REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

ALÉM DO BRINCAR: REFLEXÕES SOBRE O USO COMPULSIVO DE TELAS NA INFÂNCIA

BEYOND PLAY: REFLECTIONS ON THE COMPULSIVE USE OF SCREENS IN CHILDHOOD

Ciências Humanas • 27/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795661403

Manuela Mello Navega de Patrício[1]

Michael Jordan Ferreira Andrade[2]

RESUMO

Este artigo discute uma possível leitura dos “usos adictivos” de telas na infância, tomando a adicção como analogia metapsicológica. Esses usos seriam uma possível falha da experiência transicional, com repercussões no desenvolvimento psíquico e emocional, e discute-se o papel dos pais e cuidadores para além da culpabilização. A pesquisa, bibliográfica, qualitativa, exploratória e crítica, retoma o conceito de brincar na psicanálise, de Freud a Winnicott, passando por Ferenczi e Klein, e o articula a documentos institucionais, à legislação brasileira e a estudos empíricos sobre o tema. Em Freud, o brincar aparece como criação de um mundo próprio e elaboração da angústia de separação, e o narcisismo, o luto e a paixão ajudam a pensar a relação entre perda do objeto e constituição do eu. Em Winnicott, o brincar depende de um ambiente confiável e do espaço potencial, e o caso do menino do cordão mostra como um objeto pode perder sua função transicional e tornar-se compulsivo. A análise organiza-se em quatro eixos: brincar e consumir no tempo da urgência; o uso “adictivo” como negativo do *Fort-da*; critérios para distingui-lo de um uso compatível com o brincar; e o ambiente e a responsabilidade compartilhada. Levanta-se a hipótese de que certos usos podem funcionar como negação da falta, em lugar de sua elaboração, revelando traços de uma cultura da satisfação imediata. A responsabilidade dos pais, embora relevante, deve ser compartilhada com escolas, empresas de tecnologia e poder público, e a capacidade de brincar permanece como indicador clínico central.

Palavras-chave: Brincar; Infância; Telas; Adicção; Objeto transicional.

ABSTRACT

This article discusses a possible interpretation of “addictive uses” of screens in childhood, taking addiction as a metapsychological

analogy. These uses may represent a failure of transitional experience, with repercussions on psychic and emotional development, and the role of parents and caregivers is discussed beyond a logic of blame. This bibliographic, qualitative, exploratory and critical study revisits the concept of play in psychoanalysis, from Freud to Winnicott, including Ferenczi and Klein, and relates it to institutional documents, Brazilian legislation and empirical studies on the topic. In Freud, play appears as the creation of a world of one's own and a way of working through separation anxiety, while narcissism, mourning and being in love illuminate the link between object loss and the constitution of the ego. In Winnicott, play depends on a reliable environment and on potential space, and the case of the boy with the string shows how an object can lose its transitional function and become compulsive. The analysis is organized around four axes: playing and consuming in the time of urgency; the "addictive" use as the negative of the *Fort-da*; criteria for distinguishing it from use compatible with play; and the environment and shared responsibility. It is hypothesized that certain uses may function as a denial of lack rather than its elaboration, revealing features of a culture of immediate satisfaction. Parental responsibility, although relevant, should be shared with schools, technology companies and public authorities, and the capacity to play remains a central clinical indicator.
Keywords: Play; Childhood; Screens; Addiction; Transitional object.

1. INTRODUÇÃO

Celulares, *tablets* e televisões passaram a ocupar um lugar central na rotina das famílias brasileiras, e as crianças entram em contato com esses aparelhos cada vez mais cedo. Segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2025, 92% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos

são usuários de internet, proporção que chega a 87% entre as crianças de 9 e 10 anos, e 28% dos entrevistados relataram ter acessado a rede pela primeira vez até os seis anos de idade (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2026).[3] Na prática clínica, na escola e nas conversas entre famílias, é comum ouvir que as crianças estão "viciadas em telas" e que já não brincam como antes.

A expressão "vício em telas" circula com facilidade no debate público e merece cuidado. Ela nomeia algo que a clínica também observa, mas pode servir tanto para patologizar comportamentos comuns quanto para culpar as famílias. Por isso, o termo adicção é empregado aqui como uma aproximação metapsicológica e psicopatológica, e não como diagnóstico. Não se trata de afirmar que as crianças sofrem de um transtorno adictivo, mas de recorrer a esse funcionamento como analogia para pensar o apego compulsivo às telas. A própria etimologia do termo ajuda a delimitar essa analogia. O termo vem do latim *addictus*, particípio de *addicere* (entregar), que significava "escravo por dívidas; entregue; dedicado" (Adicção, [2026]), e a adicção conserva desse sentido a ideia de escravização e dependência. É nessa acepção que certos modos de usar as telas podem ser aproximados de uma lógica adictiva, em que o aparelho passa a ser procurado como recurso para enfrentar estados internos de sofrimento, ultrapassando sua dimensão transicional. A questão central, portanto, é distinguir um uso que convive com a experiência do brincar de outro que ocupa o seu lugar.

O interesse por esse tema parte de uma pergunta sobre o estatuto do brincar na atualidade. Na psicanálise, a brincadeira não é entendida como um simples passatempo, mas como uma das principais vias pelas quais a criança expressa desejos, elabora

experiências angustiantes, cria e se constitui como sujeito. Freud (1911/2010) mostra que a fantasia se manifesta também na brincadeira, em que a criança apoia a imaginação em objetos concretos do mundo externo. Ao observar o jogo do carretel, descreve ainda como uma criança pode transformar em ação a experiência passiva de separação (Freud, 1920/2010). Winnicott (1971/2019), por sua vez, situou o brincar em uma área intermediária entre o mundo interno e a realidade compartilhada, cuja constituição depende de um ambiente capaz de sustentar a criança. A tela pode, em muitos momentos, funcionar como um brincar. A questão é o que acontece quando seu uso ultrapassa essa dimensão e quais prejuízos isso pode trazer ao desenvolvimento psíquico e emocional da criança.

Delimita-se, assim, o tema deste artigo, que trata do lugar das telas na constituição do espaço potencial infantil e dos usos compulsivos que podem surgir quando elas ocupam o lugar do brincar, examinados a partir da psicanálise. O problema que orienta a investigação é saber o que diferencia um uso de telas compatível com o brincar de um uso compulsivo, e o que esse segundo modo de uso revela sobre a constituição psíquica da criança e sobre a cultura contemporânea. A ele se soma uma segunda pergunta, que diz respeito a como pensar o papel dos pais e cuidadores nesse processo sem reduzi-lo a uma questão de culpa individual. A hipótese interpretativa do trabalho, construída a partir de Freud e Winnicott, é que o uso compulsivo de telas pode ser compreendido como uma falha da experiência transicional, isto é, como um uso do objeto que vai além do brincar e passa a obedecer à lógica da compulsão à repetição.

O objetivo geral é discutir, à luz da psicanálise, os usos compulsivos de telas na infância como possível falha da experiência transicional e suas possíveis repercussões no desenvolvimento psíquico e emocional. Como objetivos específicos, busca-se: a) retomar a construção do conceito de brincar na psicanálise, de Freud a Winnicott, e algumas de suas leituras contemporâneas; b) reunir dados e recomendações recentes sobre o uso de telas por crianças; c) diferenciar, a partir de Winnicott, um uso de telas compatível com o brincar de um uso compulsivo; e d) refletir sobre o papel do ambiente e a responsabilidade dos adultos de forma contextualizada.

O tema é atual e ainda pouco explorado do ponto de vista psicanalítico. Quando discutido, costuma ser abordado a partir do tempo de exposição, de indicadores de desenvolvimento ou da patologização de comportamentos infantis, como ocorre em grande parte da literatura da pediatria e da psicologia do desenvolvimento. Este trabalho propõe outro enfoque, ao tomar o uso das telas como algo que participa da vida psíquica da criança e ao perguntar, em termos metapsicológicos, que função a tela passa a ocupar nessa organização e o que deixa de acontecer quando o brincar é interrompido. O tema também mobiliza famílias, escolas e o poder público, como mostram a publicação de guias oficiais e a aprovação, em 2025, de leis federais voltadas à proteção das crianças no ambiente digital (Brasil, 2025a, 2025b, 2025c).

O estudo, de natureza bibliográfica, articula textos psicanalíticos clássicos e contemporâneos a documentos institucionais e a estudos recentes sobre o uso de telas na infância, e está organizado em cinco seções. Após esta introdução, a fundamentação teórica retoma o conceito de brincar na obra freudiana, a relação entre narcisismo,

perda do objeto e separação, as contribuições de Ferenczi, Klein e Winnicott e o panorama atual do uso de telas por crianças. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos. A análise dos resultados articula essa base teórica aos dados reunidos, em quatro eixos. Por fim, as considerações finais retomam o problema de pesquisa e apontam caminhos possíveis.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta o marco teórico que sustenta a análise. Parte-se da psicanálise, tomando o brincar como categoria central, primeiro na obra de Freud, em seguida na relação entre narcisismo, perda do objeto e separação, depois nas contribuições de Ferenczi e Klein e, por fim, em Winnicott e em leituras contemporâneas de sua obra, como as de Green e Andrade. Em seguida, reúnem-se dados e recomendações atuais sobre o uso de telas na infância, que servirão de contraponto às formulações teóricas na análise dos resultados.

2.1. O Brincar na Perspectiva Freudiana

Na perspectiva psicanalítica, a compreensão do brincar está relacionada à própria constituição do sujeito e não pode ser reduzida a uma atividade recreativa ou a uma etapa específica do desenvolvimento infantil. A brincadeira constitui uma forma particular de a criança se relacionar com suas experiências, com o próprio corpo, com os objetos e com aqueles que participam de seu ambiente. Por meio dela, a criança pode expressar desejos, conflitos, angústias e fantasias que ainda não conseguem ser organizados exclusivamente pela linguagem verbal. Nesse sentido, o brincar participa da constituição subjetiva e da construção das primeiras formas de relação com o mundo interno e externo, oferecendo à

criança uma possibilidade de trabalhar psiquicamente experiências que a afetam.

Para compreender a evolução dessa concepção, faz-se necessário acompanhar algumas formulações presentes na obra de Freud. Mesmo sem tratar diretamente do brincar, Freud (1900/2019) aproxima o funcionamento dos sonhos das fantasias infantis, estabelecendo uma relação entre essas manifestações a partir da lógica da realização de desejos e da transformação da realidade conforme as necessidades psíquicas do sujeito.

Os sonhos infantis caracterizam-se, em geral, por apresentarem realizações de desejos de maneira mais direta, com menor interferência dos mecanismos de disfarce presentes nos sonhos dos adultos. Diante de frustrações e renúncias impostas pelas circunstâncias externas, a atividade onírica pode encenar a satisfação de desejos que não encontraram realização durante a vigília. Essa aproximação permite compreender que a atividade psíquica não se limita à realidade concreta, uma vez que também produz representações e situações nas quais desejos podem encontrar expressão.

A relação entre sonho e brincadeira contribui, assim, para a compreensão da atividade fantasística na infância. Ambas podem ser relacionadas à realização de desejos e à criação de situações que não correspondem necessariamente às condições da realidade externa.

Ao comparar a experiência do espectador de teatro com a da criança que brinca, Freud (1905/2016, p. 362) afirma que “participar como espectador de um espetáculo propicia aos adultos o mesmo que a

brincadeira às crianças, que assim satisfazem a tateante expectativa de poder fazer como os adultos". A representação permite ao adulto experimentar afetos e situações que não vive diretamente, o que indica que a atividade de representar e fantasiar não se restringe a uma fase da vida.

Pouco depois, Freud (1908/1996) estabelece de maneira mais direta a relação entre o brincar infantil, o devaneio adulto e a criação literária. A criança, ao brincar, cria um mundo próprio, ainda que o mantenha relacionado aos elementos da realidade que a cerca:

> *Cada criança que brinca se comporta como um escritor criativo, no sentido de que cria um mundo próprio ou, mais exatamente, rearranja as coisas de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada. Seria errado pensar que ela não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva sua brincadeira muito a sério e despende nela grandes quantias de afeto (Freud, 1908/1996, p. 149).*

Segundo Freud (1908/1996), o que o adulto abandona é a forma manifesta do brincar, e não a atividade de fantasiar, que prossegue no devaneio e pode ganhar uma forma compartilhável na criação literária.

Freud (1911/2010) aprofunda essa discussão ao apresentar o princípio do prazer e o princípio da realidade como modos de funcionamento do aparelho psíquico. Inicialmente, diante de uma necessidade interna, o bebê busca a satisfação por meio de uma experiência alucinatória. Entretanto, quando a satisfação esperada não ocorre, a ausência de resposta adequada às exigências internas leva o aparelho psíquico a considerar as condições do mundo exterior. Nesse processo, estabelece-se progressivamente o princípio da

realidade, que introduz a necessidade de reconhecer as circunstâncias externas e adiar determinadas satisfações.

Freud (1911/2010) ressalta que esse funcionamento inicial deve ser compreendido considerando também a dependência do bebê em relação aos cuidados recebidos. Ao discutir as condições de sobrevivência de um sistema orientado pelo princípio do prazer, leva em conta a presença do cuidado materno, observando que o bebê pode alucinar a satisfação de suas necessidades, manifestando seu desprazer diante da ausência de satisfação por meio de descargas motoras, como o choro e a agitação. Essa passagem evidencia que a relação com o mundo externo e com o objeto cuidador participa das condições em que o funcionamento psíquico se organiza.

A introdução do princípio da realidade, contudo, não significa o desaparecimento das formas de funcionamento anteriormente predominantes. Freud (1911/2010) observa que permanece no aparelho psíquico uma atividade de pensamento relativamente livre do teste da realidade e submetida ao princípio do prazer, que é a fantasia. Nas palavras de Freud (1911/2010, p. 115), “é a atividade da fantasia, que tem início já na brincadeira das crianças e que depois, prosseguindo como devaneio, deixa de lado a sustentação em objetos reais”.

Submetida ao princípio do prazer, a fantasia encontra no brincar uma de suas expressões mais visíveis. Ao brincar, a criança apoia a imaginação em objetos concretos do mundo real, o que torna a fantasia observável. No devaneio e na criação artística, essa atividade prossegue sem precisar dos objetos.

Anos mais tarde, Freud (1917/2010b) retoma uma lembrança de Goethe, que relatava o hábito de lançar objetos de louça pela janela durante a infância. Ao relacionar esse episódio ao relato de um paciente que também arremessava objetos após o nascimento de um irmão, propõe que a ação poderia expressar simbolicamente a hostilidade dirigida ao novo integrante da família, percebido como rival.

O interesse dessa análise está na possibilidade de compreender uma manifestação infantil para além de sua aparência imediata. O ato de lançar objetos, aparentemente uma simples travessura, adquire outro significado quando relacionado às experiências afetivas e à história da criança. Freud (1917/2010b) também observa que uma lembrança pode adquirir importância posteriormente, seja porque já possuía significado no momento em que ocorreu, seja porque acontecimentos posteriores contribuíram para atribuir-lhe novos sentidos. As experiências infantis não têm, portanto, um significado definitivo, e sua interpretação depende da relação com a história singular da criança e com as circunstâncias em que ocorrem, não sendo possível atribuir um significado universal a determinada brincadeira ou comportamento.

Em *Além do princípio do prazer* (1920/2010), Freud descreve a brincadeira de uma criança de um ano e meio com um carretel preso a um barbante. O menino repetia o movimento de lançar o objeto para longe e, em seguida, puxá-lo novamente para perto, acompanhando a ação com as expressões *Fort* (foi embora) e *Da* (aqui). Ele relaciona essa brincadeira à ausência da mãe, observando que a criança reproduzia, por meio do jogo, os movimentos de desaparecimento e retorno do objeto.

Ao interpretar a brincadeira, Freud (1920/2010) destaca a possibilidade de a criança transformar uma experiência vivida de maneira passiva em uma atividade na qual passa a ocupar uma posição ativa:

> *A interpretação do jogo foi simples, então. Ele estava relacionado à grande conquista cultural do menino, à renúncia instintual (renúncia à satisfação instintual) por ele realizada, ao permitir a ausência da mãe sem protestar. Compensava a si mesmo, digamos, ao encenar o desaparecimento e a reaparição com os objetos que estavam ao seu alcance (Freud, 1920/2010, p. 128).*

Ao repetir a cena, a criança deixa de ocupar apenas a posição de quem sofre a ausência e passa também a produzir, no jogo, o desaparecimento e o retorno do objeto. Isso não significa que a ausência deixe de produzir sofrimento ou que a criança passe a dominá-la por completo; o jogo oferece uma forma de retomá-la e representá-la, criando condições para que ela seja trabalhada psiquicamente.

A ausência que o menino encena não é uma ausência qualquer. Freud (1926/2014) observa, mais tarde, que as primeiras situações que despertam angústia na criança pequena, como ficar sozinha, estar no escuro ou encontrar uma pessoa estranha no lugar da pessoa familiar, reduzem-se a uma mesma condição, que é a falta da pessoa amada e desejada. Podemos pensar, a partir dessa formulação, que o *Fort-da* trabalha sobre a maior angústia da infância, a angústia de separação, já que, para a criança pequena, a ausência do objeto equivale a ficar desamparada diante de suas próprias necessidades.

Nas formulações freudianas, portanto, a brincadeira integra o processo de constituição psíquica. Por meio dela, a criança expressa a fantasia, representa ausências, lida com frustrações e constrói recursos que serão mobilizados ao longo da vida.

2.2. Narcisismo, Perda do Objeto e o Trabalho de Separação

Antes mesmo de formular a psicanálise, Freud (1895/1996) descreve a experiência de satisfação. Em estado de desamparo, o bebê não consegue realizar sozinho a ação capaz de pôr fim à tensão de suas necessidades, e essa ação específica depende de uma pessoa experiente, que percebe o estado da criança e responde a ele. Podemos pensar, a partir daí, que a constituição psíquica passa desde o início pelo outro. O choro, que a princípio é apenas descarga, ganha sentido pela resposta de quem cuida.

Essa dependência é retomada por Freud (1914/2010) pela via do narcisismo. Ao examinar a atitude afetuosa dos pais em relação aos filhos, ele a interpreta como revivescência e reprodução do próprio narcisismo dos pais, há muito abandonado. A criança é investida das perfeições e dos sonhos que eles não puderam realizar, como uma "Sua Majestade, o Bebê". A criança é, assim, inicialmente constituída pelo desejo do outro, numa relação de espelhamento com ele. Esse estado de onipotência, porém, precisa ser frustrado em pequenas doses para que um eu próprio possa advir. Em outro contexto, Freud (1912-1913/2012) recorre aos versos de Goethe segundo os quais aquilo que se herdou dos pais precisa ser conquistado para se tornar realmente próprio, formulação que pode ser lida como uma descrição desse trabalho de separação.

Para Freud (1917/2010a), o luto é um trabalho psíquico lento, no qual a libido se desliga pouco a pouco do objeto perdido; na melancolia, a perda não pode ser elaborada e a sombra do objeto recai sobre o eu. O *Fort-da* pode ser situado nessa linha, já que a brincadeira põe em marcha uma elaboração da ausência, e dessa perda resulta um ganho, já que algo do objeto é internalizado em sua função estruturante e abre caminho para saídas mais simbólicas e criativas.

O próprio Freud (1914/2010) descreve uma espécie de balança entre o investimento libidinal nos objetos e o investimento no eu, de modo que, quanto mais um polo é investido, mais o outro se empobrece, e o estado de paixão seria o caso extremo de investimento no objeto. Mais tarde, Freud (1921/2011) aproxima a paixão da hipnose. O objeto idealizado ocupa o lugar do ideal do eu, que se torna cada vez mais modesto e submetido a ele, situação que se distingue da identificação, na qual o eu se enriquece com as qualidades do objeto. Podemos pensar, a partir dessas passagens, que a idealização e a fixação no objeto empobrecem o eu, enquanto a possibilidade de perder o objeto e de internalizá-lo o enriquece. Quando essa perda não pode acontecer, abre-se o campo das patologias ligadas ao narcisismo, marcadas por precariedade simbólica, entre elas as dependências e as compulsões.

2.3. Ferenczi e Klein: O Brincar Como Expressão e Elaboração da Angústia

Na primeira metade do século XX, Sándor Ferenczi e Melanie Klein contribuíram para o desenvolvimento da psicanálise de crianças ao investigar a relação entre a brincadeira, a angústia e as fantasias inconscientes. Ferenczi (1913/2011) relata o caso do pequeno Árpád, menino de cinco anos que passou a se interessar de forma quase

exclusiva por galos e galinhas e repetia, várias vezes ao dia, a mesma brincadeira, na qual modelava aves com pedaços de jornal e simulava sua degola. Aos dois anos e meio, o menino havia se assustado com um galo que tentara bicar seu pênis, e a hipótese levantada é a de que ameaças de castração ocorridas depois teriam reativado esse medo. Na brincadeira, Árpád deixava a posição de quem fora ameaçado e passava a empunhar a faca, movimento que aproxima o caso da passagem da passividade à atividade descrita no *Fort-da*. Como as proibições não surtiam efeito, os pais acabaram comprando para o filho aves de brinquedo, com as quais ele passou a se ocupar em toda espécie de jogos de imaginação (Ferenczi, 1913/2011).

Klein (1932/1997) leva essa compreensão para o centro da técnica analítica e propõe tomar o brincar da criança como equivalente da associação livre do adulto:

> *A criança expressa suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, através de brincadeiras e jogos. Ao fazer isso, ela emprega o mesmo modo de expressão arcaico e filogeneticamente adquirido, a mesma linguagem, por assim dizer, com que estamos familiarizados nos sonhos; e só poderemos compreendê-la plenamente se a abordarmos da forma como Freud nos ensinou a abordar a linguagem dos sonhos (Klein, 1932/1997, p. 27).*

Para Klein (1932/1997, p. 28), “o brincar é o meio mais importante de expressão da criança”, e isso porque a criança pequena nem sempre dispõe de palavras: “Quando brinca, a criança mais age do que fala” (Klein, 1932/1997, p. 29). A brincadeira dá forma também à ansiedade e aos sentimentos de culpa. Klein (1932/1997) observa, em sua

experiência clínica, que à medida que a ansiedade era interpretada e diminuía, o desejo de brincar era restaurado. O inverso tem igual valor clínico: “a inibição no brincar [...] é algo que encontramos com muita freqüência, em grau maior ou menor, nas crianças e é um sintoma neurótico extremamente comum” (Klein, 1932/1997, p. 53). A capacidade de brincar torna-se, assim, um indicador do estado psíquico da criança.

2.4. O Brincar em Winnicott: Ambiente, Transicionalidade e Espaço Potencial

Winnicott amplia o horizonte aberto por Freud e por Klein ao atribuir ao brincar um papel constitutivo no desenvolvimento emocional e ao destacar a importância do ambiente que o torna possível. Seu foco não está apenas nos conteúdos que a criança expressa ao brincar, mas na própria experiência de brincar (Winnicott, 1971/2019). A capacidade de brincar passa a ser entendida como uma conquista do desenvolvimento, associada à criatividade e ao sentimento de que a vida é real e vale a pena ser vivida. Green (2005/2007) sintetiza bem essa diferença. Enquanto Klein não tomava o brincar em si mesmo, reduzindo-o à fantasia que se podia adivinhar por trás dele, Winnicott considera o brincar por si só e o avalia segundo sua função, associando-o diretamente à criatividade.

Essa conquista não se dá sem o ambiente. No início da vida, o bebê depende de forma absoluta dos cuidados que recebe, daí a afirmação de que “não existe isso que chamam de bebê” (Winnicott, 1960/2022, cap. 3), pois o que se observa é sempre um bebê junto a alguém que cuida dele. O amadurecimento corresponde a uma tendência inata, mas só se realiza quando encontra um ambiente facilitador (Winnicott, 1962/2022). Esse ambiente se organiza em

torno de três funções. A sustentação (*holding*) protege o bebê de intrusões imprevisíveis e lhe dá uma experiência de continuidade; o manejo (*handling*), feito pelos cuidados corporais cotidianos, favorece que ele passe a habitar o próprio corpo; a apresentação de objetos oferece o mundo no momento em que o bebê está pronto para encontrá-lo. Essa correspondência aparece resumida assim: "integração corresponde a sustentação. Personalização corresponde a manuseio. Relação de objetos corresponde a apresentação de objetos" (Winnicott, 1962/2022, cap. 4).

Um aspecto importante dessa teoria é que o cuidado não precisa ser perfeito. Winnicott (1971/2019) escreve "mãe" entre aspas e esclarece que a mãe suficientemente boa não é necessariamente a própria mãe do bebê, já que se trata de uma função, a do ambiente facilitador. A própria mãe costuma ter mais chances de exercê-la, porque essa adaptação depende de uma preocupação tranquila e sem ressentimentos com o bebê, e o êxito desse cuidado depende mais da devoção do que da habilidade ou do conhecimento intelectual (Winnicott, 1971/2019). O termo *suficientemente* indica que não se trata de um ideal a ser alcançado. No início, a adaptação às necessidades do bebê precisa ser quase completa; com o tempo, ela diminui de modo gradual, acompanhando a capacidade crescente da criança de tolerar a frustração e de lidar com as falhas de quem cuida. Essas falhas não são um desvio do bom cuidado, mas parte dele, pois é a adaptação incompleta que torna os objetos reais, isto é, tão odiados quanto amados. Uma adaptação perfeita que se prolongasse por tempo demais se assemelharia à magia, e um objeto que se comportasse sempre de modo perfeito não se distinguiria de uma alucinação (Winnicott, 1971/2019). Ser suficientemente boa, portanto, não é acertar sempre, mas falhar de modo gradual e na medida que a criança pode suportar, sem deixar

de ser confiável. Ao oferecer o seio ou a mamadeira no momento da necessidade, o ambiente permite ao bebê a ilusão de ter criado aquilo que encontrou; com o tempo, a realidade passa a ser apresentada aos poucos, num processo de desilusão que é parte necessária do amadurecimento. Em linguagem dirigida aos pais, Winnicott (1965/1979, p. 77) resume esse processo ao afirmar que "não crescemos assim se, no princípio, cada um de nós não tiver uma mãe capaz de nos apresentar ao mundo em pequenas doses".

É nesse intervalo entre a ilusão e a percepção da realidade objetiva que surgem os objetos e fenômenos transicionais. Um ursinho, a ponta de um cobertor ou um pedaço de pano passam a ser escolhidos pela criança, sobretudo na hora de dormir ou em momentos de apreensão, e ganham uma importância singular. O objeto transicional é descrito como a primeira posse "não-eu" da criança (Winnicott, 1971/2019), que não pertence inteiramente ao mundo interno nem é percebido apenas como algo externo. Sua função depende de um paradoxo que o ambiente aceita sem pedir que seja resolvido:

> *Pode-se dizer do objeto transicional que existe um acordo entre nós e o bebê, de que nunca faremos a pergunta: "Você criou isso ou apresentaram isso para você a partir do exterior?". O ponto mais importante é que não há expectativa de uma resposta. A pergunta não deve ser formulada (Winnicott, 1971/2019, cap. 1).*

Com o amadurecimento, o objeto transicional perde gradualmente sua importância, sem ser esquecido ou descartado. Aquilo que ele inaugurou espalha-se por toda a área intermediária da experiência e sustenta a capacidade de brincar, de criar e, mais tarde, de participar

da vida cultural (Winnicott, 1971/2019). Essa área recebe o nome de espaço potencial, uma zona entre a realidade psíquica interna e o mundo compartilhado, que só se constitui quando há confiança no ambiente. Nela, a criança toma elementos do mundo e lhes atribui sentido pessoal: “ao brincar, a criança manipula fenômenos externos e os coloca a serviço do sonho, atribuindo a esses fenômenos significado onírico e sentimento” (Winnicott, 1971/2019, cap. 3). Enquanto brinca, a criança ocupa uma área que não pode ser facilmente abandonada e que não admite intrusões com facilidade; o brincar supõe confiança e é, ao mesmo tempo, uma experiência precária, que pode ser destruída por um grau insuportável de ansiedade (Winnicott, 1971/2019).

Winnicott (1971/2019) distingue, ainda, o brincar espontâneo (*playing*) do jogo organizado por regras (*game*). O que lhe interessa é o primeiro, porque ele depende da possibilidade de a criança experimentar um estado de relaxamento, sem uma direção previamente imposta, a partir do qual algo pessoal pode surgir. É dessa experiência que deriva a apreciação criativa, que, mais do que qualquer outra coisa, faz o indivíduo sentir que vale a pena viver; em contraste, a submissão, na qual o mundo é reconhecido apenas como algo a que é preciso se adaptar, traz um sentimento de futilidade (Winnicott, 1971/2019).

Winnicott (1965/1979, p. 161-163) também enumera algumas razões pelas quais as crianças brincam. Elas brincam pelo prazer, para expressar a agressividade em um ambiente capaz de tolerá-la, para dominar angústias, para adquirir experiência e para iniciar relações sociais. Sobre o prazer, observa:

> *Podemos ampliar o âmbito de suas experiências fornecendo materiais e idéias, mas parece ser preferível fornecer essas coisas parcimoniosamente e não em excesso, visto que as crianças são capazes de encontrar objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, e isso dá-lhes prazer (Winnicott, 1965/1979, p. 161).*

Ao tratar da angústia, Winnicott (1965/1979, p. 162) observa que ela é sempre um fator na brincadeira infantil e que "a ameaça de um excesso de angústia conduz à brincadeira compulsiva, ou à brincadeira repetida, ou a uma busca exagerada dos prazeres que pertencem à brincadeira". Por fim, sobre o papel dos adultos, afirma que eles contribuem "pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança" (Winnicott, 1965/1979, p. 163). A brincadeira aparece, assim, como a prova evidente e constante da capacidade criadora da criança.

Winnicott (1958/2022) propõe ainda que a capacidade de ficar sozinho, um dos sinais mais importantes de amadurecimento emocional, se baseia em um paradoxo, que é a experiência de estar sozinho, quando bebê ou criança pequena, na presença de alguém confiável. Apenas nessa condição o bebê pode relaxar, ficar sem uma direção definida e permitir que surja um impulso que será sentido como real e pessoal. A alternativa patológica é uma vida falsa, fundamentada em reações a estímulos externos (Winnicott, 1958/2022).

Winnicott (1971/2019) propõe que, no desenvolvimento emocional, o precursor do espelho é o rosto da mãe. Ao mamar, o bebê nem sempre olha para o seio; é mais provável que olhe para o rosto de

quem o alimenta. O que ele encontra ali é formulado da seguinte maneira: “O que o bebê vê quando olha para o rosto da mãe? Creio que, em geral, ele vê a si mesmo” (Winnicott, 1971/2019, cap. 9). Isso acontece porque a expressão de quem cuida se relaciona com aquilo que vê ao olhar para o bebê. O rosto do adulto devolve a ele o estado em que se encontra, e é nesse reflexo que o bebê começa a reconhecer a própria experiência. O espelho, nesse sentido, não é uma superfície que reproduz uma imagem, mas uma resposta viva, num percurso resumido na frase: “Quando olho, sou visto. Portanto, existo” (Winnicott, 1971/2019, cap. 9).

Quando, ao contrário, o rosto de quem cuida reflete o próprio humor ou a rigidez das próprias defesas, o bebê olha e não vê a si mesmo. Nada há a dizer sobre as ocasiões isoladas em que não foi possível responder; o que traz consequências é a experiência prolongada de não receber de volta aquilo que se oferece. A capacidade criativa começa a se atrofiar, e o bebê passa a buscar no entorno outras formas de obter algo de si. Ele se acostuma, além disso, a ver apenas o rosto da mãe sempre que olha para ela. Esse rosto deixa de funcionar como espelho, e a percepção ocupa o lugar da apercepção, isto é, do que poderia ser o começo de uma troca significativa com o mundo, na qual o enriquecimento de si se alterna com a descoberta de sentido nas coisas vistas. Há também situações intermediárias, em que alguns bebês passam a estudar as feições variáveis da mãe para prever seu humor e aprendem a distinguir os momentos em que podem ser espontâneos daqueles em que as próprias necessidades precisam sair de cena (Winnicott, 1971/2019). O olhar, então, passa a servir mais à vigilância do que à descoberta de si.

Nem toda relação intensa da criança com um objeto corresponde a uma experiência transicional. Winnicott (1971/2019) observa que, quando uma separação se prolonga além do que a criança consegue suportar, pode surgir um exagero no uso do objeto transicional como forma de negar a ameaça de perda. É o que mostra o caso de um menino de sete anos atendido por Winnicott (1960/2022). A mãe tinha uma depressão e havia passado por separações e internações, e o menino tornou-se obcecado por cordões. Amarrava mesas, cadeiras e almofadas, chegando a atar um cordão ao pescoço da irmã. Ele explicou à mãe que o menino estava lidando com um medo de separação, tentando negá-la por meio do cordão, assim como alguém poderia negar a separação de um amigo usando o telefone. Quando a mãe conversou abertamente com o filho sobre as separações, a brincadeira com os cordões cessou. Ela mesma comentou, mais tarde, que a principal separação não tinha sido apenas a sua ausência física, mas a falta de contato com o filho durante o período em que esteve tomada pela depressão (Winnicott, 1960/2022). O cordão, que de início servia à comunicação, passou a representar a negação da separação e, nesse ponto, assumiu um caráter compulsivo. O caso não teve uma solução simples, e a brincadeira reapareceu em novas separações e, em nota acrescentada em 1969, Winnicott (1971/2019) registra que o menino não foi curado, que a ligação com a doença depressiva da mãe persistiu e que, na adolescência, ele desenvolveu novos vícios, sobretudo em drogas. A nota termina com a pergunta sobre se um pesquisador que estudasse esse caso de dependência química prestaria atenção à psicopatologia manifestada na área dos fenômenos transicionais. Ao comentar esse caso, Green (2005/2007, p. 39, tradução nossa) afirma que “o cordão era a materialização positiva de um vínculo ausente, negativo”. A formulação se apoia na noção de negativo, que Green destaca na obra de Winnicott. Ele

retoma a passagem em que Winnicott afirma que o bebê só pode usar um objeto transicional quando o objeto interno está vivo, e que esse objeto interno depende da presença e da resposta do objeto externo. Quando a mãe se ausenta além do tempo que o bebê pode suportar, a representação interna se apaga e os fenômenos transicionais perdem sua significação (Green, 2005/2007). Green relaciona esse apagamento a “uma representação da ausência de representação” (Green, 2005/2007, p. 38, tradução nossa), que no plano do afeto pode se exprimir como vazio ou futilidade. É nesse lugar que o cordão aparece. Em vez de simbolizar a mãe ausente, ele dá forma concreta ao próprio vínculo que falta e, por isso, não abre espaço para criar algo novo a partir da ausência. A repetição, em vez de elaborar a separação, passa a negá-la. O que está em questão, portanto, não é o objeto em si, mas a função que ele cumpre na vida psíquica da criança. É essa passagem de um objeto que liga para um objeto que nega a perda que orienta a leitura proposta neste artigo.

2.5. A Infância Diante das Telas: Além do Brincar

Os dados da TIC Kids Online não captam a exposição de bebês e crianças pequenas, já que a pesquisa começa aos nove anos (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2026). Para essa faixa etária, as principais referências em saúde convergem quanto à necessidade de limitar essa exposição nos primeiros anos. A Organização Mundial da Saúde (World Health Organization, 2019a), em suas diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de cinco anos, não recomenda tempo de tela sedentário antes dos dois anos e indica, para crianças de dois a quatro anos, no máximo uma hora por dia, considerando que menos é melhor. O documento sugere que esse tempo seja substituído por brincadeiras

ativas, leitura e contação de histórias. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), no manual *#Menos telas #Mais saúde*, recomenda evitar a exposição de crianças menores de dois anos às telas, mesmo de forma passiva; limitar o uso a uma hora diária, com supervisão, entre dois e cinco anos; e a uma ou duas horas diárias entre seis e dez anos.

Em 2025, o Governo Federal publicou o guia *Crianças, adolescentes e telas*, que reforça a recomendação de não usar telas antes dos dois anos, com exceção de videochamadas com familiares acompanhadas por um adulto, e de não oferecer *smartphone* próprio à criança antes dos doze anos (Brasil, 2025a). No mesmo ano, foram aprovadas duas leis federais sobre o tema. A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, restringiu o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes da educação básica durante as aulas, o recreio e os intervalos, ressalvado o uso pedagógico (Brasil, 2025b). A Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025, conhecida como ECA Digital, estabeleceu obrigações de proteção para plataformas, aplicativos, jogos e redes sociais acessíveis a crianças e adolescentes (Brasil, 2025c).

No campo da pesquisa, um dos estudos mais citados sobre crianças pequenas é o de Madigan *et al.* (2019), que acompanhou 2.441 crianças canadenses aos 24, 36 e 60 meses. Mais tempo de tela aos dois e aos três anos esteve associado a um desempenho mais baixo em testes de triagem do desenvolvimento nas avaliações seguintes, enquanto o caminho inverso, isto é, um desenvolvimento mais lento levando a mais tempo de tela, não se confirmou.

A preocupação não se restringe ao uso que as crianças fazem das telas. Em 170 famílias com filhos de cerca de três anos, McDaniel e

Radesky (2018a) associaram o uso problemático de tecnologia pelos pais às interrupções que os aparelhos produzem na interação com a criança, fenômeno que denominaram tecnoferência, e a problemas de comportamento infantil. Um estudo longitudinal posterior, da mesma dupla de pesquisadores, encontrou uma relação de mão dupla, em que comportamentos difíceis da criança aumentavam o estresse parental, os pais tendiam a se refugiar nos aparelhos e essa retirada, por sua vez, se associava a mais dificuldades de comportamento (McDaniel; Radesky, 2018b).

Há, contudo, divergências importantes nesse debate. Haidt (2024) atribui o aumento de transtornos mentais entre jovens à passagem de uma infância baseada no brincar para uma infância baseada no celular, enquanto Odgers (2024) argumenta que essa tese confunde correlação com causalidade. No Brasil, Albuquerque *et al.* (2023), ao pesquisarem famílias durante o isolamento da pandemia de covid-19, verificaram que quase todos os responsáveis perceberam aumento do tempo de tela dos filhos, mas que as crianças não deixaram de brincar. Brincavam nas telas, com as telas e apesar delas. A conclusão do estudo é que as telas, sozinhas, não eliminam a brincadeira, embora possam ocupar seu lugar em determinados contextos, a depender da rede de apoio, da mediação dos adultos e das alternativas disponíveis. Essas divergências indicam que a questão talvez não seja apenas o tempo de tela, mas o lugar que ela ocupa na vida da criança e da família.

Ao estudar a adicção aos jogos de azar, Andrade (2024, p. 88) mostra que o jogo, essencial na infância para a criança construir seus limites psíquicos, pode mais tarde perder essa função e ganhar a forma de uma paixão destrutiva, repetida de modo compulsivo, para além do brincar. Apoiado em Winnicott, propõe que o jogo deixa de ser

transicional quando passa a servir para negar a separação do objeto e sustentar a ilusão de controle total (Andrade, 2024, p. 92-93). O que interessa nessa formulação é que o problema não está no jogo em si, mas na função que ele assume para o sujeito, a mesma distinção que orienta este artigo em relação às telas. Green (2013) propõe pensar o brincar a partir do par perda e substituição. Quando alguém brinca, há sempre uma perda por trás, mas a substituição prevalece, e a criança cria algo a partir do que perdeu. Na doença, ao contrário, a perda predomina e a substituição se torna impossível. É assim que Green lê o caso do cordão, no qual o brincar fica restrito a produzir "ícones de separação" (Green, 2013, p. 41). Ele também se recusa a situar o brincar inteiramente do lado da saúde, já que há formas de brincar que não se baseiam no intercâmbio, mas na vontade de dominar, servindo para alimentar a onipotência (Green, 2013, p. 30-31). Embora tratem do jogo adulto, essas formulações permitem pensar que também a tela, sempre disponível e pronta a responder, pode deixar de servir ao brincar e passar a sustentar uma ilusão de controle sobre a ausência. A experiência lúdica ultrapassa, então, sua dimensão transicional e se converte em um uso do objeto marcado pela compulsão à repetição e pela dependência, e é nesse limite que se situa a aproximação com a adicção proposta neste trabalho. O problema desta pesquisa se coloca justamente aí. Se as recomendações e os estudos reunidos medem sobretudo o tempo de exposição, a pergunta aqui é outra, a de saber o que diferencia um uso de telas que ainda convive com o brincar de um uso que o ultrapassa, e o que esse segundo modo de uso revela sobre a constituição psíquica da criança e sobre a cultura em que ela cresce.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e crítico. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros e artigos científicos (Gil, 2002), e o caráter exploratório decorre do objetivo de aproximar a teoria psicanalítica do brincar e a produção recente sobre o uso de telas na infância, formulando hipóteses de compreensão, e não relações de causa e efeito.

O material foi organizado em três conjuntos. O primeiro reúne textos psicanalíticos sobre o brincar, a constituição psíquica, a relação com o objeto e o lugar dos pais na clínica com crianças, de Freud, Ferenczi, Klein e Winnicott às leituras contemporâneas de Green, Andrade e Atié. O segundo reúne documentos institucionais, normativos e dados estatísticos sobre o uso de telas na infância, localizados nos sites oficiais das instituições responsáveis. O terceiro inclui estudos empíricos e ensaios que representam diferentes posições sobre o tema, identificados em consultas às bases PubMed e PePSIC, a bibliotecas digitais e repositórios acadêmicos e às referências dos trabalhos selecionados, considerando publicações de 2018 a 2026, sem a pretensão de realizar uma revisão sistemática. As obras psicanalíticas foram lidas em traduções para o português, com exceção de *Jugar con Winnicott*, de Green, consultado em espanhol.

A análise seguiu as etapas de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa descritas por Gil (2002). Os textos psicanalíticos foram tomados como instrumentos para interpretar um fenômeno atual e confrontados com os dados reunidos, o que permitiu organizar a discussão em quatro eixos. Como os estudos empíricos citados são, em sua maioria, correlacionais, seus resultados foram lidos com cautela.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A leitura conjunta do material permitiu organizar a discussão em quatro eixos. Em todos eles, os textos psicanalíticos clássicos não são tomados como se tratassem diretamente das telas, o que seria anacrônico, mas como instrumentos para interpretar um fenômeno atual. A pergunta que orienta a análise não é se as telas são boas ou más em si mesmas, mas que lugar elas passam a ocupar na vida psíquica da criança.

4.1. O Tempo da Urgência: Brincar e Consumir

No jogo do carretel, o menino observado por Freud (1920/2010) não recebe uma cena pronta. Ele a produz com o que tem ao alcance, e é nesse fazer que a ausência da mãe ganha forma. Freud (1908/1996) descreve a criança que brinca como alguém que rearranja as coisas do seu mundo e investe nelas grande quantidade de afeto. Boa parte do que a criança encontra nas telas, sobretudo nos vídeos curtos e na reprodução automática, chega com imagens, sons, ritmo e desfecho definidos. A criança pode se envolver intensamente, mas o enredo não depende dela. Freud (1905/2016) reconhece o valor da posição de espectador; o problema surge quando essa posição deixa de ser uma entre várias e passa a ocupar a maior parte do tempo livre da criança.

Freud (1911/2010) descreve a passagem do princípio do prazer ao princípio da realidade como o aprendizado de adiar a satisfação e de suportar a espera, sem que a fantasia desapareça. Em determinados modos de uso, sobretudo nas experiências digitais organizadas pela oferta contínua de estímulos, acontece o contrário, e a satisfação parece estar sempre a um toque de distância, e o vazio pode ser

preenchido antes mesmo de ser sentido. Nessas situações, cabe perguntar o que leva a criança a trabalhar psiquicamente, fantasiar ou inventar, se a satisfação pode ser obtida de imediato. Esse funcionamento não é exclusivo da infância. Ele corresponde a uma lógica cultural mais ampla, a do consumo rápido e das ofertas incessantes, que chega às crianças também pela publicidade. Segundo a TIC Kids Online Brasil 2025, os responsáveis relataram que 45% das crianças e adolescentes tiveram contato com propaganda inadequada para a idade e que 51% pediram algum produto após o contato com publicidade *on-line* (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2026). As formas de sofrimento acompanham os modos de viver de cada época, e os chamados quadros de dependência, nos quais o agir e o consumir tomam o lugar da elaboração psíquica, ganham destaque na clínica contemporânea.

Em termos winnicottianos, o que está em jogo é o espaço potencial. A criança que brinca coloca fenômenos externos a serviço do sonho e lhes atribui significado pessoal (Winnicott, 1971/2019), e isso exige tempo sem direção imposta. Se Winnicott (1965/1979) recomendava oferecer materiais às crianças com parcimônia, a lógica de muitas plataformas é a oposta, e o próximo vídeo começa antes que a criança tenha tempo de decidir o que fazer. E se é na experiência de estar só na presença de alguém confiável que um impulso pessoal pode surgir (Winnicott, 1958/2022), a estimulação contínua tende a favorecer justamente a alternativa patológica descrita no mesmo texto, que é uma vida feita de reações a estímulos externos. O tédio, que costuma ser evitado a todo custo, pode ser um ponto de partida da brincadeira; a criança que nunca chega a ele perde também essa ocasião de criar. A Organização Mundial da Saúde recomenda, aliás, substituir o tempo sedentário diante das telas por brincadeiras ativas e leitura compartilhada (World Health Organization, 2019a).

4.2. O Negativo do *Fort-da*: Uma Hipótese Sobre os Usos "Adictivos"

Do ponto de vista clínico, a Organização Mundial da Saúde reconhece na CID-11 o transtorno do jogo eletrônico (*gaming disorder*), caracterizado pela perda de controle sobre o hábito de jogar, pela prioridade crescente dada ao jogo e pela continuidade do comportamento apesar de prejuízos significativos (World Health Organization, 2019b). Este trabalho não propõe estender esse diagnóstico às crianças. O que se constrói aqui é uma aproximação metapsicológica, na qual o funcionamento adictivo serve de analogia para compreender determinados padrões de uso, em que o aparelho parece ser utilizado à maneira de uma droga, como objeto ao qual a criança recorre para enfrentar estados internos de sofrimento.

Freud (1920/2010) reúne várias manifestações da compulsão à repetição, como os sonhos das neuroses traumáticas, a repetição na transferência e o chamado destino neurótico, e foi esse conceito que o conduziu às hipóteses formuladas naquele texto. Nesse texto, o *Fort-da* não é relacionado a nenhuma forma de dependência; a aproximação que se segue é uma interpretação proposta neste artigo, construída a partir dos conceitos freudianos e winnicottianos. Entre as manifestações da repetição descritas em 1920, o *Fort-da* parece ser aquela em que a repetição está mais claramente a serviço da elaboração. O carretel vai e volta, e a criança se apropria da ausência. Em certos usos da tela, o movimento poderia ser o inverso. Como o dispositivo está sempre disponível, a ausência talvez não chegue a ser experimentada nem elaborada, porque é preenchida antes. Como no jogo compulsivo descrito por Andrade (2024), o objeto passaria a servir menos à elaboração do que ao

controle da ausência. É nesse sentido que propomos falar de um negativo do *Fort-da*, no qual o trabalho de separação em pequenas doses dá lugar a uma fixação no objeto que dificulta a perda.

O caso do menino do cordão oferece apoio clínico a essa hipótese. O mesmo objeto que servia à comunicação com a mãe passou a negar a separação e assumiu um caráter compulsivo (Winnicott, 1960/2022), e o próprio Winnicott (1971/2019) perguntou, anos depois, se quem estudasse a dependência química daquele rapaz atentaria para a área dos fenômenos transicionais. Seguindo essa pergunta, certos usos de telas na infância podem ser compreendidos como falhas da experiência transicional, nas quais o objeto perde a função de ligação e de criação e passa a funcionar como negação da falta. A aproximação com o caso do cordão é uma analogia clínica, já que celulares e *tablets* não são objetos transicionais, e o que se compara é a função que determinados usos podem assumir quando passam a operar como recurso rígido de regulação do mal-estar e de negação da separação.

As formulações freudianas sobre o narcisismo também podem ser mobilizadas para pensar esse tipo de relação com o objeto. Freud (1914/2010) descreve o empobrecimento do eu quando o investimento libidinal se concentra no objeto e, mais tarde, aproxima a paixão da hipnose (Freud, 1921/2011), situação em que o objeto idealizado ocupa o lugar do ideal do eu e o eu se submete a ele. A partir dessas passagens, que não tratam da relação com aparelhos, propomos articular quatro elementos. O primeiro é a idealização. Uma oferta contínua de estímulos e de possibilidades de satisfação imediata pode favorecer que o dispositivo ocupe, para algumas crianças, um lugar idealizado, ainda que as próprias plataformas também frustrem, interrompam e produzam insatisfação. O

segundo é o empobrecimento do eu, já que, quanto mais o investimento se volta para esse objeto externo, menos recursos próprios tendem a ser convocados para lidar com a espera, o tédio e a frustração. O terceiro é a dificuldade de separação. Se, para Freud (1917/2010a, 1921/2011), o eu se enriquece quando pode perder o objeto e internalizá-lo, um dispositivo sempre disponível para interromper o desconforto pode reduzir as ocasiões para esse trabalho. O quarto é a dependência do objeto externo como recurso de regulação do sofrimento. Em vez de ser trabalhada na fantasia e na brincadeira, a angústia passaria a ser aliviada por um estímulo que vem de fora, e a criança viveria, por assim dizer, fora de si. Winnicott (1965/1979, p. 162) oferece um ponto de apoio para essa leitura ao observar que "a ameaça de um excesso de angústia conduz à brincadeira compulsiva, ou à brincadeira repetida, ou a uma busca exagerada dos prazeres que pertencem à brincadeira". Quando o uso da tela parece adquirir esse caráter, a pergunta clínica não é apenas quanto tempo a criança passa diante do aparelho, mas que angústia pode estar sendo silenciada por ele.

4.3. Uso Compatível com o Brincar e Uso "Adictivo": Critérios de Análise

As telas não são, em si, contrárias ao brincar. Albuquerque *et al.* (2023) mostram crianças que transformavam o celular em câmera, incorporavam personagens de desenhos às suas brincadeiras e inventavam jogos com amigos por videochamada; nesses casos, a tela foi incorporada ao brincar como mais um material. Para que a hipótese deste artigo não se torne patologizante, propomos, a partir de Winnicott, quatro critérios de análise. Eles não são critérios diagnósticos nem foram validados empiricamente; servem para

orientar a escuta e a reflexão sobre a função que a tela ocupa em cada caso.

O primeiro critério é a função do uso. Como no caso do cordão, em que o exagero no uso do objeto surgiu como negação da ameaça de perda (Winnicott, 1960/2022, 1971/2019), a pergunta é se a tela serve à ligação com o mundo, à criação e à comunicação, ou à negação daquilo que falta.

O segundo critério é a flexibilidade. Em condições saudáveis, segundo Winnicott (1971/2019), o objeto transicional perde gradualmente sua importância e o campo de interesse da criança se amplia; ele não é esquecido, mas deixa de ser indispensável. Um uso compatível com o brincar convive com outras atividades e admite ser interrompido; um uso que se impõe como único recurso diante do mal-estar aproxima-se do caráter compulsivo descrito no caso do cordão. É preciso cuidado, porém, com a reação à retirada do aparelho. Protestar, chorar ou se irritar quando uma atividade prazerosa é interrompida é esperado em muitas crianças, e Winnicott (1965/1979) lembra que interromper uma brincadeira que lida com a angústia causa aflição. Esse sofrimento, isoladamente, não indica um uso compulsivo, e é preciso considerar a idade, o contexto, a frequência, os prejuízos e a função daquele comportamento.

O terceiro critério é a posição da criança. Winnicott (1971/2019) contrapõe a apreciação criativa, que faz o indivíduo sentir que a vida vale a pena, à submissão, na qual o mundo é apenas algo a que é preciso se adaptar, e Freud (1908/1996) descreve a criança que brinca como alguém que rearranja o próprio mundo. A pergunta é se,

diante da tela, a criança cria, combina, inventa e partilha, ou apenas recebe e reage a estímulos.

O quarto critério é a presença do outro. A capacidade de ficar sozinho se constitui na presença de alguém confiável (Winnicott, 1958/2022), e o rosto de quem cuida devolve à criança a sua própria experiência (Winnicott, 1971/2019). Cabe perguntar se o uso acontece com mediação e companhia ou se substitui essa presença. Por fim, a idade importa, e as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) e da Organização Mundial da Saúde (World Health Organization, 2019a) continuam sendo referências úteis, especialmente para os primeiros anos.

Esses critérios convergem para um indicador que Klein (1932/1997) e Winnicott (1965/1979) já haviam destacado, que é a própria capacidade de brincar. Winnicott (1965/1979, p. 147) chega a recomendar aos pais: “Estimulemos a capacidade de brincar da criança. Se uma criança estiver brincando, haverá lugar para um sintoma ou dois”. No plano empírico, a associação encontrada por Madigan *et al.* (2019) entre mais tempo de tela e desempenho mais baixo em testes de triagem do desenvolvimento não permite afirmar que tais resultados decorram das telas nem da redução do brincar.

4.4. O Ambiente e a Responsabilidade Compartilhada

O quarto eixo diz respeito ao ambiente. Quando se fala em crianças e telas, a discussão costuma recair sobre o tempo de uso das crianças, mas a teoria de Winnicott chama a atenção para outro aspecto, que é a disponibilidade de quem cuida. Se o primeiro espelho do bebê é o rosto de quem o olha (Winnicott, 1971/2019),

cabe perguntar o que acontece quando esse rosto está voltado, com frequência, para a tela de um celular. Não se trata de ausência física, mas de uma presença interrompida, em que o adulto está ali e, ao mesmo tempo, em outro lugar. A leitura que Green (2005/2007) faz do caso do cordão mostra que essa forma de ausência pode pesar tanto quanto a separação concreta. Para aquele menino, a separação mais importante aconteceu quando a mãe estava em casa, mas sem condições de estar em contato com ele. Como as ocasiões isoladas não são o problema, a questão não é o adulto que olha o celular de vez em quando, mas uma rotina em que a criança raramente encontra um rosto disponível. Ela precisa de alguém confiavelmente presente, e não de vigilância constante, para poder se entregar às próprias experiências (Winnicott, 1958/2022).

Os estudos sobre tecnoferência (McDaniel; Radesky, 2018a) e o guia do Governo Federal (Brasil, 2025a) apontam na mesma direção, ao indicar que o uso de aparelhos pelos adultos interfere na interação com a criança e serve de modelo para ela. É difícil sustentar limites para os filhos quando a própria rotina familiar está organizada em torno dos aparelhos.

Reconhecer esse papel, no entanto, não deve se transformar em uma acusação. A relação de mão dupla descrita por McDaniel e Radesky (2018b) mostra que se trata de um ciclo, e não de uma escolha deliberada de pais descuidados. A pesquisa de Albuquerque *et al.* (2023) mostrou que, durante a pandemia, com a perda da rede de apoio formada por escola, familiares e outros cuidadores, as telas passaram a ajudar os responsáveis a dar conta do trabalho e da casa, o que gerou nesses adultos angústia e culpa. Atié (1999) observa que os pais, mobilizados pela culpa e pelo narcisismo ferido, tendem a resistir ao tratamento do filho, e que essa resistência precisa ser

trabalhada, e não combatida. Retoma também a orientação de Aberastury de que o analista está diante dos pais "para compreender e melhorar a situação e não para censurá-los e agravá-la aumentando a sua culpa" (Aberastury, 1977, p. 91 *apud* Atié, 1999, p. 51). Com base na Teoria do Vínculo de Pichon-Rivière, Atié (1999) acrescenta que, quando um membro da família adoece, é o grupo inteiro que se manifesta por meio dele, e a criança que apresenta um sintoma pode ser entendida como porta-voz das angústias do grupo familiar. Pensado assim, o uso compulsivo de telas por uma criança diz respeito à dinâmica da família como um todo, e não a uma falha individual de um dos pais. Jornadas extensas de trabalho, pouco tempo livre, insegurança nas ruas, falta de praças e espaços públicos para brincar e a ausência de uma rede de apoio são condições que atravessam a vida de muitas famílias e que não se resolvem por um ato de vontade individual.

O conceito de "mãe" suficientemente boa também ajuda a evitar a culpabilização, já que não descreve um cuidado perfeito, mas um cuidado que falha de forma gradual e suportável (Winnicott, 1971/2019). No caso do cordão, não houve acusação à mãe, que atravessava uma depressão; o que se fez foi explicar a ela o que o filho parecia estar comunicando, e as conversas entre os dois fizeram cessar, ao menos por um tempo, a brincadeira compulsiva (Winnicott, 1960/2022). O que ajudou a criança não foi uma proibição, mas a possibilidade de pôr em palavras a separação. Atié (1999) faz uma distinção semelhante ao comparar uma postura pedagógica, que se limita a proibir determinados comportamentos dos pais, com uma postura psicanalítica, que busca criar um espaço para que eles reflitam sobre o sentido do que fazem e sobre a própria história. Também os pais de Árpád, diante de proibições que não surtiam efeito, acabaram oferecendo ao filho brinquedos com

os quais ele pôde elaborar seu interesse na fantasia (Ferenczi, 1913/2011). Do mesmo modo, a pergunta pertinente não é se os pais usam ou permitem telas, algo praticamente inevitável na vida contemporânea, mas se, ao lado delas, ainda há momentos de presença, de olhar e de brincadeira compartilhada. Pequenas mudanças, como refeições sem aparelhos, um tempo do dia reservado para brincar junto ou a oferta de materiais simples para a criança inventar, podem ter um efeito importante sem exigir dos pais uma vigilância impossível. Winnicott (1965/1979, p. 163) descreve bem esse lugar. Os adultos contribuem reconhecendo a importância da brincadeira, "mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança".

Além disso, a responsabilidade não é apenas das famílias. As plataformas digitais são desenhadas para prender a atenção, com reprodução automática, rolagem infinita e recompensas variáveis, e a Lei nº 15.211/2025 reconhece essa dimensão ao atribuir às empresas obrigações de proteção desde a concepção de seus produtos (Brasil, 2025c). A Lei nº 15.100/2025 transfere à escola parte da tarefa de regular o uso de aparelhos (Brasil, 2025b), e o guia federal dirige recomendações também a empresas, educadores e ao poder público (Brasil, 2025a). O debate entre Haidt (2024) e Odgers (2024) também recomenda cautela, pois atribuir às telas toda a responsabilidade pelo sofrimento das crianças pode desviar a atenção de fatores como a pobreza e a precarização do trabalho dos pais. Pensar a responsabilidade de forma compartilhada não diminui a importância do que os pais fazem; ao contrário, permite que eles sejam apoiados em vez de apenas cobrados. A contribuição da psicologia, nesse sentido, não está em prescrever regras, mas em acolher a culpa dos pais, transformá-la em reflexão e construir com eles alternativas possíveis dentro de suas condições reais de vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo parte da pergunta sobre o que diferencia um uso de telas compatível com o brincar de um uso compulsivo, considerando também o papel dos pais e cuidadores nesse processo. O percurso psicanalítico permite compreender o brincar como uma experiência fundamental para a elaboração de desejos, angústias e separações, que depende de um ambiente suficientemente confiável para favorecer a criatividade e a espontaneidade.

A partir desse percurso, sustenta-se a hipótese de que determinados usos de telas na infância podem apresentar características de uma falha da experiência transicional. A adicção, tomada como aproximação metapsicológica, permite reconhecer um uso do objeto que vai além do brincar. Essa interpretação, formulada a partir dos conceitos de Freud e Winnicott, não corresponde a uma relação estabelecida originalmente por esses autores, tampouco permite afirmar que as telas provoquem, por si mesmas, dependência ou prejuízos à constituição psíquica. A questão está na função que o dispositivo passa a ocupar quando é utilizado de maneira rígida e recorrente para preencher a ausência ou interromper estados de desconforto, sem que a criança encontre outras possibilidades de elaboração.

Nessas situações, podem estar presentes dificuldades para lidar com a espera, a frustração e a separação, uma dependência crescente do dispositivo como recurso externo de regulação do mal-estar e um empobrecimento das experiências de brincar, sobretudo quando a criança permanece na posição de espectadora, com poucas oportunidades de criar, imaginar e transformar aquilo que vivencia. Por isso, a análise do uso compulsivo exige atenção à função que o

dispositivo ocupa em cada caso, como orientam os critérios propostos neste trabalho.

Quanto aos pais e cuidadores, sua presença e sua disponibilidade para brincar e compartilhar momentos com a criança são importantes para a experiência infantil, mas precisam ser compreendidas em suas condições concretas de vida, atravessadas por jornadas de trabalho, condições de moradia e por um ambiente digital que disputa continuamente a atenção. Assim, a responsabilidade pelo cuidado no contexto digital precisa ser compartilhada entre famílias, escolas, empresas de tecnologia e poder público. Na clínica, essa perspectiva implica incluir os pais no cuidado, oferecendo-lhes um espaço de escuta e reflexão, em vez de restringir a discussão à cobrança ou à prescrição de regras.

Considera-se que os objetivos propostos são alcançados dentro dos limites de uma pesquisa bibliográfica. As reflexões aqui desenvolvidas constituem hipóteses de leitura psicanalítica, e não consequências inevitáveis do contato com as telas, e podem contribuir para a escuta clínica e para futuras investigações, especialmente estudos qualitativos com crianças e famílias que explorem os sentidos e as funções atribuídos às telas em diferentes contextos. Por fim, o trabalho aponta para a importância de preservar, na experiência infantil, as condições para brincar, que envolvem tempo, espaço, criatividade e presença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICÇÃO. *In*: DICIONÁRIO Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, [2026]. Disponível em:

https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aao/adicção. Acesso em: 16 nov. 2026.

ALBUQUERQUE, Luciana Santos Guilhon *et al.* Brincar nas, com e apesar das telas. **Estilos da Clínica,** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 13-29, 2023. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v28i1p13-29.

ANDRADE, Michael Jordan Ferreira. **Adicção aos jogos de azar:** um destino demoníaco. 2024. Dissertação (Mestrado em Teoria Psicanalítica) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

ATIÉ, Frida. **O lugar dos pais na psicanálise de crianças.** 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 9, p. 3, 14 jan. 2025b.

BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 set. 2025c.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Crianças, adolescentes e telas:** guia sobre usos de dispositivos digitais. Brasília, DF: Secom, 2025a. Disponível em:

https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia. Acesso em: 14 nov. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil:** TIC Kids Online Brasil 2025. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2026. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/pt-br/20260317181039/tic_kids_online_2025_livro_eletronico.pdf.pdf. Acesso em: 14 nov. 2026.

FERENCZI, Sándor. Um pequeno homem-galo (1913). *In*: FERENCZI, Sándor. **Psicanálise II.** Tradução de Álvaro Cabral. Revisão técnica de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 61-72. (Obras completas, v. 2).

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas:** história de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 14.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios (1908). *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 9.

FREUD, Sigmund. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico (1911). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas:** observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O caso Schreber"), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 10.

FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia (1926). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas:** inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. v. 17, p. 13-124.

FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo (1914). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas:** introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 12.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia (1917). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas:** introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. v. 12.

FREUD, Sigmund. O sonho é a realização de um desejo (1900). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas:** a interpretação dos sonhos. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. v. 4.

FREUD, Sigmund. Personagens psicopáticos no teatro (1905-1906). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas:** três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. v. 6.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1895). *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 1.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu (1921). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas:** psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. v. 15.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu (1912-1913). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas:** totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. v. 11.

FREUD, Sigmund. Uma recordação de infância em *Poesia e verdade* (1917). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas:** história de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. v. 14.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREEN, André. **Brincar e reflexão na obra de Winnicott.** São Paulo: Zagodoni, 2013.

GREEN, André. **Jugar con Winnicott** (2005). Tradução de Mirta Segoviano. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

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

KLEIN, Melanie. **A psicanálise de crianças** (1932). Tradução de Liana Pinto Chaves. Revisão técnica de José A. Pedro Ferreira. Rio de

Janeiro: Imago, 1997. (Obras completas de Melanie Klein, v. 2).

MADIGAN, Sheri *et al.* Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. **JAMA Pediatrics,** Chicago, v. 173, n. 3, p. 244-250, 2019. DOI: https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056.

MCDANIEL, Brandon T.; RADESKY, Jenny S. Technoference: longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems. **Pediatric Research,** [*s. l.*], v. 84, n. 2, p. 210-218, 2018b. DOI: https://doi.org/10.1038/s41390-018-0052-6.

MCDANIEL, Brandon T.; RADESKY, Jenny S. Technoference: parent distraction with technology and associations with child behavior problems. **Child Development,** [*s. l.*], v. 89, n. 1, p. 100-109, 2018a. DOI: https://doi.org/10.1111/cdev.12822.

ODGERS, Candice L. The great rewiring: is social media really behind an epidemic of teenage mental illness? **Nature,** London, v. 628, p. 29-30, 2024. DOI: https://doi.org/10.1038/d41586-024-00902-2.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **#Menos telas #Mais saúde:** manual de orientação. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). Rio de Janeiro: SBP, dez. 2019. Disponível em: https://sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-__MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 14 nov. 2026.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo** (1965). Tradução de Álvaro Cabral. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade** (1971). Tradução de Breno Longhi. Revisão técnica de Leopoldo Fulgencio. São Paulo:

Ubu Editora, 2019. E-book.

WINNICOTT, Donald W. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional (1965). Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. São Paulo: Ubu Editora: WMF Martins Fontes, 2022. E-book.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.** Geneva: WHO, 2019a. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536. Acesso em: 14 nov. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11).** Geneva: WHO, 2019b. Disponível em: https://icd.who.int. Acesso em: 14 nov. 2026.

---

[1] Graduanda em Psicologia pela Faculdade Maria Thereza (FAMATH). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Orientador deste trabalho. Mestre em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da UFRJ. Membro associado do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro (CPRJ). Professor da Faculdade Maria Thereza (FAMATH). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Pesquisa disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/pt-br/20260317181039/tic_kids_online_2025_livro_eletronico.pdf.pdf. Acesso em: 14 nov. 2026.