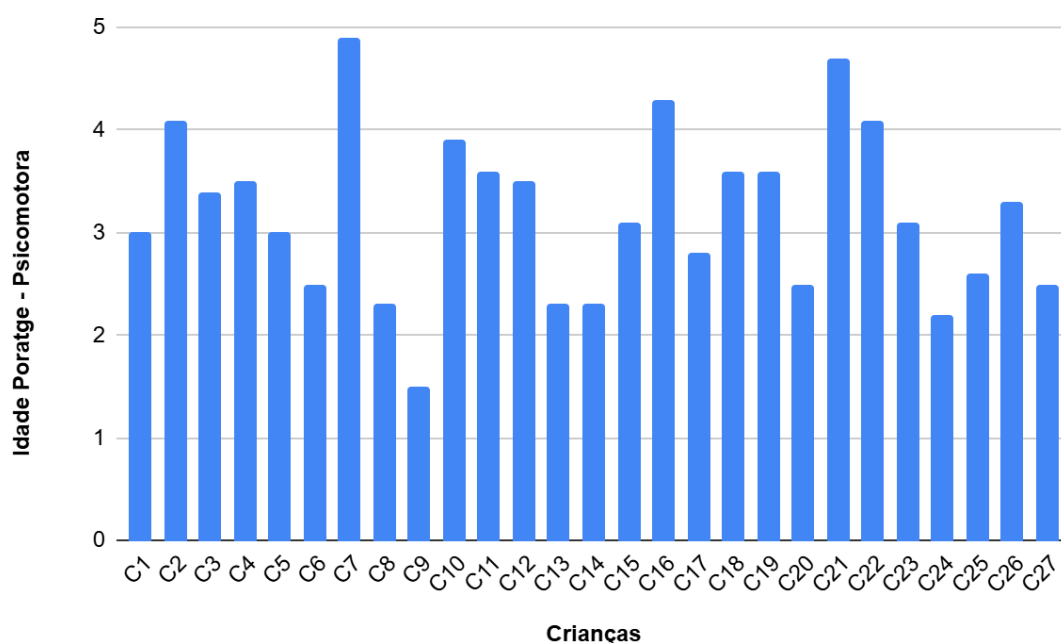
Gráfico 68 – Área cognitiva



Fonte: Dados da aplicação do IPO pela pesquisadora (2025).

Referente à área de desenvolvimento cognitivo (Gráfico 68), observa-se que as crianças C2, C4, C7, C10, C11, C15, C17 e C22 encontram-se dentro do esperado (N=8), enquanto C1, C16, C19, C21 e C23 apresentam desempenho acima do esperado (N=5). Os resultados revelam que as crianças cujas habilidades cognitivas estão compatíveis ou acima dos marcos esperados para a faixa etária têm nos jogos simbólicos o papel central de suas vivências sociais. Passam a observar atentamente os adultos, imitar suas ações e assumir diferentes papéis sociais, tornando-se cada vez mais capazes de internalizar sua cultura e, sobretudo, de operacionalizar suas capacidades cognitivas (Jerusalinsky, 2002). Por outro lado, as crianças C3, C5, C6, C8, C9, C12, C13, C14, C18, C20, C24, C25, C26 e C27 encontram-se abaixo do esperado (N=14), sinalizando a necessidade de oportunizar vivências diversificadas e individualizadas, respeitando as suas necessidades específicas de cada uma. Essas experiências são essenciais para ampliar as conexões e funções mentais superiores, especialmente nessa fase de intensa plasticidade cerebral (Williams; Aiello, 2023).

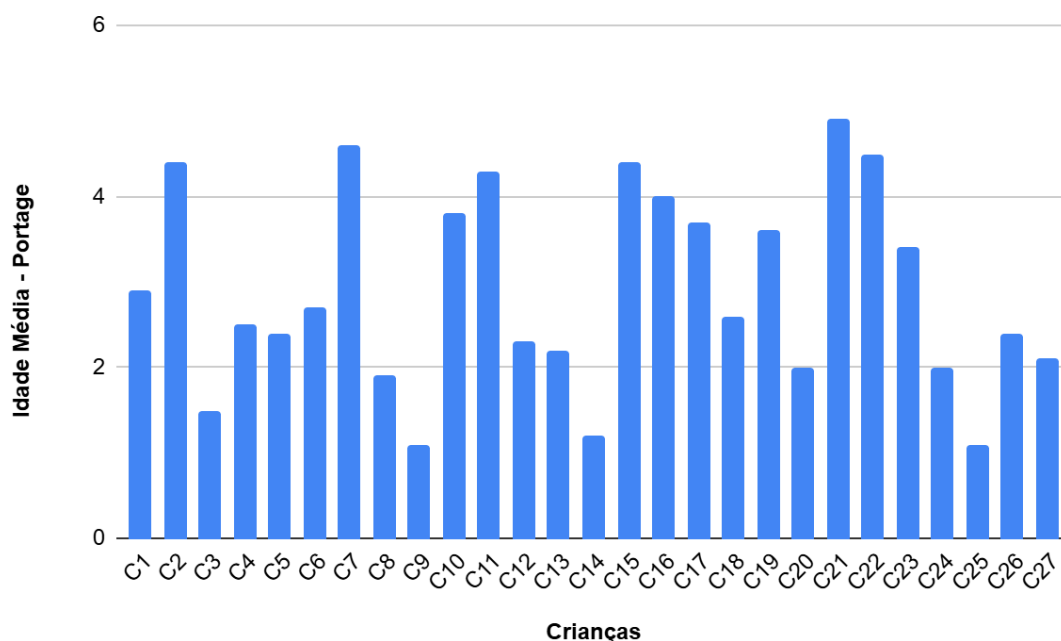
Gráfico 69 – Área psicomotora



Fonte: Dados da aplicação do IPO pela pesquisadora (2025).

No que se refere ao desenvolvimento psicomotor (Gráfico 69), pode-se constatar que as crianças (C1, C4, C5, C10, C11, C15, C18, C23 e C26) estão dentro do esperado, enquanto (C2, C3, C7, C12, C16, C19, C21 e C22) encontram-se acima. Os dados evidenciam que as habilidades motoras das crianças com desenvolvimento correspondente (N=9) ou superior (N=8) a sua idade cronológica mostram avanços tanto na coordenação motora ampla quanto na fina. Esses ganhos favorecem a integração dos sistemas sensoriais, propiciando a aquisição de novas conquistas essenciais para o avanço da autonomia. Assim, tornam-se mais capazes de trilhar sua independência e pertencimento por meio de atividades motoras prazerosas com seus pares, como andar de bicicleta, chutar bola, pular corda, entre outras essenciais para o desenvolvimento infantil (Friedmann, 2011). No entanto as crianças C6, C8, C9, C13, C14, C17, C20, C24, C25 e C27 encontram-se abaixo do esperado (N=10) para sua idade cronológica, o que evidencia a relevância de oportunizar estímulos adequados a cada criança, com o objetivo de minimizar os atrasos no desenvolvimento dos movimento dos pequenos e grandes músculos (Williams; Aiello, 2023).

Gráfico 70 – Idade média



Fonte: Dados da aplicação do IPO pela pesquisadora (2025).

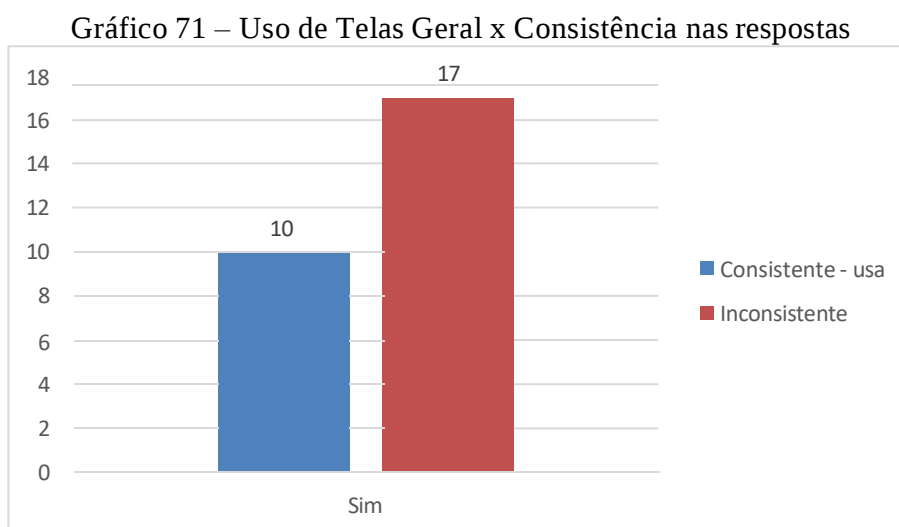
Em relação aos resultados de idade média (Gráfico 70), observa-se que 15 crianças (C3, C4, C5, C6, C8, C9, C12, C13, C14, C18, C20, C24, C25, C26 e C27) apresentam resultado abaixo da média do esperado para sua idade, 9 (C2, C7, C11, C15, C16, C19, C21, C22 e C23) estão acima do previsto e 3 (C1, C10 e C17) encontram-se dentro do desenvolvimento estimado para sua faixa etária.

4.2.5 Análise do cruzamento de dados do questionário e do Inventário Portage

Operacionalizado

Abaixo estão apresentados gráficos produzidos a partir do cruzamento de dados do questionário e do Inventário Portage. O cruzamento dos dados teve como finalidade identificar relações entre variáveis que, isoladamente, não revelariam a complexidade do fenômeno estudado. Essa etapa buscou compreender como fatores como uso de telas, escolaridade dos responsáveis, diagnóstico, idade de ingresso no programa e participação em atividades complementares se articulam e influenciam o desenvolvimento infantil avaliado pelo IPO. Ao relacionar essas dimensões, foi possível identificar padrões, contradições e tendências, como a subdeclaração do uso de telas, a influência do nível de instrução sobre a consistência das respostas e o impacto e intencionalidade de atividades complementares nas áreas cognitivas,

sociais e motoras. Assim, o cruzamento dos dados teve por objetivo ampliar a compreensão sobre as interdependências entre contexto familiar, práticas cotidianas e indicadores de desenvolvimento, fornecendo uma visão mais integrada das condições que favorecem ou limitam o progresso das crianças atendidas.



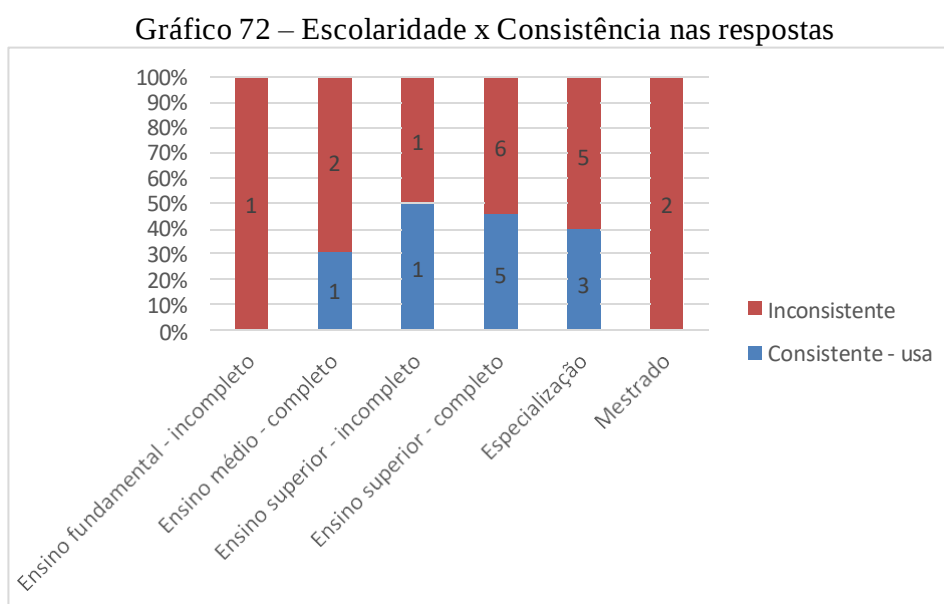
Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário (2025).

O Gráfico 71 revela que, embora 17 responsáveis inicialmente tenham negado o uso de telas pelas crianças, suas respostas posteriores evidenciaram contradições, sugerindo subnotificação ou percepção distorcida do uso real. Enquanto 10 responderam de modo consistente, reconhecendo o uso de telas de forma direta. Isso indica que todas as crianças da amostra fazem uso de algum tipo de mídia digital, mesmo que em diferentes graus. Dessa forma, sempre que o(a) responsável indicou, em qualquer parte do questionário, que a criança fazia uso de dispositivos digitais, ainda que de forma eventual, com respostas como “*raramente*”, “*às vezes*” ou “*sozinha*”, o caso foi classificado como uso de telas, sendo caracterizado como “inconsistente”. Por outro lado, foram considerados consistentes no não uso os casos em que não houve qualquer menção à utilização de dispositivos digitais, bem como consistentes no uso aqueles em que as respostas indicaram exposição contínua ou regular ao longo do questionário. Essa decisão metodológica está alinhada aos critérios adotados em pesquisas da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), as quais consideram que qualquer nível de exposição configura uso de telas.

Tal discrepância pode refletir vieses de desejabilidade social ou subestimação do tempo real de exposição, conforme apontado em estudos de Nobre *et al.* (2021) e Rocha *et al.* (2022). Além disso, essa inconsistência pode ser compreendida à luz da literatura recente, que

demonstra baixa percepção dos responsáveis sobre a influência das telas no cotidiano infantil, frequentemente associada à tentativa de responder socialmente de maneira aceitável (Azevedo, 2020; Almeida, 2022). Conforme Brito (2022), muitos pais reconhecem os riscos das telas, mas as utilizam como recurso de distração ou auxílio nas tarefas domésticas, o que gera uma dissonância entre o que sabem e o que praticam.

Além disso, conforme Vygotsky (2007b), as interações sociais constituem o núcleo do desenvolvimento humano, sendo as vivências afetivas e culturais mediadas pelos outros fundamentais para a construção das funções psicológicas superiores. O uso passivo e precoce das telas reduz essas interações de qualidade, substituindo o diálogo, o brincar e a mediação simbólica essenciais para o desenvolvimento integral (Costa; Almeida, 2021; Câmara *et al.*, 2020). Assim, o dado de inconsistência nas respostas reflete, mais do que um erro de autopercepção, um sintoma da naturalização do uso de telas no ambiente doméstico, onde o adulto também está imerso digitalmente.



Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário (2025).

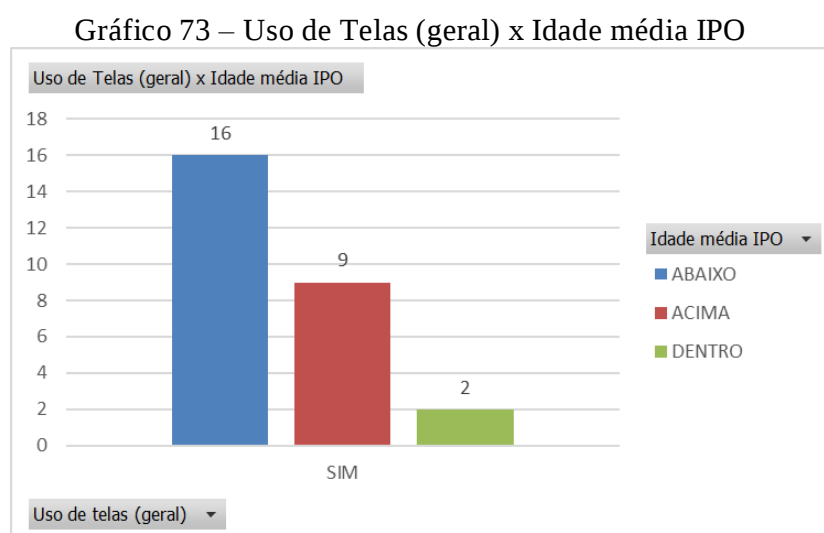
No Gráfico 72, observa-se que os maiores índices de inconsistência estão entre os responsáveis com ensino superior completo, especialização e mestrado. Embora o número de participantes em cada grupo não permita uma correlação estatística robusta, o padrão sugere uma tendência de subdeclaração entre responsáveis com maior nível de instrução.

Estudos como os de Almeida (2022) e Câmara *et al.* (2020) contribuem com a interpretação desse achado: pais mais escolarizados geralmente possuem maior acesso à

informação sobre as recomendações da Organização Mundial da Saúde e da Sociedade Brasileira de Pediatria, que alertam contra o uso de telas antes dos dois anos e orientam limites diários rigorosos. Essa consciência pode levá-los a responder conforme o esperado socialmente, ocultando práticas que consideram inadequadas, fenômeno conhecido como viés de desejabilidade social.

Entretanto, como destaca Vygotsky (2007a) e Prestes, Tunes e Silva (2024), o desenvolvimento infantil é um processo culturalmente situado. Ou seja, as práticas cotidianas, inclusive o uso de tecnologias, refletem valores e pressões sociais contemporâneas, em que o tempo, a sobrecarga familiar e a mediação digital se entrelaçam. Mesmo entre famílias instruídas, o uso de telas surge como uma estratégia para “acalmar” ou “ocupar” a criança (Azevedo, 2020; Brito, 2022), revelando um descompasso entre o conhecimento teórico e a prática real.

Além disso, o Currículo em Movimento da Educação Infantil (GDF, 2018) enfatiza a importância das interações presenciais, do brincar e das experiências corporais para o desenvolvimento integral. A substituição dessas práticas por estímulos digitais tende a comprometer funções cognitivas, motoras e socioemocionais (Paiva; Costa, 2015; Gastaud, 2021). Assim, mesmo entre famílias mais informadas, a prática cotidiana continua reproduzindo comportamentos digitais, o que reforça a necessidade de políticas de orientação parental contínuas e não apenas pontuais.



Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário e no Inventário Portage (2025).

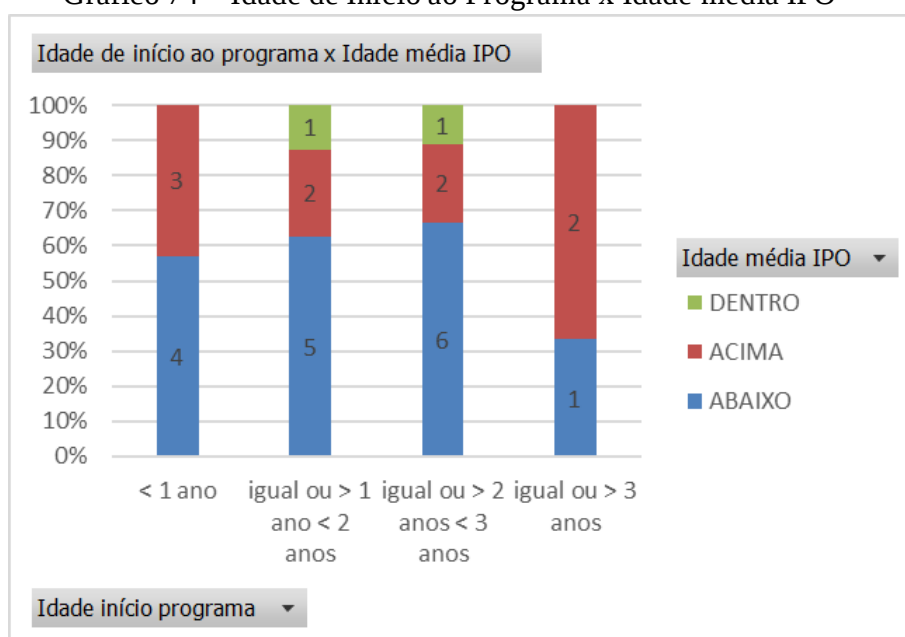
O Gráfico 73 apresenta a relação entre o uso de telas (geral) e a idade média de desenvolvimento infantil observada no IPO. Os dados revelam que o uso generalizado de telas no cotidiano das crianças da amostra pode estar associado a níveis de desenvolvimento (avaliados pelo IPO) abaixo do esperado. No total, 16 crianças apresentaram desempenho inferior à média, 9 acima e 2 dentro do esperado. Esse padrão sugere que o uso de telas, embora não seja o único fator responsável por atrasos no desenvolvimento, aparece ligado a perfis menos favoráveis, sobretudo quando ocorre sem as orientações elencadas pela SBP, principalmente no que refere a mediação adequada de um adulto.

Essa interpretação se apoia nas discussões teóricas apresentadas. Eisenstein *et al.* (2019) e Costa e Almeida (2021) destacam a importância da mediação qualificada e os riscos do uso precoce ou excessivo sem supervisão. Haidt (2024) relaciona o aumento do tempo de tela a impactos negativos na saúde mental e na redução das brincadeiras presenciais, enquanto Moreira *et al.* (2021) apontam conexões entre exposição precoce e atrasos em linguagem e atenção.

Assim, os dados reforçam empiricamente a hipótese levantada: quando a tecnologia é usada sem intencionalidade pedagógica e sem acompanhamento adulto, ela tende a substituir experiências interativas e brincadeiras motoras e sociais, que são essenciais para o desenvolvimento infantil. É importante reconhecer, no entanto, as limitações dessa análise: a amostra é pequena e heterogênea (com diferentes tipos e graus de deficiência), e houve respostas inconsistentes em alguns questionários, o que pode introduzir viés de mensuração.

Mesmo com essas restrições, os resultados sustentam recomendações práticas defendidas anteriormente como incentivar a mediação parental ativa (acompanhar, comentar e transformar o conteúdo em atividades conjuntas), escolher conteúdos com propósito pedagógico e ampliar o tempo de brincadeiras fora das telas. Tais medidas estão em sintonia com os achados de Viegas *et al.*, (2023), que destacam os benefícios da leitura em voz alta, e com as diretrizes e manuais citados na tese.

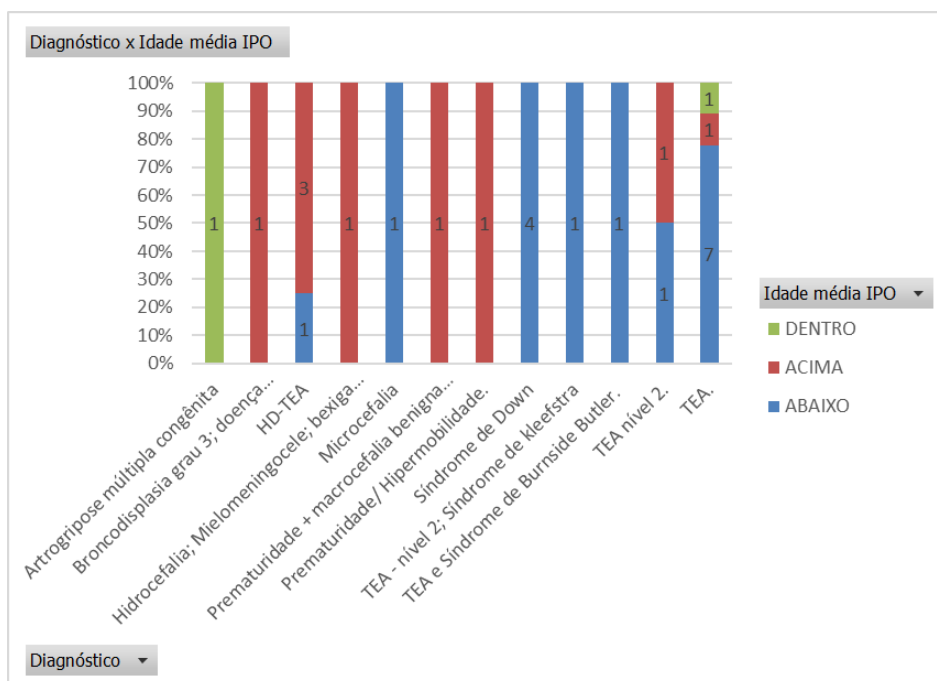
Gráfico 74 – Idade de Início ao Programa x Idade média IPO



Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário e no Inventário Portage (2025).

Os dados do Gráfico 74 mostram a relação entre a Idade de início no Programa x Idade Média avaliada pelo IPO. Os resultados reforçam a relevância da intervenção precoce, especialmente entre 0 e 2 anos, fase de intensa plasticidade cerebral. Assim como, evidencia o caráter multifatorial do desenvolvimento infantil, conforme discutido no referencial teórico desta pesquisa (Distrito Federal, 2016), corroborando com a compreensão de que a aquisição de comportamentos sociais, motores, cognitivos e de linguagem não depende exclusivamente da idade de ingresso no programa, mas está relacionada também a frequência e a assiduidade, bem como ao nível de cumplicidade e engajamento dos responsáveis diante das orientações fornecidas pelos (as) professores (as) e toda a equipe do programa. A partir da análise dessas correlações, reitera-se a necessidade de garantir as famílias um ambiente acolhedor e suporte contínuo, dada a complexidade das dificuldades apresentadas pelas deficiências de seus (as) filhos (as), (Piccolo; Mendes, 2022).

Gráfico 75 – Diagnóstico x Idade Média IPO



Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário e no Inventário Portage (2025).

O Gráfico 75 apresenta a distribuição das crianças segundo seus diagnósticos e a idade média obtida na aplicação do Instrumento de Observação do Desenvolvimento Infantil (IPO). Observa-se que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em seus diferentes níveis e associações sindrômicas, representam a maior parte da amostra — 17 das 27 crianças. Também aparecem casos de Síndrome de Down, prematuridade com intercorrências neurológicas, microcefalia, mielomeningocele e artrogripose múltipla congênita, compondo um conjunto heterogêneo de condições atípicas.

A distribuição entre as categorias “abaixo”, “dentro” e “acima” da idade média IPO revela uma ampla variabilidade nos resultados, o que reforça a limitação de se analisar grupos tão distintos com um instrumento padronizado. Essa diversidade não reflete apenas diferentes diagnósticos clínicos, mas trajetórias de desenvolvimento profundamente singulares, influenciadas por fatores biológicos, contextuais e relacionais — conforme apontam o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e a Lei nº 14.880/2024, que enfatizam o direito das crianças a um desenvolvimento integral e individualizado, respeitando suas condições e contextos.

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Infantil (GDF, 2018), Papalia e Feldmman (2013) e Cosenza e Guerra (2011), o desenvolvimento humano é multidimensional

e não linear. Ele resulta da interação entre maturação neurofisiológica, estímulos ambientais e mediação social. Assim, uma análise comparativa entre diagnósticos distintos, como TEA, Síndrome de Down e mielomeningocele, tende a ser reducionista, caso desconsidere o papel das interações e das experiências vividas em contextos educativos e familiares.

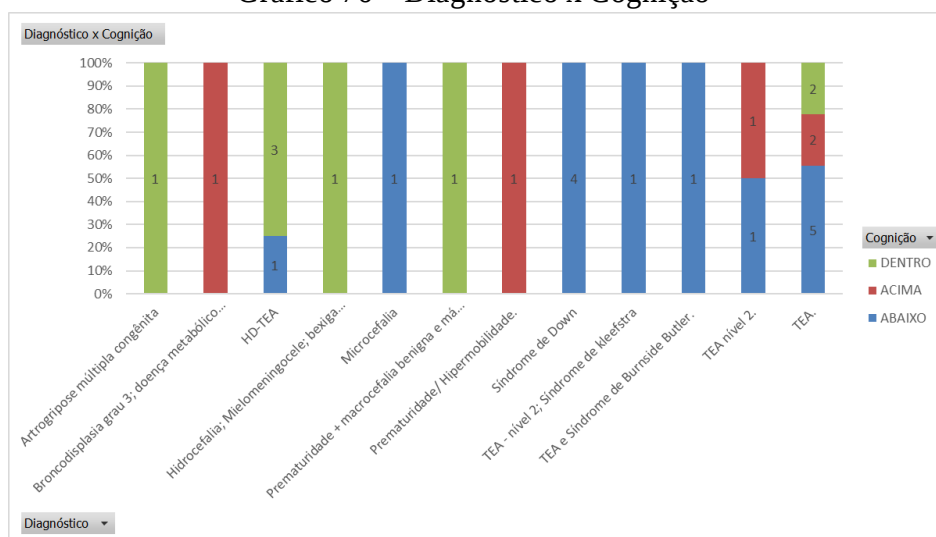
É fundamental compreender, como destaca Vygotsky (2007b), que o desenvolvimento infantil não pode ser explicado apenas pela biologia, mas pela relação dialética entre o sujeito e o meio social. Cada criança constitui sua singularidade nas trocas simbólicas com o outro, por meio das vivências que estabelecem o sentido das experiências (Prestes; Tunes; Silva, 2024). Portanto, crianças que compartilham o mesmo diagnóstico clínico podem apresentar trajetórias de desenvolvimento distintas, conforme as oportunidades de mediação, estimulação e afeto disponíveis no ambiente.

Do ponto de vista conceitual, é importante superar a leitura baseada no modelo médico da deficiência, que centraliza a limitação no indivíduo e naturaliza o déficit como falha intrínseca. Esse modelo tende a invisibilizar as barreiras sociais, comunicacionais e atitudinais que restringem a participação plena das crianças (Brasil, 2024). A Educação Precoce, por sua vez, opera sob uma perspectiva mais próxima do modelo biopsicossocial e histórico-cultural, considerando o potencial de aprendizagem mediada e o papel da interação como força motriz do desenvolvimento (Vygotsky, 2007a; Luria, 1992).

Nesse sentido, os resultados do IPO devem ser interpretados não como indicadores de incapacidade, mas como pontos de partida para compreender os contextos de mediação e as necessidades de apoio individualizado. Por exemplo, as crianças com TEA classificadas como “abaixo” na idade média não necessariamente apresentam menor potencial de aprendizagem, mas podem demandar estratégias diferenciadas de comunicação e interação, que favoreçam a simbolização e o engajamento social. Da mesma forma, crianças com síndromes genéticas ou condições motoras podem expressar suas competências cognitivas por vias alternativas, desde que o ambiente favoreça o brincar, a comunicação e a exploração ativa (Friedmann, 2011; Câmara *et al.*, 2020).

Assim, a principal leitura do Gráfico 75 não deve se restringir à comparação quantitativa entre grupos diagnósticos, mas à interpretação qualitativa das interações entre fatores biológicos e contextuais. Cada criança deve ser compreendida como um sujeito de direitos, capaz de se desenvolver dentro de suas possibilidades, desde que inserida em um ambiente educativo mediador, afetuoso e socialmente inclusivo.

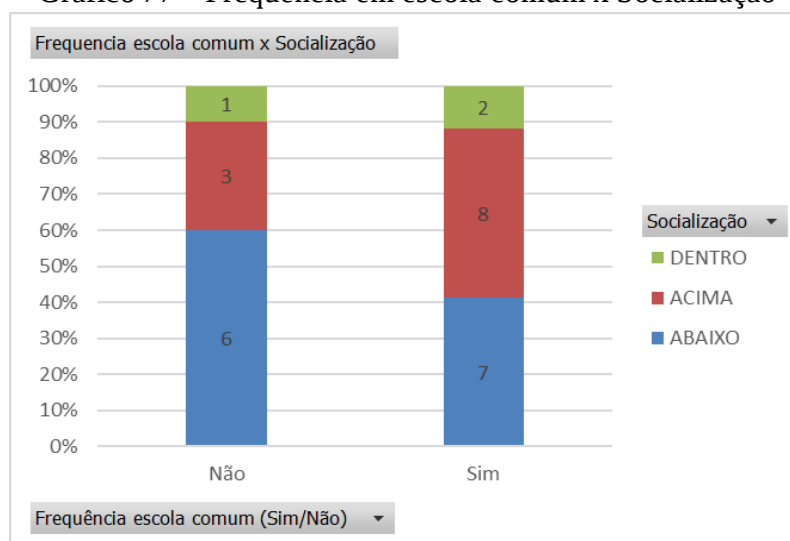
Gráfico 76 – Diagnóstico x Cognição



Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário e no Inventário Portage (2025).

O resultado do Gráfico 76 pontua que a deficiência pode agravar os processos cognitivos, reforçando a necessidade de estratégias singulares para cada criança e, sobretudo, o acompanhamento multidisciplinar contínuo. É essencial considerar que a deficiência não determina isoladamente a condição das funções superiores do sujeito, uma vez que outros fatores estão associados, como a qualidade das intervenções cognitivas, o acesso a profissionais da saúde e educação especializada e principalmente o suporte familiar, exercendo influência direta nos processos cognitivos da criança. Com base nesses dados, pode-se considerar o aporte teórico de Luria, 1992 e Piovesan *et al.*, 2018, no qual sugere-se que é necessário oportunizar a criança experiências sociais ricas com a presença de seus pares e pessoas mais experientes, a fim de oportunizar os estímulos essenciais para a formação das funções superiores.

Gráfico 77 – Frequência em escola comum x Socialização

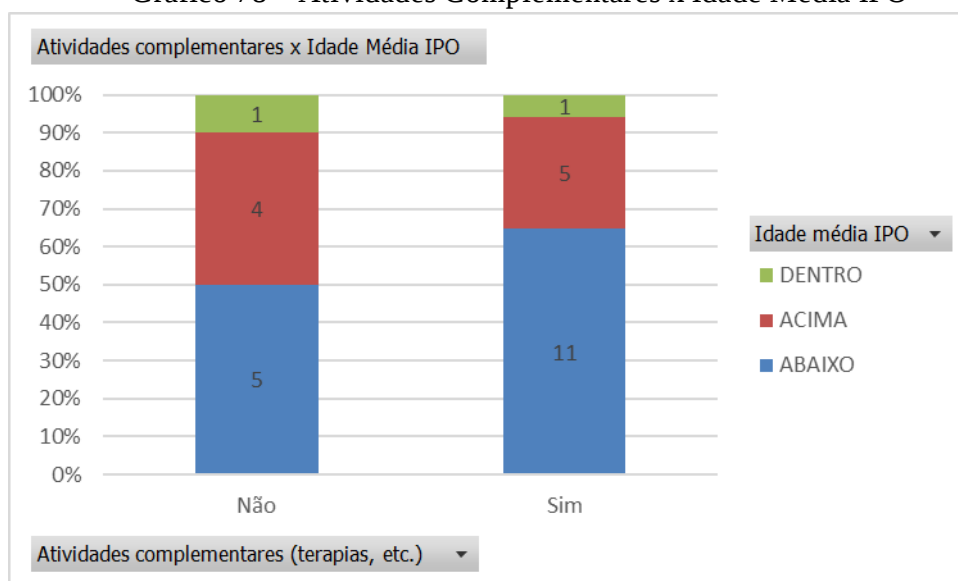


Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário e no Inventário Portage (2025).

O Gráfico 77 mostra que a frequência em escola comum não é determinante do desenvolvimento na área de socialização, mas depende da qualidade das intervenções direcionadas às necessidades educacionais de cada criança, considerando a especificidade de cada deficiência. Observa-se uma proporção significativa de crianças que frequentam está abaixo do esperado, o que reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas e individualizadas. Contudo nota-se que o grupo que frequenta a escola comum apresenta um número maior de crianças com comportamentos sociais acima e dentro do esperado, sugerindo que a convivência escolar oferece maiores oportunidades do desenvolvimento de habilidades socioemocionais vividas exclusivamente no ambiente escolar.

Os achados estão de acordo com a Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que apresenta o marco do compromisso do Estado com a construção de sistemas educacionais inclusivos. Coadunando com essa ideia, Hostins e Jordão (2014) reconhecem a importância de assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de conquistar habilidades funcionais e sociais, essenciais para sua participação na sociedade. Ademais, outro princípio referendado destaca a garantia do investimento na formação inicial e/ou continuada dos docentes que atuam diretamente com os estudantes com deficiência, a fim de se apropriarem de conceitos teóricos e práticos fundamentais para a construção da inclusão escolar (Prais; Rosa, 2016).

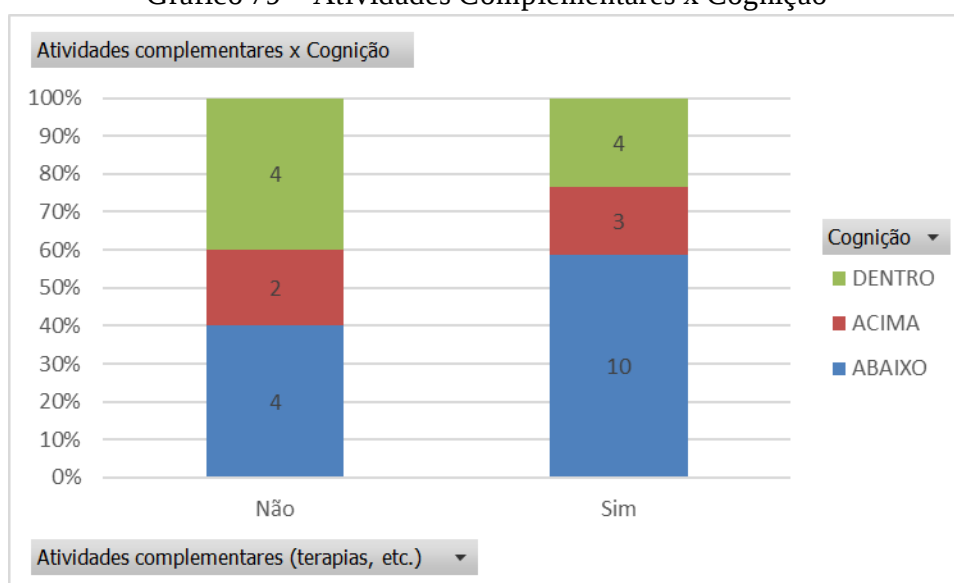
Gráfico 78 – Atividades Complementares x Idade Média IPO



Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário e no Inventário Portage (2025).

Os dados do Gráfico 78 pontuam que as crianças (N=17) que participam de atividades complementares apresentam idade de desenvolvimento abaixo da idade média esperada (N=11) em comparação com o grupo que não participa (N=5) está acima do esperado. Em contrapartida verificou-se que o grupo que não participa de atividades complementares (N=10), metade das crianças apresenta idade de desenvolvimento abaixo da média esperada. O gráfico evidencia que a maioria das crianças que participa de atividades complementares apresenta idade de desenvolvimento abaixo da média esperada, o que demonstra que a busca por essas intervenções ocorre pela necessidade de oferecer a criança estímulos multidisciplinares, a fim de amenizar os atrasos decorrentes dos atrasos apresentados. Isso aponta para a necessidade de fortalecer ações de adequação educacional, terapêutica, assim como cumprimento de políticas públicas. Para Piccolo e Mendes (2022), uma sociedade amparada no modelo social da deficiência, proclama a urgência de oportunizar os estímulos adequados e primordiais para garantir o direito da pessoa com necessidades específicas a inclusão. Porém, deve-se considerar a existência de limitações acarretadas pelas deficiências, na qual configuram impedimentos evidentes e reais nas crianças e nas famílias que convivem com a deficiência.

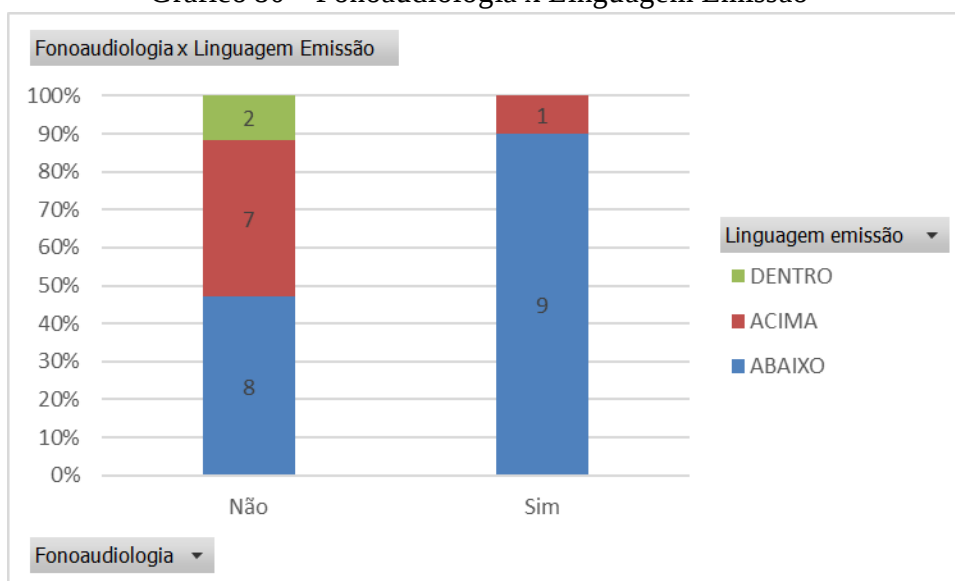
Gráfico 79 – Atividades Complementares x Cognição



Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário e no Inventário Portage (2025).

Os resultados da Gráfico 79 ratifica que a procura por atividades complementares também está associada déficits cognitivos identificados, visto que, do total de 17 crianças realizam atividades complementares, 10 crianças estão abaixo da idade média na área cognitiva, 3 estão acima da média e 4 estão dentro da média. As crianças que não realizam atividades complementares, o total de 10, 4 estão abaixo da média cognitiva, 2 estão acima da média e 4 estão dentro da média esperada, mostrando uma distribuição relativamente equilibrada entre os três níveis. Apesar dos dados apresentarem que o grupo acompanhado apresente mais casos abaixo da idade média esperada, isso pode ser interpretado como uma indicação de que elas estão sendo direcionadas a crianças com maior grau de necessidades educacionais especiais.

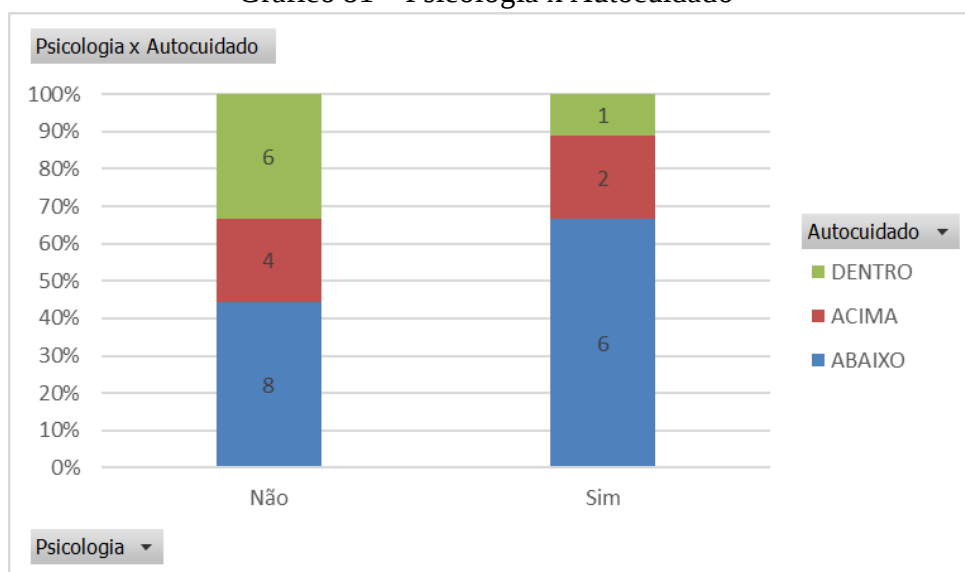
Gráfico 80 – Fonoaudiologia x Linguagem Emissão



Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário e no Inventário Portage (2025).

A análise dos resultados do Gráfico 80 indica que a procura por acompanhamento fonoaudiológico, pode ocorrer pela apresentação de atraso na linguagem, que podem variar de intensidade e abrangência. Ainda, que muitas crianças que possuem atraso na linguagem não são acompanhadas por profissionais especializados. O processo terapêutico inicia-se com a avaliação do conjunto de variáveis relacionadas a aquisição da linguagem, como as capacidades linguísticas, a atenção compartilhada, as funções executivas, a imitação de gestos sociais, a intenção comunicativa, a função semiótica, a saúde da criança, o perinatal e ao contexto familiar. A partir dos achados encontrados na avaliação, inicia-se a intervenção do especialista em fonoaudiologia. Uma boa avaliação facilita o processo, mas dada a subjetividade dos protocolos de avaliação e a falta de adequação para as crianças com deficiência, o processo de intervenção torna-se ineficaz. O fonoaudiólogo também exerce o papel de mediar a criança e a família, para a construção gradativa da comunicação, a fim de torná-la socialmente funcional (França; Lima, 2018). Os dados mostram a complexidade de adequação terapêutica para crianças com deficiência.

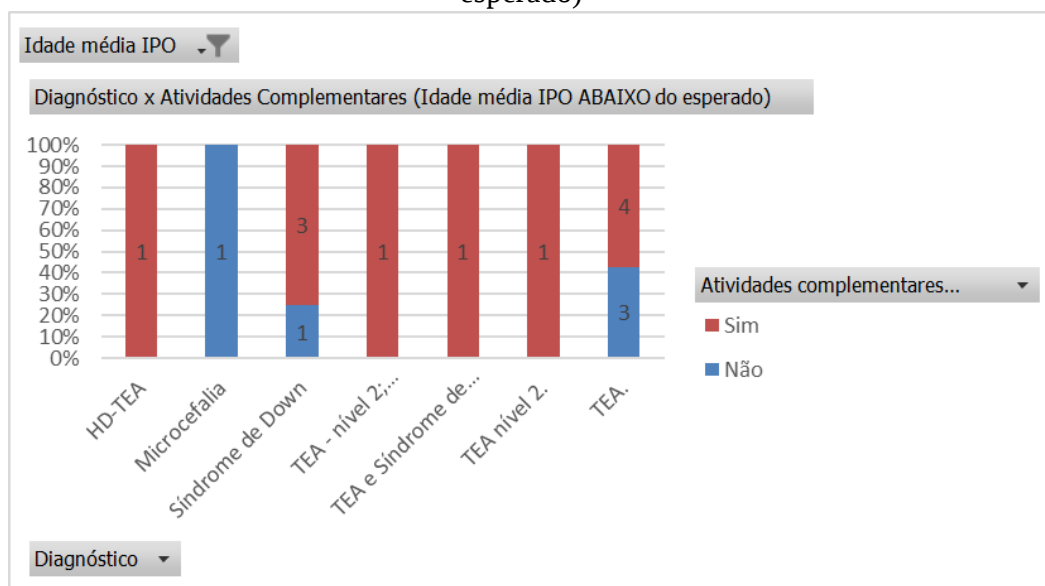
Gráfico 81 – Psicologia x Autocuidado



Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário e no Inventário Portage (2025).

Os dados do Gráfico 82 mostram a relação da intervenção psicológica com a aquisição de funções da vida diária, do total de 9, 6 estão abaixo, 2 acima e 1 dentro, enquanto das 18 crianças que não são acompanhadas por psicólogas, apresentam resultado de 8 abaixo, 4 acima e 6 dentro. Revelando que quando a intervenção é realizada de forma dissociada, não colabora de forma direta com a construção imediata das competências relacionadas às atividades de vida diária. Portanto, mostra a necessidade de um planejamento articulado entre os profissionais da saúde, educação e família, considerando que o processo de desenvolvimento é único de cada criança. Assim como, salienta-se a necessidade de avaliar as características biopsicossociais da criança para assegurar a estruturação de programas específicos para a criança, a fim de aprimorar essas habilidades (Leite *et al.*, 2022).

Gráfico 82 – Diagnóstico x Atividades Complementares (Idade média IPO ABAIXO do esperado)



Fonte: Produzida pela autora por meio da tabulação de dados obtidos no questionário e no Inventário Portage (2025).

A fim de corroborar os achados anteriores, foi realizado o cruzamento de dados entre diagnóstico e atividades complementares apenas com as crianças que obtiveram resultado abaixo do esperado no IPO. Os resultados expostos no Gráfico 83 revelam que os responsáveis buscam atividades complementares quando identificam demandas específicas, e não de forma preventiva. Prova disso é que, as crianças com resultado abaixo do esperado (N=15), 11 participam de atividades complementares, sendo seus diagnósticos relacionados a atrasos de linguagem, motor, cognitivo e socioafetivo.

Conforme observado no Gráfico, pontua-se que quanto maior o atraso no desenvolvimento da criança, mais a família percebe a necessidade de procurar o profissional de saúde e/ou de educação especializado para oferecer o estímulo adequado associado a necessidade individual da criança. Diante do exposto, torna-se pertinente dialogar com as definições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), que reitera que os impedimentos impostos pela deficiência e/ou transtorno não devem compreendidos como fatores incapacitantes, mas como elementos que evidenciam a urgências de extinguir barreiras atitudinais, físicas e sociais, ampliando as possibilidades de participação e convivência plena nos diversos espaços sociais.

4.2.6 Perspectivas gerais dos achados da pesquisa

Os resultados obtidos mostram contradições importantes nas práticas parentais em relação ao uso de mídias digitais. Embora 17 responsáveis tenham afirmado inicialmente que suas crianças não utilizavam dispositivos móveis, as respostas subsequentes revelaram que todas as crianças fazem uso desses dispositivos, mesmo que raramente. Essa incongruência indica a naturalização do uso das telas no cotidiano familiar, muitas vezes sem consciência crítica por parte dos cuidadores, o que reforça a ideia de que as tecnologias vêm ocupando o lugar de mediadores da infância (Nishi; Silva, 2022).

A aplicação do Inventário Portage Operacionalizado (IPO) revelou atrasos significativos em todas as cinco áreas do desenvolvimento, especialmente em linguagem compreensiva (16 casos) e expressiva (17), socialização (13), autocuidado (14), cognição (14) e psicomotricidade (10). Esses dados mostram que as crianças precisam de mais experiências e estímulos significativos e individualizados que favoreçam a construção simbólica, emocional e sensorial tão necessária para o desenvolvimento global.

A partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky, compreende-se que as funções psicológicas superiores se formam nas interações sociais mediadas por adultos e contextos culturais significativos (Vygotsky, 2007a; Luria, 1992). Quando essas interações são substituídas por dispositivos digitais que não oferecem diálogo, afeto ou negociação de sentidos, a criança passa a vivenciar relações desprovidas de mediação simbólica, o que empobrece sua formação cognitiva, emocional e social (Prestes; Tunes; Silva, 2024).

A fragilidade no desenvolvimento da linguagem, especialmente nos primeiros anos de vida, é particularmente preocupante. Estudos mostram que a aquisição da linguagem depende da atenção conjunta, da interação ativa com o outro e do uso social da fala (Providello; Ferreira; Hage, 2022). O uso de telas de forma passiva, sem mediação humana, compromete essas aquisições, sobretudo em crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento, como o autismo, diagnosticado em 16 participantes da amostra (Fuentes, 2014; Rocha *et al.*, 2022). O ambiente no qual a criança está inserida, reflete o contexto importante para a análise do comportamento, as contingências ambientais atuam como instruções determinantes ao agir do indivíduo. Apresentam-se na maioria das vezes por forma do comportamento mediado pela ação de outra pessoa que participa ativamente do diálogo do interlocutor de forma declarativa ou instrucional (Godoy, 2019).

Na área de autocuidado, os dados apontam um baixo incentivo ao uso funcional das mídias digitais. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) e a Sociedade

Brasileira de Pediatria (Eisenstein *et al.*, 2019), o uso de telas por crianças pequenas deve ser mediado, com foco em atividades educativas e funcionais que estimulem a autonomia. Quando esse uso é apenas recreativo ou de contenção emocional, as crianças deixam de experimentar situações fundamentais para a construção da identidade e do vínculo afetivo com o próprio corpo e com o ambiente (Distrito Federal, 2018).

A cognição e a psicomotricidade, também afetadas em boa parte das crianças avaliadas, dependem de experiências sensório-motoras complexas, que só podem ser ofertadas por meio de atividades físicas, do brincar livre e do contato com a natureza. A Educação Infantil como etapa da Educação Básica, caracteriza-se por ser um espaço de descobertas e experiências múltiplas, que deve garantir as crianças bem pequenas o direito de conhecer o mundo, conviver em sociedade, desenvolver a autonomia, a criatividade, o respeito ao próximo, ampliar conhecimentos, criar, imaginar e principalmente viver a democracia (Distrito Federal, 2018). As telas, ao ocuparem esses espaços, limitam o repertório motor e simbólico das crianças, comprometendo a formação de vínculos afetivos e a apropriação dos bens culturais (Faria; Costa; Neto, 2018; Moreira, 2021; Brito, 2018).

Além disso, o uso de telas como estratégia de contenção emocional, prática relatada por diversos cuidadores, evidencia uma terceirização das funções parentais de regulação. Do ponto de vista Vygotskyano, o aprendizado da autorregulação emocional ocorre na relação com o outro, através da linguagem, do afeto e do exemplo (Abreu; Pederiva, 2021). Substituir essas experiências por estímulos digitais impede que a criança desenvolva habilidades fundamentais para a convivência e para a saúde mental (Gastaud, 2021).

No geral, os achados indicam uma compreensão ampliada sobre o desenvolvimento infantil na interface entre fatores biológicos, sociais e culturais, especialmente no contexto da deficiência e do uso de tecnologias digitais. O trabalho evidencia que o desenvolvimento não é um processo linear nem determinado exclusivamente por condições neurológicas ou diagnósticos clínicos, mas resulta da qualidade das interações, da mediação social e das oportunidades de aprendizagem oferecidas no ambiente familiar e educacional (Vygotsky, 2007; Luria, 1992; Cosenza; Guerra, 2011).

Os resultados apontam para a necessidade de fortalecer políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas, voltadas à mediação qualificada e à intervenção precoce, sobretudo nos primeiros anos de vida, fase de intensa plasticidade cerebral (GDF, 2018; Piccolo; Mendes, 2022). O estudo também revela a importância de uma atuação interdisciplinar contínua, que envolva família, escola e profissionais da saúde e educação, visando favorecer o

desenvolvimento integral e reduzir desigualdades provocadas por barreiras atitudinais, comunicacionais e estruturais (Brasil, 2016; 2024).

Além disso, ao cruzar dados sobre uso de telas, escolaridade dos responsáveis, diagnóstico e frequência escolar, o estudo destaca a influência das práticas familiares e sociais contemporâneas na formação infantil. Fenômenos como a subdeclaração do uso de telas e a naturalização da mediação digital ilustram o distanciamento entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana (Azevedo, 2020; Almeida, 2022; Brito, 2022). Assim, a pesquisa reforça a urgência de estratégias de orientação parental e de formação continuada para educadores, alinhadas às diretrizes do Currículo em Movimento da Educação Infantil (GDF, 2018) e à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Além de construção de ambientes educativos ricos em afeto, linguagem e interação social - como propõe Vygotsky (2007b) - sendo essa construção fundamental para promover o desenvolvimento pleno na primeira infância.

4.3 ESTRATÉGIA DE AÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

Mediante a identificação a diminuição das brincadeiras tradicionais e outras no cotidiano das crianças e a substituição dessas pelas mídias digitais, entende-se a relevância em criar um recurso educacional de oficinas de brincadeiras lúdicas com a participação das famílias, a fim de oportunizar momentos de interação direta das crianças com seus responsáveis. Bem como, uma cartilha com as imagens e os objetivos de brincadeiras interessantes para o desenvolvimento saudável de suas crianças.

4.3.1 Contexto do Recurso Educacional

O público-alvo do recurso educacional foram responsáveis de crianças com 3 e 4 anos matriculadas no turno matutino e vespertino do Programa de Educação Precoce do Centro de Ensino Especial 02 de Brasília.

O objetivo foi promover momentos de interação, por meio de oficinas presenciais de brincadeiras lúdicas, envolvendo crianças e seus familiares no ambiente escolar. Além de elaborar uma cartilha ilustrada com orientações para familiares, educadores e cuidadores sobre brincadeiras que estimulem o corpo, a mente e as emoções das crianças. Assim como sensibilizar os responsáveis para as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre o uso adequado de telas por crianças de 3 a 4 anos;

O tipo de recurso educacional utilizado foram oficinas de brincadeiras lúdicas presenciais para a confecção de brinquedos com materiais reutilizáveis, com envolvimento de crianças e familiares e cartilha ilustrativa com imagens de brincadeiras e seus objetivos para o desenvolvimento saudável de crianças de 3 a 4 anos.

A elaboração do projeto está alinhada ao trabalho pedagógico do Programa da Educação Precoce do Distrito Federal, o qual fundamenta o planejamento das atividades pedagógicas realizadas com base nos eixos do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal.

4.3.2 Implementação da proposta

A implementação da proposta foi dividida em quatro etapas principais. Na Etapa 1 foram calculados os recursos necessários para confecção dos brinquedos (garrafas pets, rolos de papel higiênico, papel crepom, bolinhas coloridas pompom, cola colorida, cola branca e outros). Potes coloridos foram providenciados para armazenar e organizar os itens de forma funcional. Bilhetes informativos foram elaborados para os professores e a equipe escolar, e posteriormente enviados aos responsáveis com orientações iniciais sobre as atividades propostas na oficina.

A Etapa 2 consistiu na estruturação das oficinas com os professores e envolveu a elaboração de um passo a passo detalhado para a confecção dos brinquedos. Dias e horários foram combinados com os professores para a realização das oficinas. Também foi proposta a inserção de músicas no início das atividades, com o intuito de criar um ambiente acolhedor e lúdico. Assim como a participação conjunta dos professores na confecção dos brinquedos, a fim de fortalecer o vínculo entre escola e família.

Na Etapa 3 foi elaborado um convite formal para as famílias, destacando o objetivo da ação, a data, o horário e o local. Em seguida, os convites foram enviados aos responsáveis, incentivando a presença.

Por fim, a Etapa 4 foi a realização da oficina lúdica, e compreendeu a organização prévia da sala de atividades com os materiais previamente dispostos em caixas acessíveis e identificadas. Panfletos com frases valorizando o brincar foram fixados na porta da sala. Fotos da organização e da oficina foram tiradas para fins de registro e documentação. As famílias foram recebidas de forma acolhedora, promovendo um ambiente convidativo e estimulante. Os brinquedos foram confeccionados com a participação das famílias, incentivando a troca de experiências entre os responsáveis, as crianças e a equipe escolar.

Como estratégia de avaliação e validação durante as oficinas, foram observadas atentamente a participação e a interação dos responsáveis com as crianças, com destaque para eventuais usos de mídias digitais pelos adultos. A atividade demonstrou a proposta pedagógica do material, composta por ações lúdicas alinhadas às áreas do desenvolvimento infantil como motricidade, linguagem, cognição e socialização, com foco na promoção do desenvolvimento saudável na primeira infância.

O recurso educacional foi estruturado em duas etapas. A primeira consistiu na realização da Oficina Lúdica com materiais sustentáveis, promovida na escola, com brincadeiras que envolveram diretamente às famílias. Cada criança pode levar para casa os brinquedos confeccionados durante a oficina. (Fotografias 83, 84 e 85).

Fotografia 1 – Materiais recicláveis para confecção dos brinquedos I



Fonte: A autora (2025).

Fotografia 2 – Materiais recicláveis para confecção dos brinquedos II



Fonte: A autora (2025).

Fotografia 3 – Materiais recicláveis para confecção dos brinquedos III



Fonte: A autora (2025).

Com esses materiais foram confeccionados brinquedos como bilboquês com garrafa PET e tampa, binóculos com rolos de papel higiênico, dragões com rolos e papel crepom, e ampulhetas com garrafa PET e areia colorida, entre outros, estimulando a criatividade conjunta entre crianças e responsáveis (Fotografias 86 e 87). O objetivo central foi promover momentos significativos de interação e vínculo familiar no ambiente escolar.

Fotografia 4 – Brinquedos confeccionados I



Fonte: A autora (2025).

Fotografia 5 – Brinquedos confeccionados II



Fonte: A autora (2025).

O Quadro 3 abaixo foi produzido com o intuito de organizar os objetivos, competências e direitos de aprendizagem contempladas no Recurso Educacional:

Quadro 6 – Recurso Educacional

Brinquedo	Objetivos de aprendizagem	Materiais utilizados	Passo a passo
Brinquedo I — Dragão	- Fortalecer a musculatura orofacial; - Estimular a atenção, criatividade e imaginação; - Ampliar a coordenação motora fina e a expressão artística.	- Rolo de papel higiênico; - Papel crepom; - Bolinhas pequenas e grandes coloridas de pompom; - Tinta guache.	1. Pinte o rolo de papel higiênico com tinta guache. 2. Corte tiras de papel crepom. 3. Boca: Cole as tiras de papel crepom por dentro de uma das bordas do rolo. 4. Narinas: Cole 2 bolinhas pequenas de pompom na parte superior, perto da boca. 5. Olhos: cole 2 bolinhas médias de pompom do outro lado.
Brinquedo II — Ampulheta	- Explorar sensações táteis; - Ampliar a coordenação viso motora; - Trabalhar a noção temporal e espacial; - Ampliar a criatividade, atenção e concentração.	- Areia colorida; 2 garrafas PET de 100 ml; 2 tampas iguais; - Funil; - Colher; - Durex colorido; - Cola de EVA (uso exclusivo do adulto);	1. Fure as tampas das garrafas PET com ferro de soldar ou prego aquecido (uso do adulto). 2. Une as tampas iguais e cole-as formando uma peça única com passagem no meio. 3. Encaixe o funil na tampa da garrafa.

		• Ferro de solda ou prego aquecido (uso exclusivo do adulto).	4. Coloque areia colorida dentro de uma das garrafas com as mãos e/ou colher. 5. Feche a garrafa com areia usando as tampas coladas. 6. Coloque a outra garrafa PET na parte superior. 7. Enfeite com durex colorido.
Brinquedo III — Binóculo	• Ampliar a coordenação viso motora; • Estimular a criatividade, concentração e atenção; • Valorizar a expressão artística.	• 2 rolos de papel higiênico; • Papel colorido; • Tesoura; • Tinta guache; • Bolinhas adesivas coloridas de papel; • Cola branca.	1. Pinte os rolos de papel higiênico com tinta guache. 2. Corte tiras de papel colorido. 3. Une os dois rolos, lado a lado, e cole-os. 4. Cole as tiras de papel colorido em volta dos rolos já unidos. 5. Enfeite o binóculo com bolinhas adesivas coloridas.

Brinquedo Bilboquê	IV —	• Ampliar a coordenação viso motora; • Explorar noção espacial; • Incentivar a expressão artística e a criatividade.	• 1 garrafa PET; • Tesoura; • Barbante; • Durex colorido; • Ferro de solda ou prego aquecido (uso exclusivo do adulto).	1. Fure 2 tampas (uso do adulto para aquecer prego/ferro de solda). 2. Corte a garrafa PET ao meio. 3. Enfeite a parte externa com durex colorido. 4. Amarre o barbante nas tampas furadas. 5. Ajuste o tamanho do barbante para que a bolinha alcance a garrafa.
-----------------------	------	--	---	---

Fonte: A autora (2025).

A segunda etapa foi a criação de uma cartilha informativa, exposta logo abaixo e os objetivos de brincadeiras interessantes que estimulem o corpo, a mente e as emoções para o desenvolvimento saudável de suas crianças, voltada para os responsáveis, cuidadores e educadores. A cartilha que acompanha a proposta da pesquisa foi cuidadosamente organizada para oferecer uma leitura agradável, atrativa e construtiva as famílias. Estruturada em seções temáticas que contemplam as áreas do desenvolvimento infantil, combina informações e sugestões de brincadeiras lúdicas, convidando os responsáveis a seguirem as orientações baseadas nas recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre o uso adequado de mídias digitais por crianças pequenas, e sobretudo a resgatar o brincar.

Desse modo, a cartilha configura-se como um instrumento pedagógico e orientador que materializa os objetivos da pesquisa ao articular evidências científicas, recomendações institucionais e práticas cotidianas de cuidado e aprendizagem. Ao valorizar o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento integral, a proposta busca fortalecer o papel ativo dos responsáveis, cuidadores e educadores na mediação das experiências infantis, promovendo interações significativas que favoreçam o desenvolvimento nas áreas de socialização, da linguagem, cuidados próprios, cognitiva e psicomotora. Além disso, ao dialogar com as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre o uso consciente de mídias digitais, a cartilha contribui para a construção de práticas infantis, no contexto familiar e educativo, reafirmando o brincar como um direito fundamental da infância e um elemento central para o desenvolvimento saudável nos primeiros anos de vida.

Ilustração 1 – Cartilha Informativa



Fonte: Produzida pela autora (2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada na Educação Precoce representou um marco de transformação pessoal e profissional, revelando a complexidade e a riqueza do trabalho com a primeiríssima infância. O contato direto com as famílias e com as crianças no contexto escolar, cada uma com suas singularidades, permitiu compreender que a intervenção precoce exige sensibilidade, escuta e constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre o papel do educador no processo de desenvolvimento infantil.

A convivência diária com as crianças e seus responsáveis evidenciou a importância de reconhecer as particularidades de cada trajetória e as múltiplas adversidades enfrentadas pelas famílias, especialmente no contexto da deficiência. A dedicação e o esforço dessas famílias, frequentemente marcados por renúncias pessoais e profissionais, reforçam a necessidade de políticas de apoio que garantam o cuidado compartilhado e a inclusão efetiva.

A pesquisa realizada no Centro de Ensino Especial 02 de Brasília da Rede Pública do Distrito Federal, localizada na asa sul da capital, possibilitou uma análise mais profunda sobre o impacto do uso de mídias digitais no desenvolvimento de crianças de 3 e 4 anos atendidas na Educação Precoce. O cruzamento dos dados revelou contradições nas respostas dos responsáveis e evidenciou a naturalização do uso de telas no cotidiano infantil. Essa constatação reforça o quanto as tecnologias estão inseridas na vida das famílias e como, muitas vezes, são utilizadas como estratégia de manejo ou distração, substituindo interações essenciais para o desenvolvimento integral.

Desta forma, esta pesquisa ressalta a relevância da inclusão das crianças com deficiência no ambiente escolar, considerando que a Educação Precoce integra o Currículo em Movimento da Educação Infantil, cujo eixo norteador fundamenta-se na articulação entre o educar e o cuidar como elementos essenciais para a promoção de vivências lúdicas como que favorecem o desenvolvimento integral da criança. O educar não se restringe a transmissão de conhecimentos, mas tem como objetivo promover experiências que estimulem as funções cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Enquanto o cuidar refere-se a atenção as necessidades afetivas, corporais e relacionais.

Além desses pontos anteriormente abordados, as experiências lúdicas nesse cenário funcionam como recurso pedagógico essencial, pois permitem que a criança explore o mundo, desenvolva autonomia, imaginação e habilidades sociais. Essa perspectiva contempla a articulação entre o educar e o cuidar, ao configurar o brincar como eixo estruturante das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Assim, reforça-se a

importância de equilibrar o uso de mídias digitais com brincadeiras e interações presenciais, garantindo práticas inclusivas e experiências enriquecedoras na primeira infância.

Outrossim, cabe salientar a admiração incondicional da pesquisadora em contemplar o desenvolvimento infantil, assim como em observar com curiosidade a interação que a criança bem pequena estabelece com seus cuidadores. Diante disso, há a preocupação profunda em perceber que a magia da brincadeira e da troca afetiva entre crianças e responsáveis vem sendo substituída pelas telas digitais, que cada vez mais assumem o papel de cuidar, entreter e estimular os pequenos. Dessa forma, percebe-se que os cuidadores precisam compreender melhor o funcionamento de cada área do desenvolvimento infantil, receber sugestões de brincadeiras que estimulem suas crianças e, sobretudo, conhecer de forma mais aprofundada as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre o uso adequado de telas na primeira infância.

Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa, fez-se necessário elaborar o recurso educacional para promover momentos de interação, por meio de oficina de brincadeiras lúdicas para confecção de brinquedos com materiais sustentáveis envolvendo crianças e seus familiares no ambiente escolar, no qual evidenciou a riqueza da confecção de brinquedos, estimulando a criatividade, a coordenação motora fina, a reutilização de materiais, a cultura de preservação, assim como fortaleceu a imaginação e a vivência das crianças com seus pares e adultos.

Da mesma forma, elaborar uma cartilha ilustrada com orientações para familiares e cuidadores com ilustrações de brincadeiras que estimulem o corpo, a mente e as emoções das crianças e informações para sensibilizar os responsáveis sobre a importância de seguir as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre o uso adequado de telas por crianças de 3 a 4 anos, contribuindo para o desenvolvimento saudável da infância.

A partir dessas considerações, o estudo destaca a importância da Educação Precoce no processo de inclusão da criança atendida nessa modalidade de ensino, visto que promove o seu desenvolvimento integral, considerando suas condições reais e singulares, a fim de garantir a apropriação de bens culturais essenciais para a construção de suas habilidades sociais, motoras e cognitivas. Do mesmo modo que trabalha na perspectiva de incluir cada criança em turmas regulares da Educação Infantil.

Nessa linha, destaca-se que o ambiente escolar é um espaço com infinitas possibilidades de interações e apropriações de conhecimentos humanizadores, para que os estudantes com deficiência sejam incluídos de fato nesse contexto social é preciso a colaboração de toda comunidade escolar, assim como a formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação.

A pesquisa aponta para a urgência de se fortalecer a parceria entre escola e família, ampliando o diálogo entre educadores e cuidadores sobre o papel da mediação adulta nas interações digitais. Também aponta para a importância de práticas pedagógicas junto aos responsáveis que priorizem o brincar, a socialização e as vivências concretas, elementos indispensáveis à construção de aprendizagens significativas.

Os resultados obtidos mostram que o uso frequente e não mediado de dispositivos móveis tende a reduzir o tempo destinado ao brincar, ao diálogo e ao contato afetivo, interferindo nas experiências fundamentais que estruturam as funções cognitivas, socioemocionais e comunicativas da criança. Evidenciou-se, ainda, uma lacuna na percepção dos responsáveis sobre a influência das telas e a necessidade de orientação quanto ao uso consciente e intencional das tecnologias.

Conclui-se que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, multifatorial e profundamente influenciado pelo contexto social e cultural em que a criança está inserida. Garantir um ambiente acolhedor, afetivo e mediador é essencial para que todas as crianças, especialmente aquelas com condições atípicas, possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o avanço das discussões sobre o uso responsável das tecnologias na infância e inspire novas pesquisas e práticas educativas comprometidas com a inclusão, o cuidado e o desenvolvimento integral das crianças pequenas em uma sociedade cada vez mais digital.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F. D. de.; PEDERIVA, P. L. M. **O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural**: caminhos indiretos e compensação. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/41900>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- ALMEIDA, A. P. G. M. **Sensibilizando pais e professores sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil na era digital**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/894659624/Dissertacao-Anna-Paula-Genoefa-Macarini-Almeida>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.
- ANJOS, C. I. dos.; FRANCISCO, D. J. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, [s. l.], v. 23, n. especial, p. 125-146, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348892884_Educacao_infantil_e_tecnologias_digitalis_reflexoes_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 13 out. 2025.
- AQUINO, C. C. F. de.; AQUINO, J. C. F. de.; CAETANO, L. M. D. Tecnologias digitais na primeira infância: experiências e riscos na interação com telas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 654-674, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/6081>. Acesso em: 30 maio. 2025.
- ARRIBAS, T. L. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- AZEVEDO, E. C. **O uso das mídias digitais por bebês e suas mães**: olho no olho x olho na tela. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221704>. Acesso em: 02 nov. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: Bardin, 2011. *Análise de Conteúdo*.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.
- BARR, M. A (org.). **Cuidadores da primeira infância**: por uma formação de qualidade. Brasília: Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz; Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/cuidadores-da-primeira-infancia-por-uma-formacao-de-qualidade>. Acesso em: jul. 2024.
- BECKER, D.; DONELLI, T. M. S. “Nem sempre funciona, mas ajuda”: percepções parentais sobre a exposição do bebê às telas. **Psicologia em Estudo**, v. 29, e54957, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/zLHd6DKCYLQrNjbFK9FPGPv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2025.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1977. Disponível em: https://www.academia.edu/27657532/A_CRIAN%C3%87A_EM_DESENVOLVIMENTO. Acesso em 24 jun. 2024.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999. Disponível em: <https://cetapes.org/wp-content/uploads/2013/09/introduc3a7c3a3o-ao-estudo-de-psicologia.pdf>. Acesso em: 01 nov.2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024. Altera a Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a crianças de zero a três anos (atenção precoce) e para determinar prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 jun. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 18 abr. 2025.

BRAUN, P; NUNES, L. R. d'O. de P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7fFvtywfmV65HRBfK8xHc3G/abstract/?lang=pt>. Acesso em 07 out. 2024.

BRITO, P. K. H. **Uso de telas digitais na primeiríssima infância, sob a ótica de mães e profissionais**. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24143>. Acesso em 15 mar. 2024.

CÂMARA, H. V. *et al.* Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais. **ID on line Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 14, n. 51, p. 366–379, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2588>. Acesso em: 25 maio. 2024.

CARVALHO, C. F. de. (org.). **Aprimorando e praticando habilidades de funções executivas com crianças e adolescentes**: de 6 a 36 meses de idade. Florianópolis: Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Escolar – UFSC, 2020. v. 1. Disponível em: <https://desenvolvimentoinfantil.ufsc.br/files/2020/04/Material-HM.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

CARVALHO, L. R; PINTO, P. M. A associação entre o uso de telas e o desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. e2812440885, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369621482_A_associacao_entre_o_uso_de_telas_e_o_desenvolvimento_infantil_uma_revisao_de_literatura. Acesso em: 12 abr. 2025.

CASTRO, S. F. A.; MILL, D.; COSTA, R. A. O. Apontamentos sobre a mediação pedagógica na cultura digital: uma breve revisão de literatura. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/93214/1/14426-Texto%20do%20artigo-42844-1-10-20201121.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 25, n. 66, p. 185–207, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228680395_Cotidiano_mediacao_pedagogica_e_formacao_de_conceitos_uma_contribuicao_de_Vygotsky_ao_ensino_de_geografia. Acesso em: 18 jun. 2025.

COSENZA, R; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/24/33/24331119-5631-42c0-b141-9821064c820c/neurociencia_e_educacao_2022.pdf. Acesso em: 31 mar.2025.

COSTA, L. S; ALMEIDA, M. P. P. M. de. **A substituição do brincar**: implicações do uso de tecnologias por crianças de 0 a 2 anos. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/eb283c63-e7dc-4887-b88d-1b7bf1e7a023>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CYPEL, Saul. (org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil**: da gestação aos 3 anos. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/fundamentos-do-desenvolvimento-infantil-da-gestacao-aos-3-anos/>. Acesso em: 25 maio 2024.

DE MARCO, R. L. *et al.* TEA e neuroplasticidade: identificação e intervenção precoce. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 7, n. 11, p. 104534–104552, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39415>. Acesso em: 28 jun. 2025.

DIAMANTE, A.; CYPEL, S. **Neurologia infantil**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2005.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal**: educação infantil. Brasília: Editora SEDF, 2018. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cil/legislacoes_cil/curriculo_em_movimento_educacao_infantil_2018_2_edicao.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica**: educação precoce. Brasília: Editora SEDF, 2016. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/564>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica**: condutas típicas. Brasília: Editora SEDF, 2006.

EISENSTEIN, E. *et al.* **Manual de orientação: #Menos Telas #Mais Saúde (2019-2021)**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. 11 p. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 43, p. 149–172, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NWgzBfFPJ8zzfmKLXzM9twh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FARIA, H. de. C.; COSTA, I. P.; NETO, A. S. Hábitos de utilização das novas tecnologias em crianças e jovens. **Gazeta Médica**, Portugal, v. 5, n. 4, p. 270-276, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.gazetamedica.pt/index.php/gazeta/article/view/214>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FERNANDES, C. M.; EISENSTEIN, E.; DA SILVA, E. J. C. **A criança de 0 a 3 anos e o mundo digital**. 2018. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/A_CRIANCA_DE_0_A_3_ANOS_E_O_MUNDO_DIGITAL.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

FRIEDMANN, A. In: CYPEL, S. (org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil**: da gestação aos 3 anos. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

GASTAUD, L. M. **Associação entre tempo de tela e desenvolvimento cognitivo em crianças de 18 meses de idade**. 2021. 66 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comportamento) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: <https://pos.ucpel.edu.br/ppgsc/wp-content/uploads/sites/3/2021/08/Luiza-Morrone-Gastaud-ASSOCIACAO-ENTRE-TEMPO-DE-TELA-E-DESENVOLVIMENTO-COGNITIVO-EM-CRIANCAS-DE-18-MESES-DE-IDADE.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://pdfdocumento.com/gil-a-c-metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-social-blog-do-professor-_59f7b94d1723ddde0f3dc077.html. Acesso em: 15 maio. 2025.

GODOY, M. A. B. **Análise funcional da atenção compartilhada adulto-criança pequena com deficiência visual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/53867f91-3686-4037-9ae6-5a5ac1fdfca6/content>. Acesso em: 15 maio. 2025.

GOMES, A. C. G. *et al.* Myopia caused by the use of electronic devices screen: a literature review. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, [s. l.], v. 79, n. 5, 2020. Disponível em: <https://www.rbojournal.org/en/article/myopia-caused-by-the-use-of-electronic-devices-screen-a-literature-review>. Acesso em: 28 abr.2024.

GONDIM, E. C. *et al.* Influências do uso de telas digitais no desenvolvimento social na primeira infância: estudo de revisão. **Revista Enfermagem UERJ**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. e67961, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/enfermagemuerj/article/view/67961>. Acesso em 13 jul.2024.

GUTIÉRREZ, A. F. Os hábitos na educação durante os seis primeiros anos de vida. In: ARRIBAS, T. L. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e educação escolar**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. **Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público-alvo de Educação Especial**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [s. l.], v. 23, n. 28, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650575>. Acesso em 31 mar.2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do Censo 2022**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 16 set. 2025.

JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador: Ágalma, 2002. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15847/1/Julieta%20Jerusalinsky.pdf>. Acesso em 25 ago. 2025.

KENSKI, V. M. Cultura digital. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 139-143. Disponível em: [http://www.cultura.gov.br/documents/10877/0/cultura-digital-br+\(2\).pdf/9d6734d4-d2d9-4249-8bf5-d158d019ba6d](http://www.cultura.gov.br/documents/10877/0/cultura-digital-br+(2).pdf/9d6734d4-d2d9-4249-8bf5-d158d019ba6d). Acesso em: 13 maio 2025.

LA TAILLE, Y. de.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, Heloysa de Lima. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/272>. Acesso em: 15 mar. 2025.

LEITE, E. F. *et al.* A psicologia frente às problemáticas no desenvolvimento infantil. **International Journal of Development Research**, [s. l.], v. 12, n. 6, p. 56597–56604, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366005710_A_PSICOLOGIA_FRENTE_AS_PROBLEMTICAS_NO_DESENVOLVIMENTO_INFANTIL. Acesso em: 19 out. 2025.

LE MOS, A.; CUNHA, P. (orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025

LIMA, I. L. B.; ALVES, G. Â. Dos. S.; DELGADO, I. C. **Atualidades em linguagem e fala**. João Pessoa: Editora IESP, 2018. Disponível em: <https://editora.iesp.edu.br/UNIESP/catalog/book/82>. Acesso em: 21 out. 2025.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/LURIA-Alexander-Romanovich-A-Constru%C3%A7%C3%A3o-da-Mente-2.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

MAIDEL, S.; VIEIRA, M. Luis. Mediação parental do uso da internet pelas crianças. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 293-313, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16771168201500020000. Acesso em: 13 fev. 2025.

MALLMANN, M. Y.; FRIZZO, G. B. O uso das novas tecnologias em famílias com bebês: um mal necessário? **Revista Cocar**, Belém, ed. esp. n. 7, p. 26-46, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2789>. Acesso em 28 maio. 2025

MENDES, E. *et al.* Uso de aplicativos como tecnologia assistiva de comunicação no ambiente educacional. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN**, 13., 2018, Joinville. Anais [...]. Joinville: Univille; Blucher Proceedings, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336957839_Uso_de_aplicativos_como_tecnologia_assistiva_de_comunicacao_no_ambiente_educacional. Acesso em: 13 set. 2025.

MOLENAT, F. O sentimento de segurança – peça-chave da prevenção precoce. In: BARR, M. Á. (org.). **Neurociências e educação na primeira infância**: progressos e obstáculos. Brasília: Senado Federal, Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016. p. 17-19. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/536046/neurociencias.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MONTEIRO DE ARAÚJO, I. F. *et al.* O impacto da exposição a telas no desenvolvimento infantil: evidências e recomendações práticas. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 11, p. 3938–3949, 2024. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/2439>. Acesso em 28 abr. 2024.

MONTEIRO, A. F.; OSÓRIO, A. J. Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 35, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7049>. Acesso em 28 set. 2024.

MOREIRA, L. H. *et al.* Consequências do tempo de tela precoce no desenvolvimento infantil. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 7, n. 10, p. 97125–97133, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/37372>. Acesso em 28 ago. 2024.

NISHI, S. S.; SILVA, D. da. As consequências emocionais da exposição de telas digitais em crianças de 2 a 6 anos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s. l.], v. 9, n. 7, p. 157–173, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10379>. Acesso em 07 out. 2024.

NOBRE, J. N. P. *et al.* Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 3, p. 1127-1136, 2021. Disponível em: <https://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/fatores-determinantes-no-tempo-de-tela-de-criancas-na-primeira-infancia/17321?id=17321>. Acesso em 01 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Relatório global sobre tecnologia assistiva**. Genebra: OMS; UNICEF, 2022. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/356948>. Acesso em: 13 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI**. Washington, D. C.: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1711.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PAIVA, N.; COSTA, J. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? **O Portal dos Psicólogos**, 2015. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. Disponível em: <https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-livro-Desenvolvimento-Humano.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PEREIRA, M. C. L. **O toque da ausência: autismo, uma vivência de relação**. Brasília: Totem Gráfica Editora Ltda., 2001.

PETRI, I. S.; RODRIGUES, R. F. de. L. Um olhar sobre a importância do brincar e a repercussão do uso da tecnologia nas relações e brincadeiras na infância. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ip013>. Acesso em: 06 fev. 2025.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65328>. Acesso em: 03 ago. 2025.

PIOVESAN, J.; OTTONELLI, J. C.; BORDIN, J. B.; PIOVESAN, L. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 1. ed. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18336/Curso_Lic-Comp_Psicologia-Desenvolvimento-Aprendizagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 24 abr.2025.

PLANO NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA: 2010-2022 | 2020-2030. **Rede Nacional Primeira Infância (RNPI)**; ANDI – Comunicação e Direitos. 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em 27 set.2025.

PRAIS, J. L. de. S.; ROSA, V. F. da. **Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão**. Ideação, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 166–182, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/14005>. Acesso em 12 fev.2025.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 33, p. 161-172, 2024. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/379231104_PARA_UMA_NOVA_SOCIEDADE_UMA_NOVA_ESCOLA_VIGOTSKI_DESENVOLVIMENTO_HUMANO_E_FORMACA_O_DOCENTE. Acesso em 25 mar.2025.

PROVIDELLO, C. F.; FERREIRA, M. C. de F.; HAGE, S. R. de V. Uso de telas de mão e desenvolvimento da linguagem: percepção dos pais para a construção de cartilha orientativa.

Revista CEFAC, [s. l.], v. 25, n. 4, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/gGnMw9QMfhCGrFzkLm6skdM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2024.

RIBEIRO, Á. M. *et al.* Elaboração e validação de vídeo educacional sobre o uso excessivo de telas em crianças. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [s. l.], v. 23, n. 6, p. e13318, 2023.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/372007357_Elaboracao_e_validacao_de_video_educacional_sobre_o_uso_excessivo_de_telas_em_crianças. Acesso em 15 nov.2025.

ROCHA, M. F. de A. *et al.* Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. e39211427476, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/359463755_Consequencias_do_uso_excessivo_de_telas_para_a_saude_infantil_uma_revisao_integrativa_da_literatura. Acesso em 03 ago.2025.

ROVIRA, M. C.; PEIX, O. D. A observação e a avaliação na escola infantil. In: ARRIBAS, T. L. *et al.* **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, M. S. Dos.; CANAL, S.; SANTOS, A. M. dos. A chegada precoce das telas na vida da criança e as implicações advindas dessa relação: papel preventivo e interventivo da escola. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 102–118, 2023. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/376153463_A_CHEGADA_PRECOCE_DAS_TELAS_NA_VIDA_DA_CRIANCA_E_AS_IMPLICACOES_ADVINDAS_DESSA_RELACAO_PAPEL_PREVENTIVO_E_INTERVENTIVO_DA_ESCOLA. Acesso em 02 out.2025.

SOUZA, L. V. V.; SILVA, A. A. Os desafios da maternidade atípica: explorando a intervenção terapêutica para o processo de resignificação na vida da mulher. **Revista Faculdades do Saber**, v. 10, n. 24, p. 658-670, 2025. Disponível em:

<https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/view/327/244>. Acesso em 04 out.2025.

TATAGIBA, A. B.; Creswell, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 205–208, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11610>. Acesso em 16 abr.2025.

VASCONCELOS, Y. L. C. *et al.* O impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento neuropsicomotor de crianças: uma revisão sistemática. **Revista Foco**, [s. l.], v. 16, n. 11, p. e3308, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3308>.

Acesso em 26 fev.2025.

VIEGAS, M. V. *et al.* Promovendo segurança digital: um relato de experiência sobre a produção de um livro infantil. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/66865>. Acesso em 27 jun. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

VIGOTSKY, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: incluye problemas del desarrollo de la psique - Tomo 3. Madrid: Visor DIS. S.A., 2000.

WERNER, M. C. M. Educação sexual na primeira infância como instrumento protetivo no desenvolvimento integral da criança e na prevenção da violência de gênero nas escolas e na família. *In*: BARR, M. A. (org.). **Neurociências e educação na primeira infância**: progressos e obstáculos. Brasília: Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/536046>. Acesso em: 30 jun. 2024.

WILLIAMS, L. C. de. A.; AIELLO, A. L. R. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado**: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos. Curitiba: Juruá, 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE

Brasília, ____ de _____ de 2024.

Prezado (a) Responsável,

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa **“Impactos do uso precoce de mídias digitais no desenvolvimento de crianças: percepções dos responsáveis”**, a qual tem o objetivo geral analisar as percepções dos responsáveis dos impactos do uso precoce de mídias digitais no desenvolvimento global de crianças de 3 e 4 anos, pertencentes ao grupo de risco, na perspectiva da educação inclusiva.

Sua participação no estudo será por meio do preenchimento de um questionário com perguntas relacionadas ao diagnóstico e encaminhamentos realizados com a criança, assim como a utilização de mídias digitais no cotidiano familiar. O questionário será entregue impresso nas mãos dos (a) participantes. As pesquisadoras garantem a você sigilo e que sua privacidade será respeitada, sendo assim, em nenhum registro aparecerá seu nome, instituição ou qualquer elemento que possa identificá-lo (a). Os materiais da pesquisa serão guardados pelas pesquisadoras

A pesquisadora também solicita autorização para realizar junto a criança atividades lúdicas com vistas a verificar o nível de desenvolvimento dela nas áreas de cognição, socialização, linguagem, autocuidados e desenvolvimento motor.

Considerando que o estudo será realizado atendendo as normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo às normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são de baixa gravidade. A participação nesta pesquisa não porá em risco a saúde física ou a integridade pessoal; tampouco, os participantes serão colocados em situações constrangedoras ou de desconforto psicológico, uma vez que terão a total liberdade de se recusar a participar da pesquisa, sem que sofram qualquer tipo de constrangimento ou qualquer tipo de perda em algum aspecto de sua vida familiar ou profissional.

Considerando o uso de técnicas amplamente difundidas na obtenção de dados nas pesquisas com seres humanos, será empregado na coleta de dados do presente trabalho o emprego de questionário. A aplicação do questionário é uma ferramenta fundamental em

pesquisas que empregam as técnicas de perguntas e respostas em coleta de dados e, nesse estudo, haverá alternativas que poderão ser escolhidas pelos participantes no caso de algum desconforto ou constrangimento.

Com as alternativas oferecidas seriam minimizados os riscos de constrangimento e desconforto com o compromisso expresso de, sempre, lhes assegurar o sigilo e a privacidade. Como recurso final, os participantes poderão tomar a decisão de não participar do preenchimento do questionário sem qualquer prejuízo para eles. Os riscos de desconforto, no transcorrer do preenchimento do questionário, poderão ainda ser minimizados com diferentes estratégias. Nas ocasiões em que houver manifestação de desconforto e/ou de inibição frente à pergunta formulada pela pesquisadora a pergunta poderá ser suprimida com o consentimento do participante. Se os mesmos sinais forem recorrentes e reaparecerem diante de mais uma pergunta, a pesquisadora oferecerá a possibilidade de interromper a pesquisa, reiterando que o participante não terá qualquer prejuízo ao desistir de sua participação.

Nos casos de aparecimento de problemas de saúde a depender da duração e/ou gravidade sua participação na pesquisa será encerrada, sempre com a garantia de que não haverá qualquer prejuízo para o participante.

Durante a pesquisa se você tiver alguma dúvida ou quiser saber sobre a mesma, você poderá solicitar as pesquisadoras esclarecimentos, assim como, se em algum momento da pesquisa você não queira mais participar do estudo você terá total direito de finalizar sua participação. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc., por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

As pesquisadoras envolvidas com o presente projeto são Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI e a professora doutora Miriam Adalgisa Bedim Godoy, orientadora do estudo e professora do referido programa.

Ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está conforme Resolução N° 466/2012 e Resolução N° 510/2016 ambas do Conselho Nacional de Saúde, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG.

Solicitamos, assim, sua participação nesta atividade e desde já agradecemos a inestimável contribuição. Quaisquer dúvidas sobre o desenvolvimento da atividade, por gentileza, entrem em contato conosco ou para recurso ou reclamações através da secretaria do Comitê de Ética pelos endereços ou telefones indicados ao final deste documento.

Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEPG
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas- Ponta
Grossa - PR Telefone: (42) 3220-3108
E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Documento assinado digitalmente



ISLEIDE COSTA FREIRE VASCONCELLOS PITANGA
Data: 15/08/2024 15:12:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI
E-mail: isleidefreireuepg@gmail.com

Documento assinado digitalmente



MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY
Data: 15/08/2024 13:20:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI
E-mail: mabgodoy@uepg.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____

RG _____ Telefone: _____ E-mail: _____

Professor (a) do _____

Concordo em participar da pesquisa intitulada **“Impactos do uso precoce de mídias digitais no desenvolvimento de crianças: percepções dos responsáveis”**, sob-responsabilidade de Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga, orientada pela Profa. Dra. Miriam Adalgisa Bedim Godoy, na Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná. Declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa.

Esta autorização atende às exigências da Resolução Nº 466/2012 e da Resolução Nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG. Uma cópia do projeto encontra-se de posse desta Instituição.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Preenchimento do formulário: () pai () mãe () outros - Quem?

Data: ____/____/____

Grupo 1

Identificação	
Nome da criança	
Idade e data de nascimento	
Nome do responsável	
Contato telefônico	
E-mail	

Grupo 2

Nível de escolaridade	
Graduação	
Especialização	
Ensino Médio	
Ensino Fundamental	
Outros	

Grupo 3

Aspectos relacionados ao diagnóstico e intervenção	
1- Quando a deficiência foi observada?	_____ _____ _____
2- Como foi identificada?	_____ _____ _____
3- Qual foi o diagnóstico médico?	

_____ _____ _____
4- Como a família reagiu frente a identificação da deficiência? _____ _____ _____ _____ _____
5- Com que idade a criança iniciou na instituição especializada? _____ _____
6- Quais atividades eram realizadas com a criança no início de sua matrícula na instituição e atualmente? _____ _____ _____ _____ _____
7- A criança frequenta a escola comum? () sim () não
8- Em relação a adaptação na escola, amizades e aprendizagem como a criança vem desenvolvendo? _____ _____ _____ _____ _____

2ª parte do questionário

Grupo 4

Uso de mídias digitais
1- Marque todos os itens que você tem: () Smartphone () Telefone celular comum () TV a cabo ou por satélite () Computador portátil (Notebook)

☐ Computador de mesa (Desktop) ☐ Acesso a internet de alta velocidade (cabo ou wi-fi) ☐ Acesso a internet 4G ou 5G ☐ Aparelho de videogame como X-box, Playstation ou PCgamer ☐ Aparelho de videogame portátil ☐ Tablet ☐ Leitor eletrônico (kindle, nook, lev ou outros semelhantes) ☐ Smart TV, Chromecast ou Apple TV ☐ Serviço de streaming (Netflix, itunes, NOW, Google Play filmes ou semelhantes) ☐ Nenhum						
2- Com que frequência a TV está ligada na sua casa, mesmo que ninguém esteja assistindo? <table> <tr> <td>☐ Sempre</td> <td>☐ Raramente</td> </tr> <tr> <td>☐ Frequentemente</td> <td>☐ Nunca</td> </tr> <tr> <td>☐ Às vezes</td> <td>☐ Não se aplica</td> </tr> </table>	☐ Sempre	☐ Raramente	☐ Frequentemente	☐ Nunca	☐ Às vezes	☐ Não se aplica
☐ Sempre	☐ Raramente					
☐ Frequentemente	☐ Nunca					
☐ Às vezes	☐ Não se aplica					
3- De que forma você utiliza TV em casa? Marque todas que se aplicam: ☐ Não tenho/Não uso TV em casa ☐ A família alterna o uso. Existem momentos só com conteúdo para a criança e outros só com conteúdo para os adultos da família ☐ Eu escolho o conteúdo e minha criança assiste sozinha ☐ Eu escolho o conteúdo e a família assiste junto ☐ A/O irmã/o mais velho/a da minha criança escolhe e eles assistem juntos ☐ A/O irmã (o) mais velha (o) da minha criança escolhe e a família assiste junto ☐ A/O irmã (o) mais velho (a) alterna o uso com a minha criança ☐ Minha criança escolhe o conteúdo e a família assiste junto ☐ Minha criança escolhe o conteúdo e assiste sozinho						
4- Com que frequência a TV está ligada na sua casa, mesmo que ninguém esteja assistindo? <table> <tr> <td>☐ Sempre</td> <td>☐ Raramente</td> </tr> <tr> <td>☐ Frequentemente</td> <td>☐ Nunca</td> </tr> <tr> <td>☐ Às vezes</td> <td>☐ Não se aplica</td> </tr> </table>	☐ Sempre	☐ Raramente	☐ Frequentemente	☐ Nunca	☐ Às vezes	☐ Não se aplica
☐ Sempre	☐ Raramente					
☐ Frequentemente	☐ Nunca					
☐ Às vezes	☐ Não se aplica					
5- Qual dos seguintes itens seu filho(a) tem? Marque todos que se aplicam: <table> <tr> <td>☐ Tablet</td> <td>☐ Videogame portátil</td> <td>☐ Nenhum</td> </tr> </table>	☐ Tablet	☐ Videogame portátil	☐ Nenhum			
☐ Tablet	☐ Videogame portátil	☐ Nenhum				
6- Quais são os motivos pelos quais seu filho(a) tem uma TV no quarto? Marque todos que se aplicam.						

☐ Ele(a) não tem uma TV no quarto ☐ Ajuda ele(a) a dormir ☐ Mantém ele(a) ocupado ☐ Liberar as outras TVs para que outros membros da família possam assistir a seus próprios programas ☐ Recompensar pelo bom comportamento ☐ Porque ele(a) divide o quarto com alguém ☐ Compramos uma TV nova e decidimos dar a ele(a) a antiga ☐ Outro	
7- Seu filho (a) utiliza algum dispositivo móvel (smarthphone ou tablet) e/ou computador (notebook ou desktop)? ☐ Sim ☐ Não	
8- Se sim, quantos meses ele(a) começou a utilizar algum dispositivo móvel?	
9- Pensando no uso que seu filho(a) faz dos dispositivos móveis (smartphone ou tablet) com que frequência: ☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca ☐ Não se aplica	
10- Ele utiliza sozinho: ☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca ☐ Não se aplica	
11- Ele utiliza na presença de um adulto (Exemplo: A criança está usando e a mãe está fazendo outra coisa no mesmo ambiente): ☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca ☐ Não se aplica	
12- Ele utiliza interagindo com um adulto (Exemplo: Mãe e criança estão utilizando juntos): ☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca ☐ Não se aplica	
13- Com que frequência seu (a) filho (a) usa mais de um tipo de tecnologia por vez? (por exemplo, jogar no celular enquanto ele (a) assistindo à TV) ☐ Sempre ☐ Raramente	

☐ Frequentemente ☐ Às vezes	☐ Nunca ☐ Não se aplica
14- Seu filho (a) usa algum dispositivo móvel para realizar as atividades abaixo? Marque todas que se aplicam. Assistir a programas na TV ou filmes: ☐ Em um smartphone ☐ Em um tablet ☐ Em um notebook ☐ Não se aplica Assistir a vídeos: ☐ Em um smartphone ☐ Em um tablet ☐ Em um notebook ☐ Não se aplica Usar aplicativos: ☐ Em um smartphone ☐ Em um tablet ☐ Em um notebook ☐ Não se aplica Jogar: ☐ Em um smartphone ☐ Em um tablet ☐ Em um notebook ☐ Não se aplica Ler livros digitais (-books): ☐ Em um smartphone ☐ Em um tablet ☐ Em um notebook ☐ Não se aplica Fazer outra atividade (por exemplo: desenhar): ☐ Em um smartphone ☐ Em um tablet ☐ Em um notebook ☐ Não se aplica	
15- Com que frequência seu filho (a) realiza as atividades a seguir? Assistir televisão: ☐ Ele não realiza esta atividade ☐ Somente um dia por semana ☐ Mais de quatro dias por semana ☐ De dois a três dias por semana ☐ Menos de uma vez por semana	

Usar computador:

() Ele não realiza esta atividade () Somente um dia por semana () Mais de quatro dias por semana

() De dois a três dias por semana

() Menos de uma vez por semana

Ver livros em leitor**eletrônico**

() Somente um dia por semana

() Ele não realiza esta atividade () Mais de quatro dias por semana

() De dois a três dias por semana

() Menos de uma vez por semana

Jogar Videogames

() Ele não realiza esta atividade () Somente um dia por semana () Mais de quatro dias por semana

() Menos de uma vez por semana () De dois a três dias por semana

Jogar em aparelho de videogame portátil

() Ele não realiza esta atividade () Somente um dia por semana () Mais de quatro dias por semana

() Menos de uma vez por semana () De dois a três dias por semana

Usar dispositivo móvel (smartphone ou tablete) para jogar ou assistir vídeos.

() Ele não realiza esta atividade () Somente um dia por semana () Mais de quatro dias por semana

() Menos de uma vez por semana () De dois a três dias por semana

Pensando em um dia da semana (de segunda a sexta-feira) marque quanto tempo fica no dispositivo.

() Até 15 min () Entre 30 minutos e 1 hora () Entre 2 e 4 horas

() De 15 até 30 minutos () Entre 1 hora e 2 horas () Mais de 4 horas

() Não se aplica

Ouvindo música (apenas o som, sem o estímulo visual).

- () Até 15 min () Entre 30 () Entre 2 e 4
 () De 15 até 30 minutos minutos e 1 hora horas
 () Entre 1 hora e 2 () Mais de 4
 horas horas
 () Não se aplica

Assistindo a vídeos ou programas de TV em um computador.

- () Até 15 min () Entre 30 () Entre 2 e 4
 () De 15 até 30 minutos minutos e 1 hora horas
 () Entre 1 hora e 2 () Mais de 4
 horas horas
 () Não se aplica

Jogando videogames ou jogos no computador.

- () Até 15 min () Entre 30 () Entre 2 e 4
 () De 15 até 30 minutos minutos e 1 hora horas
 () Entre 1 hora e 2 () Mais de 4
 horas horas
 () Não se aplica

Usando outros tipos de aplicativos no tablet ou smartphone.

- () Até 15 min () Entre 30 () Entre 2 e 4
 () De 15 até 30 minutos minutos e 1 hora horas
 () Entre 1 hora e 2 () Mais de 4
 horas horas
 () Não se aplica

Usando programa educativo (não jogos) em um computador.

- () Até 15 min () Entre 30 minutos e () Entre 2 e 4 horas
 () De 15 até 30 1 hora () Mais de 4 horas
 minutos () Entre 1 hora e 2 () Não se aplica
 horas

Fazendo outras atividades (desenhar ou tirar fotos) em um computador , tablet ou smartphone.

- | | | |
|--------------------------|------------------------|-----------------------|
| () Até 15 min | () Entre 30 minutos e | () Entre 2 e 4 horas |
| () De 15 até 30 minutos | 1 hora | () Mais de 4 horas |
| | | () Não se aplica |

	() Entre 1 hora e 2 horas	
16- Agora pensando no final de semana, você considera que o uso que seu filho(a) faz é maior ou menor do que durante a semana?		
() Maior	() Menor	() Igual
17- Agora pense em você: em um dia típico, quanto tempo aproximadamente você passou fazendo algumas das atividades abaixo:		
Ouvindo música:		
() Até 30 minutos	() Entre 1 hora e 2 horas	() Não se aplica
() Entre 30 minutos e 1 hora	() Entre 2 e 4 horas	
	() Mais de 4 horas	
Lendo livros, revistas ou jornais eletrônicos:		
() Até 30 minutos	() Entre 1 hora e 2 horas	() Não se aplica
() Entre 30 minutos e 1 hora	() Entre 2 e 4 horas	
	() Mais de 4 horas	
Assistindo a TV e/ou DVDs:		
() Até 30 minutos	() Entre 1 hora e 2 horas	() Não se aplica
() Entre 30 minutos e 1 hora	() Entre 2 e 4 horas	
	() Mais de 4 horas	
Assistindo a vídeos, séries, filmes ou programas de TV em um dispositivo móvel (por exemplo: smartphone ou tablet) ou em um computador (notebook):		
() Até 30 minutos	() Entre 1 hora e 2 horas	() Não se aplica
() Entre 30 minutos e 1 hora	() Entre 2 e 4 horas	
	() Mais de 4 horas	
Jogando videogames no próprio aparelho (por exemplo: X-box, Playstation ou Wii) ou no computador (desktop):		
() Até 30 minutos	() Entre 1 hora e 2 horas	() Não se aplica
() Entre 30 minutos e 1 hora	() Entre 2 e 4 horas	
	() Mais de 4 horas	

Jogando em um dispositivo móvel (por exemplo: smartphone ou tablet) ou aparelho de videogame portátil:

- () Até 30 minutos () Entre 1 hora e 2 () Não se aplica
 () Entre 30 minutos e 1 hora
 1 hora () Entre 2 e 4 horas
 () Mais de 4 horas

Usando as redes sociais ou outros aplicativos para organização pessoal em um dispositivo móvel (smartphone ou tablet):

- () Até 30 minutos () Entre 1 hora e 2 () Não se aplica
 () Entre 30 minutos e 1 hora
 1 hora () Entre 2 e 4 horas
 () Mais de 4 horas

Trabalhando no computador (desktop ou computador):

- () Até 30 minutos () Entre 1 hora e 2 () Não se aplica
 () Entre 30 minutos e 1 hora
 1 hora () Entre 2 e 4 horas
 () Mais de 4 horas

Usando um programa educativo (não jogos) em um dispositivo móvel (por exemplo: smartphone ou tablet) ou em um computador (desktop ou notebook):

- () Até 30 minutos () Entre 1 hora e 2 () Não se aplica
 () Entre 30 minutos e 1 hora
 1 hora () Entre 2 e 4 horas
 () Mais de 4 horas

18- Com que frequência você realiza as seguintes atividades?

Eu deixo meu filho(a) jogar com o meu videogame:

- () Sempre () Às vezes () Nunca
 () Frequentemente () Raramente () Não se aplica

Eu deixo meu filho(a) brincar com meus dispositivos móveis (por exemplo: smartphone ou tablet) em momentos de lazer:

- () Sempre () Às vezes () Nunca
 () Frequentemente () Raramente () Não se aplica

Eu deixo meu filho(a) brincar com meus dispositivos móveis (por exemplo: smartphone ou tablet) quando estou ocupada para ele se distrair:

- | | | |
|---|------------------------------------|--|
| ☐ Sempre | ☐ Às vezes | ☐ Nunca |
| ☐ Frequentemente | ☐ Raramente | ☐ Não se aplica |

Eu utilizo meus dispositivos móveis (por exemplo: smartphone ou tablet) enquanto meu filho(a) está brincando:

- | | | |
|---|------------------------------------|--|
| ☐ Sempre | ☐ Às vezes | ☐ Nunca |
| ☐ Frequentemente | ☐ Raramente | ☐ Não se aplica |

Eu deixo meu filho(a) assistir meus programas junto comigo:

- | | | |
|---|------------------------------------|--|
| ☐ Sempre | ☐ Às vezes | ☐ Nunca |
| ☐ Frequentemente | ☐ Raramente | ☐ Não se aplica |

Eu costumo assistir a desenhos e filmes infantis com filho(a):

- | | | |
|---|------------------------------------|--|
| ☐ Sempre | ☐ Às vezes | ☐ Nunca |
| ☐ Frequentemente | ☐ Raramente | ☐ Não se aplica |

19 - Com que frequência, seu filho(a) realiza as seguintes atividades:

Assiste a programas educativos na TV, que ensinam algo:

- | | | |
|---|------------------------------------|--|
| ☐ Sempre | ☐ Às vezes | ☐ Nunca |
| ☐ Frequentemente | ☐ Raramente | ☐ Não se aplica |

Assiste a programas infantis de entretenimento na TV:

- | | | |
|---|------------------------------------|--|
| ☐ Sempre | ☐ Às vezes | ☐ Nunca |
| ☐ Frequentemente | ☐ Raramente | ☐ Não se aplica |

Assiste a programas de TV para adultos como novelas, reality shows (por exemplo: Big Brother, The Voice e séries):

- | | | |
|---|------------------------------------|--|
| ☐ Sempre | ☐ Às vezes | ☐ Nunca |
| ☐ Frequentemente | ☐ Raramente | ☐ Não se aplica |

Joga jogos que são educativos em um videogame:

- | | | |
|---|------------------------------------|--|
| ☐ Sempre | ☐ Às vezes | ☐ Nunca |
| ☐ Frequentemente | ☐ Raramente | ☐ Não se aplica |

Joga, usa aplicativos ou realiza atividades educativas em um dispositivo móvel (por exemplo: smartphone ou tablet):

- | | | |
|---|------------------------------------|--|
| ☐ Sempre | ☐ Às vezes | ☐ Nunca |
| ☐ Frequentemente | ☐ Raramente | ☐ Não se aplica |

☐ Dar banho ☐ Trocar fralda ☐ Trocar de roupas ☐ Dar remédios ☐ Para ele ir ao banheiro
25- Quando você permite que seu(a) utilize dispositivos móveis (smartphone ou tablet)? Marque todas se aplicam: ☐ Em viagem de curta duração ☐ Em viagem de longa duração (carro, ônibus, trem ou avião) ☐ Em festas ☐ Ao fazer refeições em casa ☐ Ao fazer refeições em restaurantes ☐ Ao visitar a casa de amigos e familiares ☐ Na hora do lazer ☐ Ao fazer compras (por exemplo: shopping ou supermercado) ☐ Em consultas médicas ☐ Em filas e esperas ☐ Eu não ofereço dispositivos
26- Em quais momentos você sente mais necessidade de oferecer dispositivos móveis para seu filho(a)? Marque todas que se aplicam: ☐ Quando estou resolvendo questões do trabalho em casa ☐ Quando estou trabalhando de casa ☐ Quando estou estudando ☐ Quando estou tomando banho ou preciso ir ao banheiro ☐ Quando estou fazendo atividades domésticas ☐ Quando estou recebendo visitas em casa ☐ Quando quero descansar ☐ Quando estou brincando com meu filho
27- Porque você utiliza os dispositivos móveis com seu filho(a)? Marque todas que se aplicam: ☐ Para ele(a) se distrair enquanto estou realizando alguma tarefa em casa ☐ para que ele(a) possa aprender algo ☐ Para que eu possa brincar com ele ☐ Para entendê-lo quando estamos fora de casa

☐ Para acalmá-lo ☐ Para não perturbar quem está a sua volta ☐ Para eu descansar ☐ Eu não ofereço dispositivos móveis
28- Como seu (a) filho (a) reage quando você está utilizando dispositivo móvel? Marque todas que se aplicam: ☐ Ele(a) fica chamando a minha atenção ☐ Ele(a) começa a chorar ☐ Ele(a) fica irritado ☐ Ele(a) quer utilizar junto comigo ☐ Ele (a) parece não se importar se eu uso algum dispositivo móvel
29- Como normalmente seu filho(a) reage quando você não permite que ele utilize dispositivos móveis? Marque todas que se aplicam: ☐ Ele(a) não pede para utilizar dispositivos móveis ☐ Nunca aconteceu, sempre que ele(a) solicita eu deixo ele(a) utilizar ☐ Ele(a) fica indiferente, parece não se importar com os dispositivos móveis ☐ Ele(a) explora seus brinquedos e se distrai com isso ☐ Ele(a) assiste televisão ☐ Ele(a) não aceita bem, mas logo se envolve com outra atividade/brinquedos ☐ Ele(a) fica irritado ou chateado e fica difícil envolvê-lo(a) em outra atividade
30- Em relação ao tempo que você passa com outros membros de sua família, você acredita que dispositivos como: Celulares ☐ nos fazem passar mais tempo com outros membros da família ☐ nos fazem passar menos tempo com outros membros da família ☐ não fazem muita diferença em quanto tempo passamos com membros da família Tablets ☐ nos fazem passar mais tempo com outros membros da família ☐ nos fazem passar menos tempo com outros membros da família ☐ não fazem muita diferença em quanto tempo passamos com membros da família Computadores ☐ nos fazem passar mais tempo com outros membros da família

- ☐ nos fazem passar menos tempo com outros membros da família
☐ não fazem muita diferença em quanto tempo passamos com membros da família

Videogames

- ☐ nos fazem passar mais tempo com outros membros da família
☐ nos fazem passar menos tempo com outros membros da família
☐ não fazem muita diferença em quanto tempo passamos com membros da família

TV

- ☐ nos fazem passar mais tempo com outros membros da família
☐ nos fazem passar menos tempo com outros membros da família
☐ não fazem muita diferença em quanto tempo passamos com membros da família

31- O pediatra já falou com você sobre o uso de tecnologias do seu (a) filho(a)?

☐ Sim

☐ Não

32- Algum outro profissional já falou com você sobre o uso de tecnologias do seu filho(a)?

- ☐ Não
☐ Sim, um enfermeiro (a)
☐ Sim, um psicólogo (a)
☐ Sim, o médico da família
☐ Sim, um fonoaudiólogo (a)
☐ Sim, um professor (a)
☐ Sim, outro (a)

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Impactos do uso precoce de mídias digitais no desenvolvimento de crianças: percepções dos responsáveis

Pesquisador: Iselde Costa Freire Vasconcelos Pitanga

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84075024.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.316.513

Apresentação do Projeto:

Este projeto visa analisar as percepções dos responsáveis dos impactos do uso precoce de telas no desenvolvimento global de crianças de 3 e 4 anos, pertencentes ao grupo de risco, na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. As categorias serão agrupadas de acordo com a análise do conteúdo. Os resultados serão analisados por meio da abordagem teórica sociointeracionista. A pesquisa será realizada em cinco fases, a saber: I. apresentar solicitação de autorização para pesquisa acadêmica ao Governo do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação-EAPE; II. contactar com a Direção da escola para apresentação e anuência da pesquisa; III. solicitar na secretaria do Centro de Ensino Especial 02 de Brasília relação das crianças de 3 e

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retórica, sala 22	
Bairro: Uvaranas	CEP: 84.030-900
UF: PR	Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3200	E-mail: propceprecataria@uepg.br

Continuação do Parecer: T.316.513

4 anos matriculadas no turno matutino e vespertino do Programa da educação Precoce e o contato de seus responsáveis; iv. entrar em contato com os responsáveis para apresentação da pesquisa, os que aceitarem assinarão o

termo de compromisso livre esclarecido e TCLE, v. responder um questionário previamente elaborado para este estudo. Deseja-se que com o levantamento dos dados obtidos auxilie os responsáveis a refletirem sob os impactos do uso de mídias digitais por seus infantes, bem como as consequências para o desenvolvimento saudável.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as percepções dos responsáveis dos impactos do uso precoce de telas no desenvolvimento global de crianças de 3 e 4 anos, pertencentes ao grupo de risco, na perspectiva da educação inclusiva.

Objetivo Secundário:

a) Identificar junto aos responsáveis se no cotidiano oportunizam momentos de interação por meio da ludicidade ou se substituem as interações por mídias digitais; b) Compreender os marcos do desenvolvimento global de crianças com condições atípicas na faixa etária de 3 e 4 anos, que são submetidas a mídias digitais; c) Analisar os impactos do uso de mídias digitais no desenvolvimento global de crianças de 3 e 4 anos do grupo de risco participantes da pesquisa; d) Elaborar um recurso educacional que instrua e estimule os responsáveis a oportunizarem brincadeiras interativas junto a criança de modo que contribuam nas áreas do desenvolvimento dessas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos poderão advir durante a participação dos responsáveis no momento do

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Cidade: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** proppsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: T.356.5/13

preenchimento do

questionário, podem sentir-se constrangidos por receio de responder errado, estressados, cansados e/ou podem apresentar mudanças de comportamento. No entanto, caso aconteça uma dessas situações o participante poderá imediatamente interromper sua participação. Caso precise de algum tipo de auxílio a pesquisadora se responsabiliza a prestar assistência integral, imediata e gratuita. Além disso, as informações obtidas devem ser mantidas em sigilo e no anonimato para preservação da privacidade e da confidencialidade dos dados dos participantes. Todos os dados dos protocolos de pesquisa em análise devem estar sob sigilo, em razão do compromisso de confidencialidade, respeito à proteção da individualidade, observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade à propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996) e em cumprimento ao §1º do art. 13 e artigo 11, Resolução CNS nº 446/2011; item X.1, 3, a, Resolução CNS nº 466/2012 e item 2.1 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Benefícios:

Os benefícios ao participar da pesquisa de campo são notórios para potencializar o desenvolvimento saudável dos infantes. Assim como, contribuição para reflexão dos responsáveis; impacto positivo na sociedade; participação em iniciativas científicas; acesso ao resultado da pesquisa; sugestão de desenvolvimento de intervenções eficazes por meio de um recurso educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se uma pesquisa relevante, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4746, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3202 **E-mail:** propes@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Contratação do Parecer: 7.370.512

466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2433698.pdf	11/12/2024 11:06:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcorrigido.pdf	15/11/2024 07:46:51	Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	16/10/2024 16:44:31	Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	direcao.pdf	16/10/2024 16:38:27	Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Memorando.pdf	16/10/2024 16:03:59	Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apresentacao.pdf	16/10/2024 16:01:25	Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga	Aceito
TCLE / Termos de	CARTA.pdf	16/10/2024	Isleide Costa Freire	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4746, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3202 E-mail: propesp@uepg.br

Continuação do Parecer: 1.316.5/13

Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA.pdf	15:58:23	Vasconcellos Pitanga	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	16/10/2024 15:40:09	Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	16/10/2024 15:30:24	Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/10/2024 16:01:32	Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/10/2024 15:55:12	Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 23 de Dezembro de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4746, UEPG, Campus Uvaíras, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaíras CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3262 E-mail: prope@secretaria@uepg.br

ANEXO B – TABELA DE PONTOS DO PORTAGE

TABELA DE PONTOS DO PORTAGE

SOCIALIZAÇÃO				LINGUAGEM: COMPREENSÃO			
IDADE	COMPOR-TAMENTO	PONTOS	TOTAL	IDADE	COMPOR-TAMENTO	PONTOS	TOTAL
0 - 1	29	X 12 : 29		0 - 1	17	X 12 : 17	
1 - 2	14	X 12 : 14		1 - 2	12	X 12 : 12	
2 - 3	10	X 12 : 10		2 - 3	09	X 12 : 09	
3 - 4	10	X 12 : 10		3 - 4	08	X 12 : 08	
4 - 5	08	X 12 : 08		4 - 5	07	X 12 : 07	
5 - 6	08	X 12 : 08		5 - 6	06	X 12 : 06	
		TM: _____: 12				TM: _____: 12	
		TA: _____				TA: _____	

LINGUAGEM: EMISSÃO				CUIDADOS PRÓPRIOS			
IDADE	COMPOR-TAMENTO	PONTOS	TOTAL	IDADE	COMPOR-TAMENTO	PONTOS	TOTAL
0 - 1	13	X 12 : 13		0 - 1	08	X 12 : 08	
1 - 2	16	X 12 : 16		1 - 2	10	X 12 : 10	
2 - 3	23	X 12 : 23		2 - 3	27	X 12 : 27	
3 - 4	25	X 12 : 25		3 - 4	18	X 12 : 18	
4 - 5	19	X 12 : 19		4 - 5	25	X 12 : 25	
5 - 6	12	X 12 : 12		5 - 6	14	X 12 : 14	
		TM: _____: 12				TM: _____: 12	
		TA: _____				TA: _____	

COGNITIVO				PSICOMOTOR			
IDADE	COMPOR-TAMENTO	PONTOS	TOTAL	IDADE	COMPOR-TAMENTO	PONTOS	TOTAL
0 - 1	31	X 12 : 31		0 - 1	51	X 12 : 51	
1 - 2	17	X 12 : 17		1 - 2	20	X 12 : 20	
2 - 3	21	X 12 : 21		2 - 3	16	X 12 : 16	
3 - 4	18	X 12 : 18		3 - 4	17	X 12 : 17	
4 - 5	06	X 12 : 06		4 - 5	13	X 12 : 13	
5 - 6	11	X 12 : 11		5 - 6	20	X 12 : 20	
		TM: _____: 12				TM: _____: 12	
		TA: _____				TA: _____	

Nome: _____ D.N.: ____/____/____

I.C.: ____ anos e ____ meses. I.D.: ____ anos e ____ meses.

Portage aplicado em ____/____/____

Professor(a) - Matrícula (_____)