

**A presença das telas na educação infantil e seus efeitos sobre o brincar e as histórias:
uma narrativa (auto)biográfica docente**

**The presence of screens in early childhood education and their effects on play and
storytelling: a teacher's (auto)biographical narrative**

**La presencia de pantallas en la educación infantil y sus efectos en el juego y la narración
de historias: la narrativa (auto)biográfica de una maestra**

Zélia Amorim de Proença¹

Onde tudo começa: livros, brincadeiras e histórias da infância

*Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela
sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da
realidade de que ela dispõe em sua experiência.*
Vigotski, 2009, p. 25.

O texto assume a escrita em primeira pessoa como escolha metodológica, compreendendo a narrativa docente como um modo de análise da prática e de produção de conhecimento sobre a Educação Infantil e as práticas de leitura.

Início este texto a partir de memórias que atravessam a minha infância e que se entrelaçam, hoje, à minha constituição como professora da Educação Infantil. Recordo-me de uma caixa de livros que meu pai adquiriu de um vendedor que passava pela rua onde morávamos. Dentro dela havia uma coleção de livros de histórias com ilustrações que despertavam curiosidade e encantamento. Eu tinha cerca de seis anos e ainda não sabia ler, mas já demonstrava interesse pelos livros e pelas narrativas. Pedia, com frequência, que meu irmão, um ano mais velho, lesse as histórias para mim. Em outros momentos, eu mesma manuseava os livros, fossem eles de histórias ou mesmo de receitas, e permanecia observando as imagens, as ilustrações e as fotografias, construindo sentidos a partir do que via.

Essas experiências com os livros coexistiam com um cotidiano marcado pelas brincadeiras. Brincava de amarelinha, de roda, de casinha, com bonecas e com a terra, em jogos que mobilizavam o corpo, a imaginação e a relação com outras crianças. Havia ainda a brincadeira de escolinha, que eu realizava muitas vezes sozinha, organizando o espaço, os objetos e os papéis, utilizando giz de lousa para escrever no chão, criando narrativas e ensinamentos imaginados, em um faz-de-conta que, hoje, reconheço como parte do processo

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

de constituição da minha docência. Eram brincadeiras simples, mas profundamente significativas, nas quais eu experimentava papéis sociais, construía narrativas próprias e vivenciava formas de interação que antecederiam e ampliavam as aprendizagens escolares.

À luz da teoria histórico-cultural, compreendo hoje que tanto as histórias quanto as brincadeiras constituíram práticas culturais mediadas, fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da afetividade. Antes mesmo do domínio da leitura e da escrita, essas situações vivenciadas já produziam sentidos, organizavam o pensamento e possibilitavam a participação ativa no mundo social.

Ao narrar a minha própria trajetória, assumo-me como professora-pesquisadora que reflete criticamente sobre a prática docente diante das tensões contemporâneas que atravessam a infância, especialmente aquelas relacionadas ao lugar do brincar, da escuta das histórias e à presença crescente das telas no cotidiano das crianças. Nesse sentido, este texto propõe refletir sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil que valorizem as brincadeiras e as histórias infantis como mediações centrais do desenvolvimento, em diálogo com a teoria histórico-cultural e com análises críticas sobre o uso excessivo de telas na infância.

Ao revisitar essas memórias, compreendo que meu interesse pelos livros e pelas histórias esteve profundamente relacionado aos processos de imitação e às referências culturais disponíveis naquele contexto. A presença do vendedor de livros que passava pela rua, a circulação de livros no espaço doméstico e o gesto de adultos e crianças envolvidos com a leitura constituíam modelos simbólicos que orientavam minhas ações e brincadeiras. Na contemporaneidade, observa-se um deslocamento dessas referências: não é mais comum a presença de vendedores de livros à porta das casas, tampouco a cena de adultos dedicados à leitura de livros impressos no cotidiano familiar. Em seu lugar, o uso frequente e naturalizado do celular tornou-se uma das principais referências observáveis pelas crianças. “As crianças imitam muito do que veem, mas, ressalta Vigotski, não se trata de mera reprodução, e sim de um processo de ressignificações em relação ao visto, vivido, sentido” (Magiolino, 2015, p. 146). Essa mudança no ambiente cultural implica transformações nos modos de imitação, nas brincadeiras e nas experiências narrativas infantis, o que convoca a escola a refletir criticamente sobre as mediações que oferece e sobre o uso excessivo das telas na infância.

Importa destacar que as reflexões aqui apresentadas não se orientam por uma posição contrária às tecnologias digitais em si, tampouco desconsideram sua presença no mundo contemporâneo. A problematização dirige-se, sobretudo, ao uso excessivo, precoce e muitas vezes acrítico das telas na vida das crianças pequenas, bem como aos efeitos desse uso sobre o

tempo do brincar, da escuta das histórias, das interações e das experiências corporais próprias da infância.

A presença crescente das telas no cotidiano das crianças pequenas tem atravessado de modo intenso as relações familiares, os tempos da infância e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Em meio a esse cenário, professoras e professores se veem desafiados a refletir sobre os sentidos que o uso das tecnologias digitais assume na vida das crianças e sobre os impactos que essas mediações produzem nas experiências de brincar, de ouvir e contar histórias, de imaginar e de se relacionar com o outro.

Este texto nasce do incômodo pedagógico e formativo vivenciado no cotidiano da docência na Educação Infantil, quando se tornam cada vez mais visíveis as marcas de uma infância atravessada por telas, muitas vezes em detrimento de experiências lúdicas, narrativas e interativas constitutivas do desenvolvimento infantil. Ao assumir a narrativa (auto)biográfica como caminho metodológico, a escrita se constrói como espaço de reflexão sobre a própria prática, reconhecendo a docência como lugar legítimo de produção de conhecimento.

Infância, práticas pedagógicas e o uso excessivo de telas

A intensificação do uso de telas no cotidiano das crianças pequenas constitui uma das marcas mais evidentes da infância contemporânea. Esses artefatos digitais atravessam rotinas familiares e chegam à escola carregados de sentidos que desafiam o trabalho pedagógico.

Para começarmos nossa reflexão, é preciso considerar um aspecto relativo à brincadeira infantil que muitas vezes acaba deixado de lado: a criança aprende a brincar. Se nos esquecemos de que brincar é uma atividade que se aprende com o outro é porque, no senso comum, a brincadeira é vista como atividade natural, espontânea, comum a todas as crianças, em qualquer época e lugar. Reconhecer que se aprende a brincar é fundamental para entendermos o desenvolvimento da própria brincadeira, bem como seu papel no enriquecimento cultural da criança (Cruz, 2015, p. 68-69).

Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano é entendido como processo socialmente mediado, no qual as interações, a linguagem e as experiências vividas ocupam lugar central.

Paralelamente a isso, as discussões sobre o uso de telas pelas crianças têm ganhado espaço nos tempos pedagógicos e nas reuniões pedagógicas das quais participo, provocando reflexões sobre o uso de telas na Educação Infantil. Recentemente, em uma reunião, foi nos

apresentado pela orientadora pedagógica da escola, o texto “A fábrica de cretinos digitais (Desmurget, 2021, p. 51). E nas reflexões que fizemos após leituras, a citação abaixo me marcou muito:

Como salientou recentemente a Academia Americana de Pediatria, “análises de centenas de aplicativos para crianças pequenas e em período pré-escolar rotulados como educacionais demonstraram que a maioria deles apresenta baixo potencial educativo, visa somente habilidades de memorização (por ex: ABC, cores), não se baseia em currículos estabelecidos e não inclui praticamente nenhum dado da parte de especialistas em desenvolvimento ou de educadores”. Resumindo, aí ainda a criança poderá sem dúvida aprender “alguma coisa”, mas aprenderá infinitamente menos do que poderia lhe oferecer uma interação humana, livre ou mediada por um livro.

Consoante a este debate, as reflexões de Michel Desmurget dialogam de forma significativa com a teoria histórico-cultural formulada por Lev Vigotski, principalmente por Vigotski (2008) considerar que: “a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (2008, p. 35). Ou seja, através das brincadeiras, as crianças se desenvolvem, interagem e aprendem.

Ao sistematizar resultados de pesquisas realizadas em contextos escolares e familiares, Desmurget (2021) evidencia que o aumento do tempo de exposição às telas na infância está associado à redução das experiências de brincar, de ouvir e contar histórias, de interagir e de se engajar em atividades simbólicas. Tais evidências empíricas corroboram a compreensão vigotskiana de que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas se constitui nas relações sociais mediadas, nas práticas culturais compartilhadas e nas experiências simbólicas vividas. Quando as telas passam a ocupar o tempo e o espaço que deveriam ser destinados às brincadeiras e às narrativas, observa-se um empobrecimento das mediações fundamentais ao desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento. Nesse sentido, as análises de Desmurget reforçam, a partir de dados contemporâneos, a centralidade atribuída por Vigotski (2007) ao brincar e às narrativas como atividades estruturantes da infância, oferecendo sustentação teórica e empírica às inquietações que emergem da prática docente narrada neste capítulo.

Nesse contexto, o brincar e as narrativas assumem papel fundamental na Educação Infantil. “É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (Vigotski, 2007, p. 112). As brincadeiras simbólicas e as histórias compartilhadas possibilitam às crianças elaborar experiências, desenvolver a imaginação, a linguagem e a vida afetiva. “A brincadeira permite à criança se afastar do que é perceptual concreto para o campo do pensamento abstrato.

Neste sentido, é potencializadora do desenvolvimento psíquico” (Proença, Freitas, 2023, p. 143). Entretanto, a presença constante das telas pode restringir essas experiências, substituindo a criação e a interação por conteúdos prontos e acelerados.

E além das brincadeiras, ao longo da minha prática docente, eu tenho observado que a escuta de histórias infantis, antes acolhida com interesse e envolvimento, passou a exigir maior mediação e insistência, pois muitas crianças demonstram dificuldade em sustentar a atenção e em se deixar envolver pela narrativa. Este fato é para mim significativo em minha prática, porque há uns 15 anos atrás quando comecei a lecionar, as crianças prestavam mais atenção e reproduziam as histórias com mais detalhes e interesse. Esse movimento revela como a experiência com as telas tem atravessado as formas de escutar, imaginar e participar das propostas pedagógicas. Ao narrar a minha própria prática, compreendo-me como professora-pesquisadora que vivencia, no cotidiano escolar, situações que evidenciam as tensões entre infância, telas e docência. As dificuldades observadas em sustentar o brincar e a escuta das histórias são compreendidas como expressões de um contexto social mais amplo, que atravessa a escola e convoca a minha docência a refletir criticamente sobre as escolhas pedagógicas que realizo.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que as experiências infantis não se constituem de forma espontânea ou isolada, mas são mediadas pelas referências culturais presentes no ambiente social. As brincadeiras, as histórias e os livros que circulam no cotidiano das crianças oferecem modelos simbólicos que orientam modos de agir, imaginar e se relacionar com o mundo. Nesse sentido, a imitação não se reduz à reprodução mecânica de comportamentos, mas configura-se como um processo ativo de apropriação cultural, no qual a criança recria, ressignifica e atribui novos sentidos às experiências vividas.

No contexto contemporâneo, observa-se uma mudança significativa nessas mediações culturais. Se em outros tempos era comum a presença de livros no espaço doméstico, de adultos leitores ou mesmo de vendedores de livros que circulavam pelas ruas, hoje o celular ocupa lugar central nas rotinas familiares. As crianças observam, imitam e incorporam práticas cotidianas marcadas pelo uso frequente das telas, o que impacta diretamente as formas de brincar, de narrar e de interagir. Não se trata, portanto, de negar a presença das tecnologias digitais, mas de problematizar seu uso excessivo na infância e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

Diante desse cenário, a escola de Educação Infantil assume papel fundamental ao oferecer experiências que ampliem o repertório cultural das crianças, garantindo tempos e espaços para o brincar, para a escuta de histórias e para o contato com livros. Essas práticas

configuram-se como mediações insubstituíveis, capazes de contrapor a lógica acelerada e fragmentada das telas, favorecendo interações mais densas, imaginativas e significativas.

Voltando ao início: o brincar e as histórias como fundamentos da docência

Ao retomar as memórias que deram início a este texto (o contato precoce com os livros, as histórias e as brincadeiras que marcaram a minha infância) compreendo, conforme a teoria histórico-cultural, que tais experiências constituíram práticas culturais mediadas fundamentais para o meu desenvolvimento e para a constituição da minha docência. Antes mesmo do domínio da leitura e da escrita, as narrativas, as brincadeiras de roda, a amarelinha, o faz-de-conta, o brincar com bonecas e com a terra já operavam como espaços de imaginação, linguagem, emoção e relação com o outro.

As reflexões desenvolvidas ao longo do texto evidenciam que, no contexto contemporâneo, a presença crescente das telas na vida das crianças tem produzido tensões importantes no cotidiano da Educação Infantil, frequentemente deslocando o tempo, o espaço e o valor atribuídos às experiências lúdicas, narrativas e interativas próprias da infância. A partir da análise da prática docente, torna-se possível problematizar a naturalização do uso de telas nos contextos familiar e escolar, reconhecendo seus limites e desafios quando confrontados com as necessidades do desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, as experiências infantis constituem-se por meio de mediações culturais que envolvem, de modo indissociável, o brincar, as histórias e as interações sociais. As narrativas orais e os livros de histórias ocupam um lugar central nesse processo, pois possibilitam à criança o contato com diferentes modos de organizar o pensamento, a linguagem e a imaginação. Ao ouvir histórias, a criança não apenas escuta passivamente, mas participa ativamente da construção de sentidos, antecipa acontecimentos, reconhece personagens e estabelece relações com suas próprias vivências.

As histórias também se articulam aos processos de imitação e ao faz-de-conta, uma vez que oferecem modelos simbólicos que são recriados nas brincadeiras. Personagens, enredos e situações narrativas reaparecem nos jogos infantis, ampliando o repertório cultural e linguístico das crianças. Nesse movimento, a narrativa torna-se uma mediação fundamental para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das relações sociais.

No contexto contemporâneo, entretanto, observa-se uma redução dos tempos dedicados à escuta de histórias e à leitura compartilhada, tanto no ambiente familiar quanto, por vezes, no

espaço escolar. Em seu lugar, o uso excessivo de telas tende a substituir práticas narrativas que exigem atenção, escuta e interação. Não se trata de negar a presença das tecnologias digitais, mas de problematizar os efeitos de sua centralidade na vida das crianças, sobretudo quando empobrecem as experiências narrativas e lúdicas. Diante disso, reafirma-se o papel da Educação Infantil como espaço privilegiado para garantir o contato das crianças com histórias, livros e narrativas, compreendidas como experiências formativas essenciais.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de escolhas pedagógicas que valorizem as brincadeiras, as histórias infantis e a leitura de livros como práticas educativas insubstituíveis na Educação Infantil, por seu potencial de promover encontros, vínculos e aprendizagens mediadas pela linguagem e pela cultura. Ao articular memória, docência e reflexão crítica, este texto aponta para a relevância de práticas e pesquisas comprometidas com uma concepção de infância que respeite o tempo do brincar, da escuta e da imaginação, contribuindo para o fortalecimento de uma Educação Infantil sensível, ética e historicamente situada.

Por fim, reafirma-se que a reflexão desenvolvida neste texto não se coloca contra as tecnologias digitais em si, tampouco ignora sua presença no mundo contemporâneo. A problematização dirige-se ao uso excessivo, precoce e muitas vezes acrítico das telas na vida das crianças pequenas, sobretudo quando esse uso passa a ocupar o lugar de experiências lúdicas, narrativas e relacionais próprias da infância. Ao valorizar o brincar, as histórias e as interações como práticas educativas insubstituíveis na Educação Infantil, defende-se uma concepção de infância que reconhece o tempo, o corpo, a imaginação e a mediação do outro como fundamentos do desenvolvimento humano.

Referências

CRUZ, M. N. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?:** cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015, p. 67-89. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais:** o perigo das telas para as nossas crianças. Trad. M. Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

MAGIOLINO, L. L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?:** cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015, p. 133-154. (Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil).

PROENÇA, Z. A.; FREITAS, A. P. Vivências de brincar/letrar de uma criança com autismo na educação infantil. **Revista Linha Mestra**, v. 17, n. 51, p. 142-155, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1439>. Acesso em: 24 de janeiro de 2026.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2026.

VIGOTSKI, L. S., **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Trad. Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Sobre a autora

Zélia Amorim de Proença: Doutoranda pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 2026 - atual. Mestra em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Graduada em Pedagogia com Licenciatura Plena pela PUCCAMP. Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Especialista em Ensino de ciências e Matemática pela UNICAMP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas desde o ano de 2010.
E-mail: zproenca12@gmail.com

Recebido em: 24 jan. 2026

Aprovado em: 12 abr 2026