


## QUANDO O BRILHO DAS TELAS AFETA A ATENÇÃO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE TDAH E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA HIPERESTIMULADA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-184>

Data de submissão: 12/04/2025

Data de publicação: 12/05/2025

### **Helena Teresinha Reinehr Stoffel**

Mestrado em Educação com especialização em TICs - UNEATLANTICO / Espanha. Possui especialização em: Letras, Gestão Escolar e Educação Inclusiva. Graduada em Letras Português/Inglês. Professora de Metodologia de Pesquisa Científica, revisora de trabalhos acadêmicos e de artigos científicos. Escritora.

[helenastoffel@g-mail.com](mailto:helenastoffel@g-mail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2649-0509>

<https://lattes.cnpq.br/6370312180582350>

### **Lenice Reinehr**

Escritora. Palestrante. Analista corporal. Empresária. Bacharel em contábeis (Facepal - Palmas/PR). Graduação em Psicologia (UNOESC - PZO- SC). Especialização em avaliação psicológica (Universidade UNOESC)

[lenicereinehr10@gmail.com.br](mailto:lenicereinehr10@gmail.com.br)

<https://orcid.org/0009-0000-7249-2081>

<https://lattes.cnpq.br/9636010030222725>

### **Vivian Cristina Borges Hashitani**

Mestranda em Educação com especialização em formação de professores - UNEATLANTICO / Espanha. Possui especialização em Neurociência Aplicada à Educação. É palestrante e especialista em Docência no Ensino Superior, em Psicopedagogia e em educação especial e inclusiva.

[contato@vivianborges.com.br](mailto:contato@vivianborges.com.br)

<https://orcid.org/0009-0005-8492-7472>

<https://lattes.cnpq.br/4631876791513270>

### **Ana Carolina Mota Fernandes**

Mestranda em Educação (UNEATLANTICO), Espanha. Possui Licenciatura em música (UNIFACCAMP) em Psicopedagogia com ênfase em educação especial pela Universidade São Luiz; Tem especialização em Educação artística (Unifaveni)

[anacarolinamfernandes@gmail.com](mailto:anacarolinamfernandes@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0009-9801-8287>

### **Andressa Márjorye Amaral Krauss Hansen**

Mestranda em Educação com especialização em Organização e Gestão de Centros Educativos - (UNEATLANTICO), Espanha. Possui especialização em Acupuntura, Terapia Intensiva Adulto e Pediatria pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Aprimoramento em Oncologia pelo AC Camargo Câncer Center. Graduação em Fisioterapia.

[andressa.krauss@gmail.com](mailto:andressa.krauss@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0006-5451-9475>

<https://lattes.cnpq.br/0149323450868005>

**Aline Leonardo da Silva**

Mestranda em Educação com especialização em Organização e Gestão de Centros Educativos (UNEATLANTICO), Espanha. Possui especialização em: Neurociência da educação (UNINOVE), Educação infantil (UNINOVE), Docência do ensino superior (FACESPI) Educação especial - Deficiência intelectual (FAPSS), Alfabetização e letramento (FACESPI). Graduação em pedagogia. Professora de educação básica - Anos iniciais e Educação especial.

alinepedagdi@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-6579-9067>

<http://lattes.cnpq.br/6088699026713294>

**Eurides Raquel Cecilio**

Mestranda em Educação com especialização em formação de Professores (UNEATLANTICO), Espanha. Pedagoga. Especialização em Educação Especial Inclusão e Diversidade e Libras.

raqueledespecial@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7394-2249>

**Gevânia da Silva Correia**

Mestranda e educação com especialização em Formação de Professores (UNEATLANTICO), Espanha. Possui especialização em: Formação de professores para educação básica (UFAL), formação de professores para educação infantil (FUNESA), Educação de Jovens e Adultos (UFAL) e Psicopedagogia Institucional (CESMAC).

gcorreiacafe@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-9447-6450>

**Iniurdes da Cruz e Silva**

Mestranda em Educação com especialização em TiCs (UNEATLANTICO), Espanha. Possui especialização em: Psicopedagogia Institucional e Clínica, Orientação, Supervisão, Inspeção e Gestão, Administração Escolar e Educação Especial Inclusiva, com Ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa. Graduada em Pedagogia. Professora das séries iniciais.

<https://orcid.org/0009-0008-0526-9873>

linda1@hotmail.com

**Jocimar José da Silva**

Mestrando em Educação com especialização em Gestão ((UNEATLANTICO), Espanha. Mestrando em musicoterapia / neuropsipedaogia. Pós graduado em Metod. do Ensino da Música, Psicopedagogia, Neuropedagogia. Licenciado em música e pedagogia. Docência no ensino superior, música, artes e danças e Psicologia educacional. Dr H. causas pela OMDDH e pela SBACE, chanceler internacional, grã cruz pela SBACE

leijoc@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-6456-4093>

<http://lattes.cnpq.br/6828523932798772>

**Kátia Sacani**

Mestranda em Educação com especialização em Formação de Professores (UNEATLANTICO), Espanha. Possui especialização em Educação Especial e Inclusiva. É graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Assistente de Educação na rede estadual de Santa Catarina.

katia.sacani@sed.sc.gov.br

<https://orcid.org/0009-0008-2333-7059>

**Kelly Cristina Cedro da Silva**

Mestranda em Educação com especialização em Formação de Professores (UNEATLANTICO), Espanha. Possui graduação em Educação Física e em Pedagogia. É professora da Ed. Infantil

kellycedro@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0009-0003-8678-399X>

<https://lattes.cnpq.br/4162002790613344>

**Nadiane Souza Gonçalves**

Mestranda em Educação com especialização em TiCs (UNEATLANTICO), Espanha. Graduada em Pedagogia e pós graduada em alfabetização e letramento e psicopedagogia. Professora alfabetizadora na rede municipal.

nadianesg@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-5759-5009>

**Rosafa Pereira de Sousa Lima**

Mestranda em Educação (UNEATLANTICO), Espanha. Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Santa Fé e em Educação Especial/Educação Inclusiva (UEMA). Graduada em Pedagogia (UVA). Professora do EF - anos iniciais.

rosafapereira8@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0285-8098>

**Sheila de Oliveira Dipp**

Mestranda em Educação com especialização em Educação de Professores (UNEATLANTICO), Espanha. Possui especialização em Metodologia no Ensino da Matemática e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. É graduada em Matemática e em Engenharia Mecânica.

sheilladipp@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0352-1016>

---

**RESUMO**

Este artigo propõe uma reflexão sobre os impactos do uso excessivo de telas digitais no desenvolvimento da atenção e do interesse pelo aprendizado escolar na primeira infância, com ênfase em crianças com sinais ou diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Com base em revisão bibliográfica e pesquisa de campo com 48 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudo evidencia uma preocupante associação entre a exposição prolongada às tecnologias digitais e o aumento de comportamentos relacionados à agitação, impulsividade, desatenção e dificuldade de concentração. Os resultados mostram que, em muitos casos, crianças com dificuldades escolares são precocemente rotuladas como portadoras de TDAH, sem que sejam consideradas as condições de vida, a imaturidade emocional ou o ambiente digital hiperestimulante em que estão inseridas. A análise destaca, ainda, os efeitos da hiperestimulação no cérebro em desenvolvimento, com atenção especial às funções da dopamina e do lobo frontal na autorregulação infantil. O artigo defende práticas educativas mais humanizadas, que valorizem o tempo desacelerado, o vínculo afetivo e a mediação consciente dos adultos. Ao final, propõe-se um pacto educativo entre escola e família, pautado no afeto, no diálogo e na corresponsabilidade pelo cuidado integral da infância.

**Palavras-chave:** TDAH infantil. Tecnologias digitais e aprendizagem. Hiperestimulação na infância. Afetividade e educação. Percepção docente.

## 1 INTRODUÇÃO

A infância contemporânea tem sido marcada por uma presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano das crianças. Em casa, na escola e nos momentos de lazer, as telas se apresentam como parte da rotina desde os primeiros anos de vida. Embora ofereçam recursos úteis à educação e ao entretenimento, seu uso prolongado e sem mediação tem gerado inquietações entre educadores, famílias e especialistas em desenvolvimento infantil. Dentre as preocupações mais recorrentes, destacam-se os impactos sobre a atenção, o comportamento e o processo de aprendizagem — especialmente em crianças que apresentam sinais ou diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Pesquisas recentes apontam que a exposição precoce e contínua a estímulos digitais pode afetar significativamente o funcionamento das funções executivas, como memória de trabalho, controle inibitório e regulação emocional (Rodrigues & Mello, 2022). Esses efeitos tornam-se ainda mais desafiadores em contextos escolares, nos quais se exige concentração, escuta ativa e tolerância à frustração. Para além das evidências clínicas, a experiência cotidiana dos professores tem revelado sinais preocupantes: cansaço, irritabilidade, impaciência e desinteresse pelas tarefas escolares são frequentemente observados entre alunos que passam longas horas em frente às telas, muitas vezes à noite, substituindo momentos de sono, convivência e brincadeira.

Considerando esses desafios, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a influência da exposição excessiva às telas digitais na construção da aprendizagem na primeira infância, com ênfase nas manifestações associadas ao TDAH. A investigação combina revisão bibliográfica com pesquisa de campo realizada com professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo do texto, discutem-se os impactos neurobiológicos da hiperestimulação digital, com foco na atuação da dopamina e do lobo frontal no desenvolvimento da atenção e da autorregulação. Também são analisadas as percepções docentes, os desafios enfrentados no contexto escolar e familiar e estratégias de mediação afetiva que favorecem um cuidado mais integral e humanizado da infância.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Refletir sobre a infância é adentrar um território delicado, onde convivem descobertas, afetos e aprendizados essenciais à formação humana. No entanto, esse universo sensível tem sido atravessado por uma realidade marcada pelo excesso de estímulos digitais, pela presença constante das telas e por expectativas de consumo que muitas famílias não conseguem atender. Crianças pequenas, ainda em processo de construção de vínculos, linguagem, atenção e imaginação, estão crescendo imersas em

celulares, tablets e outros dispositivos, o que interfere diretamente em sua relação com o mundo e com o aprender.

Este capítulo propõe um olhar atento para essa nova configuração da infância, refletindo sobre os impactos do uso excessivo de tecnologias no desenvolvimento da atenção e do interesse pela aprendizagem, especialmente em crianças que já manifestam sinais ou diagnóstico de TDAH. Estarão elas sendo precocemente rotuladas como incapazes? Mais do que buscar culpados ou traçar causas definitivas, o que se pretende aqui é abrir um espaço de diálogo entre ciência e cotidiano, entre teoria e prática, valorizando a escuta sensível de educadores e famílias diante dos desafios complexos da infância digital.

## **2.1 COMPREENDENDO O TDAH NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

### **2.1.1 Diagnóstico precoce e complexidade do desenvolvimento**

Compreender o TDAH na infância exige escuta qualificada, sensibilidade e atenção aos detalhes que vão além do comportamento visível. Nem toda agitação, desatenção e impulsividade indica um transtorno, muitas vezes, são traços esperados do desenvolvimento. No entanto, quando esses sinais se tornam recorrentes e interferem na aprendizagem e na convivência, é necessário um olhar atento. Como destaca Barkley (2020), o diagnóstico precoce pode evitar prejuízos emocionais e escolares importantes.

### **2.1.2 Infância, telas e expectativa de gratificação imediata**

Crianças pequenas estão crescendo em um ambiente permeado por estímulos digitais que oferecem tudo de forma rápida, intensa e contínua. Esse contexto, aliado à falta de maturidade emocional, contribui para a formação de expectativas imediatistas, dificultando o desenvolvimento da paciência, da escuta e da concentração. Freud (1905) já apontava que a busca por prazer é uma característica da infância, e o aprender, por vezes, exige frustração e esforço, o que nem sempre é tolerado com facilidade.

### **2.1.3 Impactos emocionais e percepção de si**

Crianças com TDAH frequentemente vivenciam rejeição, críticas e frustrações no ambiente escolar, o que pode comprometer sua autoestima e criar a sensação de inadequação. Quando o comportamento é repreendido sem ser compreendido, a criança começa a acreditar que ela é o problema. Como afirma Silva (2020), os danos emocionais são potencializados quando não há espaço seguro para a expressão das emoções.

#### **2.1.4 O papel da escola e dos educadores**

A escola é um espaço privilegiado para identificar sinais precoces de TDAH, mas ainda carece de formação e apoio para acolher essas infâncias de forma efetiva. Professores relatam insegurança diante do diagnóstico e dificuldade em adaptar suas práticas. Como propõem Souza e Vieira (2021), uma educação inclusiva precisa ir além de metodologias: exige vínculos, confiança e escuta ativa. Muitas vezes, o que a criança precisa não é ficar sentada em silêncio, mas ter suas necessidades reconhecidas com empatia e flexibilidade.

O acolhimento verdadeiro começa quando deixamos de tentar “consertar” a criança e passamos a ajudá-la a descobrir seus próprios caminhos de aprendizagem (Lopes, 2019). Isso envolve afetividade, mas também limites claros e coerentes. Segundo Almeida (2020), educar com empatia é ensinar com firmeza e amor, reconhecendo o espaço do outro e o direito da criança de ser respeitada na sua singularidade.

#### **2.1.5 Famílias que também precisam de apoio**

Muitos pais chegam ao diagnóstico com sentimentos ambíguos, entre o alívio e a culpa. Para além da criança, a família também precisa ser cuidada e fortalecida. Como lembra Cyrulnik (2009), dores não elaboradas tendem a se repetir em ciclos, e adultos que não foram acolhidos em sua infância muitas vezes têm dificuldade para sustentar emocionalmente seus filhos. Por isso, o suporte psicológico familiar é tão essencial quanto a intervenção escolar.

Com afeto, apoio e práticas adequadas, a criança com TDAH pode desenvolver estratégias eficazes para lidar com suas dificuldades e redescobrir o prazer de aprender. Ela não precisa ser “consertada”, mas compreendida. Como ressalta Vasconcelos (2021), quando o adulto acredita, a criança aprende a acreditar em si também. É nesse vínculo que mora a potência.

#### **2.1.6 Nem sempre é TDAH: Quando a criança ainda está aprendendo**

Muitas crianças chegam aos atendimentos psicológicos com diagnóstico de TDAH, mesmo antes de dominarem habilidades básicas como a leitura. Elas demonstram dificuldades em acompanhar o ritmo acelerado das atividades escolares, preferindo brincar e explorar o mundo ao seu redor, como é natural na infância. No entanto, o ambiente escolar frequentemente exige delas um nível de concentração e disciplina para o qual ainda não estão emocionalmente preparadas. Além disso, a exposição excessiva às telas digitais contribui para a formação de uma expectativa de gratificação imediata. Acostumadas a um mundo onde tudo está prontamente disponível, essas crianças enfrentam frustrações quando suas vontades não são atendidas instantaneamente. Freud (1905) já observava que



a busca por satisfação e prazer é uma característica inerente à infância, e que o processo de aprendizagem nem sempre proporciona esse prazer imediato. Nesse contexto, é fundamental questionar: em quais espaços, além da escola, o TDAH tem sido identificado? E como podemos adaptar nossas abordagens para melhor atender às necessidades dessas crianças?

A escola desempenha um papel fundamental não apenas na aprendizagem, mas no cuidado integral da criança, sendo muitas vezes o primeiro espaço onde ela é escutada com atenção. Essa escuta deve ser sensível, sem julgamentos e atenta à singularidade de cada aluno. Rodrigues e Lima (2019) afirmam que a formação humana do professor é tão importante quanto a técnica. Segundo Barkley (2020, p. 214), “o TDAH é uma condição que impacta várias áreas do funcionamento infantil e que precisa ser compreendida a partir de um modelo biopsicossocial”. Isso exige estratégias adequadas e apoio constante. A mediação entre o mundo interno da criança e o contexto escolar é complexa e requer preparo emocional. Um olhar humanizado acolhe sem rotular, reconhece as necessidades reais da criança e oferece segurança para que ela se desenvolva. Para Almeida (2020), educar com empatia é equilibrar afeto, limites e escuta ativa.

Para compreender melhor essas manifestações comportamentais e emocionais, muitas vezes confundidas com sintomas patológicos, é necessário considerar também os aspectos neurobiológicos que envolvem o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, destaca-se o papel do lobo frontal na organização da atenção, do comportamento e da autorregulação.

### **2.1.7 Funções executivas e o papel do lobo frontal no desenvolvimento da atenção**

Diversos estudos destacam o papel do lobo frontal como uma das áreas cerebrais mais importantes no que se refere à organização da razão, das emoções, da memória e do comportamento. Em crianças com TDAH, essa região tende a ser menos ativada, sobretudo em situações que exigem planejamento, controle de impulsos e tomada de decisões.

Segundo Silva (2014), o lobo frontal funciona como o “maestro do cérebro”, sendo responsável por coordenar ações com base em objetivos, filtrar distrações e resistir a impulsos imediatos. Quando está imaturo ou em desequilíbrio, como frequentemente ocorre no TDAH, a criança enfrenta grandes dificuldades para manter o foco, concluir tarefas e controlar reações emocionais diante de frustrações ou mudanças de contexto.

Essas dificuldades são agravadas pelo uso excessivo de telas digitais. Conforme aponta Desmurget (2021), o bombardeio sensorial e o reforço imediato promovido por jogos, vídeos e aplicativos estimula excessivamente o sistema de recompensa cerebral e enfraquece a capacidade do

lobo frontal de exercer seu papel regulador. Isso compromete ainda mais o desenvolvimento das funções executivas, fundamentais para a autonomia e a autorregulação emocional.

Dessa forma, os textos de Desmurget (2020) e Silva (2014) convergem ao mostrar que há uma relação direta entre o funcionamento do lobo frontal, os níveis de dopamina, os sintomas do TDAH e o impacto dos estímulos digitais. A criança com TDAH não sofre por "falta de vontade", mas por uma limitação neurológica real — que se agrava quando o cérebro é exposto de forma constante a recompensas imediatas.

Compreender o papel do lobo frontal é essencial para desenvolver práticas pedagógicas e estratégias familiares mais empáticas, baseadas em rotinas claras, mediação afetiva, uso equilibrado da tecnologia e fortalecimento do vínculo emocional. Esses elementos são fundamentais para ajudar o cérebro imaturo a se organizar, desenvolver a atenção e adquirir recursos para lidar com os desafios do cotidiano.

## 2.2 A PRESENÇA DAS TELAS NO COTIDIANO INFANTIL: ENTRE O ENCANTAMENTO E A PREOCUPAÇÃO

### 2.2.1 Introdução precoce e apoio silencioso

É difícil imaginar a infância contemporânea sem a presença quase constante das telas. Desde muito cedo, crianças convivem com dispositivos digitais que brilham, emitem sons, respondem ao toque e parecem antecipar seus desejos, o que afeta a paciência e as tornam imediatistas, querendo ‘tudo para ontem’. Para muitos pais e cuidadores, esses recursos tornaram-se uma espécie de apoio silencioso, presente em momentos de distração, nas refeições e até na hora de dormir. Fernandes (2021) observa que a tecnologia tem sido introduzida de forma precoce e, muitas vezes, sem critérios definidos.

O problema não está exatamente no acesso às tecnologias, mas na intensidade, na frequência e na qualidade da interação que se estabelece com elas. Nos primeiros anos de vida, o cérebro infantil está em plena formação, sendo superestimulado com informações que ele ainda não possui desenvolvimento suficiente para compreender, e estímulos repetitivos moldam conexões neurais fundamentais. Rodrigues e Mello (2022) alertam que a superexposição às telas pode comprometer o desenvolvimento da linguagem, da socialização e das emoções.

### 2.2.2 Tempo de tela e recomendações oficiais

Mais do que o conteúdo em si, é o tempo de exposição que gera maior impacto. Quando ultrapassa os limites recomendados, os riscos de prejuízos cognitivos e comportamentais aumentam



significativamente. Lima e Duarte (2020) reforçam as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria: nenhuma exposição a telas antes dos dois anos; e, entre dois e cinco anos, no máximo uma hora por dia, com supervisão.

Na prática, porém, a realidade é outra. Muitas crianças passam horas diante de vídeos e jogos, especialmente quando os adultos estão sobrecarregados. Embora compreensível diante das demandas do cotidiano, essa substituição da presença humana pelas telas precisa ser revista com responsabilidade e afeto. Costa e Barros (2019) apontam que o uso das telas como substituto da atenção emocional pode gerar impactos profundos, inclusive sentimentos precoces de solidão. As telas podem ser também uma espécie de fuga da realidade, levando a criança a desenvolver sentimentos de que sua vida é ruim, a sentir-se rejeitada e abandonada afetivamente. Ou seja, pais presentes na casa, mas ausentes emocionalmente.

### **2.2.3 Sistema de recompensa e tolerância à frustração**

O que tanto atrai no universo digital é a combinação de estímulos visuais, sonoros e respostas imediatas, que ativam o sistema de recompensa cerebral, promovendo prazer. No entanto, essa ativação constante reduz a capacidade de manter o foco em atividades mais lentas, como ouvir uma história ou brincar livremente. Para Silva (2021), o excesso de estímulos digitais está diretamente ligado à diminuição da tolerância à frustração, o que prejudica o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Além disso, quando as telas substituem o convívio real, a criança perde experiências fundamentais para aprender a viver em sociedade. É no toque, na troca de olhares, nas pequenas frustrações e nas brincadeiras espontâneas que se constroem a empatia, o diálogo e a capacidade de resolver conflitos. Moura e Tavares (2022) lembram que o mundo virtual, por mais atrativo que seja, não substitui a complexidade e a riqueza do contato humano vivido em tempo real. Esse funcionamento do sistema de recompensa, intensamente ativado por estímulos digitais, está diretamente relacionado à liberação de dopamina, o neurotransmissor do prazer e da motivação. Quando esse sistema é sobrecarregado, não apenas a tolerância à frustração diminui, como também se comprometem processos cerebrais fundamentais para a atenção e o controle dos impulsos, especialmente em crianças com TDAH.

### **2.2.4 Dopamina, TDAH e telas: como o excesso de estímulo interfere na atenção infantil**

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) envolve alterações significativas na regulação da atenção, da motivação e do controle dos impulsos — funções

diretamente influenciadas pela dopamina, neurotransmissor central no circuito de recompensa cerebral (Desmurget, 2020, p. 32). Quando esse sistema está em desequilíbrio, como ocorre com frequência no TDAH, tarefas que exigem esforço mental prolongado tornam-se especialmente difíceis de iniciar e manter.

A psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva esclarece que, ao contrário do que muitos imaginam, a distração em pessoas com TDAH não ocorre por falhas de memória, mas pelo excesso de estímulos internos. Segundo ela:

“Uma pessoa hiperativa mentalmente acaba se distraindo, mas não porque ela tem alguma falha de memória, como muitos acham, ela se distrai pelo excesso de pensamentos que ela tem, com a intensidade com que ela faz as coisas. [...] O grande desafio do psiquiatra, ao fazer o diagnóstico de Déficit de Atenção, é alinhar aquele cérebro para ele poder se focar em algo, poder começar, dar continuidade e finalizar” (Silva, 2018, 0:01–0:39).

No cenário contemporâneo, o uso constante de tecnologias digitais, como jogos eletrônicos, redes sociais e vídeos curtos, acentua esse desafio. Esses recursos oferecem recompensas rápidas e frequentes, ativando continuamente o sistema dopaminérgico e criando um padrão de superestimulação. Com o tempo, o cérebro passa a depender desses estímulos intensos para manter o interesse (Desmurget, 2020, p. 34). Atividades como leitura, estudo ou jogos simbólicos, que demandam concentração e oferecem recompensas tardias, passam a ser rejeitadas por parecerem desinteressantes.

Como alerta o autor, “os programas infantis são pensados para capturar a atenção e não para respeitar os ritmos naturais do cérebro em desenvolvimento” (Desmurget, 2020, p. 36). Esse tipo de captação artificial favorece um funcionamento cerebral hiperestimulável, especialmente prejudicial para crianças com TDAH, cujo sistema de autorregulação já apresenta limitações.

Desmurget (2020) ainda compara o uso excessivo das telas à lógica da dependência química. Ele explica que o sistema de recompensa se torna menos sensível à dopamina natural quando exposto continuamente a picos de prazer induzidos por estímulos digitais: “A tela, como a droga, desencadeia um prazer imediato e potente, ao qual o cérebro se adapta, exigindo doses cada vez maiores para obter o mesmo efeito” (p. 39).

Embora as telas não causem TDAH, seu uso desmedido pode acentuar sintomas já existentes ou até mesmo induzir comportamentos semelhantes ao transtorno em crianças sem diagnóstico (Desmurget, 2020, p. 41). Diante disso, é essencial promover o uso consciente das tecnologias e valorizar experiências presenciais e afetivas, que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

### **2.2.5 Telas como moeda emocional X esvaziamento do vínculo afetivo**

Outro ponto delicado é o uso das telas como moeda emocional, seja como recompensa (“se se comportar, ganha celular”) ou como punição (“vai ficar sem tablet se fizer isso”). Essa prática transforma o eletrônico em um elemento de poder e controle emocional, alimentando comportamentos compulsivos e ansiosos. Rohlf (2021) destaca que a relação das crianças com as tecnologias precisa ser mediada com sensibilidade e consciência, nunca como um instrumento de chantagem ou regulação afetiva.

Ferreira e Antunes (2022) reforçam que, quando o uso das telas extrapola o limite do uso consciente, acaba ocupando o lugar da escuta, do toque e da presença real. Nesses casos, a criança não se desconecta apenas do ambiente ao redor, mas também de si mesma e de suas sensações. O resultado é um corpo inquieto e uma mente exausta emocionalmente. A construção de uma relação saudável com o digital começa nos pequenos gestos. Quando os adultos priorizam o olho no olho, o diálogo e a escuta, ensinam que o afeto vale mais do que qualquer estímulo virtual. Fernandes (2021) pontua que o fascínio das crianças pelas telas revela também uma necessidade profunda de conexão e atenção.

### **2.2.6 Estímulos intensos e perda de interesse pelo mundo real**

Quanto mais tempo diante das telas, mais o mundo fora delas parece lento. Atividades simples como desenhar, ouvir uma história ou brincar perdem o brilho diante da estimulação cerebral constante oferecida pelos dispositivos. Costa e Barros (2019) explicam que essa sobrecarga altera o limiar de atenção da criança, tornando-a menos receptiva a experiências espontâneas. A exposição contínua a vídeos curtos, sons vibrantes e recompensas imediatas compromete a construção da atenção sustentada. Rodrigues e Mello (2022) alertam que a criança, diante de tarefas escolares mais lentas e estruturadas, tende a se frustrar, o que interfere diretamente em sua motivação para aprender.

A sala de aula, com sua lógica de espera, escuta e concentração, contrasta com a lógica veloz do digital. Muitas crianças não conseguem acompanhar esse ritmo e começam a se sentir inadequadas. Moura e Tavares (2022) lembram que, nessas situações, os comportamentos semelhantes ao TDAH podem aparecer, mas é preciso olhar para o contexto antes de rotular. O problema não está nos pais, mas na ausência de apoio e informação. Lopes (2020) defende que a transformação no uso das telas começa com a criação de espaços de acolhimento e orientação familiar, sem julgamento.

### **2.2.7 Pequenas mudanças, grandes transformações**

Estar junto, brincar, conversar, rir e desacelerar: esses são os gestos que restauram o vínculo entre adultos e crianças. Silva (2021) aponta que o tempo de qualidade compartilhado é uma das

estratégias mais eficazes para proteger o desenvolvimento da atenção. No fim das contas, o maior desafio é reaprender a estar presente. Mais do que o controle das telas, as crianças precisam de um adulto que as enxergue por inteiro. Como destacam Carvalho e Gomes (2022), é nessa presença amorosa, constante e afetuosa que mora a verdadeira transformação. A seguir, apresenta-se (Quadro 1) um resumo sobre o que representa o uso excessivo de telas na infância, riscos, sinais de alerta e estratégias de mediação afetiva.

**Quadro 1 – Telas na Infância: Riscos, Sinais de Alerta e Estratégias de Mediação Afetiva**

| Aspecto observado                          | Riscos Associados   | Sinais de Alerta  | Sugestões de Mediação Consciente  |
|--|---|---|---|
| <b>Tempo excessivo de tela</b>             | Déficits na atenção, sono, memória e linguagem                              | Irritabilidade, apatia, sonolência diurna                         | Limitar o tempo de uso com base nas orientações da SBP; criar rotinas com pausas ativas                 |
| <b>Uso de telas como “babá eletrônica”</b> | Substituição do vínculo afetivo e da presença parental                      | Crianças excessivamente quietas ou isoladas                       | Priorizar momentos de interação real (brincadeiras, leitura, refeições em família)                      |
| <b>Estímulos intensos e imediatos</b>      | Diminuição da tolerância à frustração e do foco em tarefas analógicas       | Agitação, desinteresse por atividades escolares ou cooperativas   | Oferecer experiências sensoriais mais lentas: contação de histórias, atividades manuais, música         |
| <b>Recompensa ou castigo com telas</b>     | Associação emocional disfuncional com o eletrônico                          | Comportamento compulsivo ou explosivo diante da negação da tela   | Evitar usar a tecnologia como moeda de troca emocional; oferecer limites claros com afeto               |
| <b>Falta de mediação adulta</b>            | Consumo de conteúdos inadequados, imitação de falas e atitudes prejudiciais | Regressão de linguagem, comportamentos agressivos ou erotizados   | Acompanhar o uso das telas, assistir junto e dialogar sobre o que está sendo visto                      |
| <b>Isolamento digital</b>                  | Redução da empatia e habilidades de convivência social                      | Dificuldade em brincar coletivamente ou se expressar com os pares | Estimular jogos cooperativos, brincadeiras ao ar livre e momentos de contato direto com outras crianças |

Fonte: Os autores (2025)

## 2.3 CONEXÕES ENTRE EXPOSIÇÃO PROLONGADA ÀS TELAS E PREJUÍZOS ATENCIONAIS

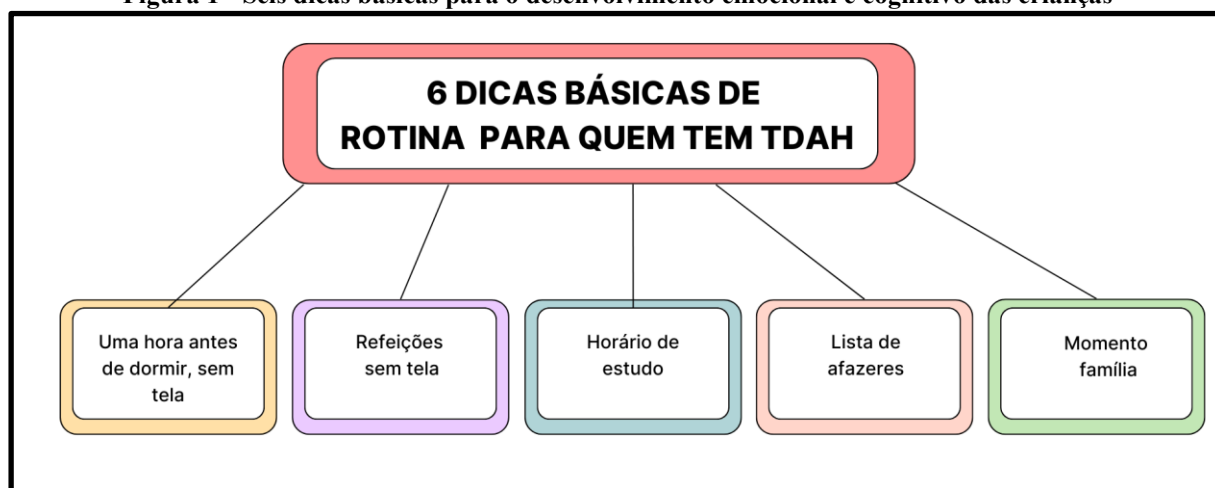
A infância é, por natureza, um tempo de encantamento e curiosidade. Mas quando o mundo digital entra em cena de forma intensa e precoce, ele tende a reorganizar esse tempo, impondo um ritmo que nem sempre respeita o desenvolvimento natural das crianças. Aos poucos, o que era brincadeira vira distração constante, e o que era para entreter começa a afetar a capacidade de manter o foco. Segundo Rodrigues e Mello (2022), o uso excessivo das telas está diretamente relacionado a alterações no tempo de atenção das crianças, especialmente na fase pré-escolar.

Fraiman (2024) alerta para os riscos crescentes relacionados ao uso descontrolado das tecnologias digitais por crianças e adolescentes. Segundo ele, diversos estudos já apontam que a exposição excessiva às telas pode estar associada não apenas ao comprometimento do desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também ao surgimento de distúrbios de sono e à vulnerabilidade a comportamentos de risco, como o uso de substâncias psicoativas. Nesse contexto, o autor chama atenção para um fenômeno que denomina “demência digital”, caracterizado por “a perda ou dificuldade de atenção, concentração, aprendizagem, raciocínio e memória” (Fraiman, 2024, 1:44 –1:54).

Em um cenário em que tudo acontece com um simples toque, um gesto, uma fala, músicas que mudam num clique, vídeos que pulam automaticamente, jogos que respondem imediatamente torna-se cada vez mais difícil sustentar o interesse em atividades que demandam paciência. Ao analisar o quanto o uso das tecnologias está presente no cotidiano da sociedade atual, e sobretudo na vida das crianças desde tenra idade, percebe-se que há um exagero exorbitante. Nesse sentido, Fraiman (2024) em Reels no Instagram usa o termo “mundo esfaçalhado” ao se referir ao uso excessivo das tecnologias, associando-o a uma verdadeira pandemia do TDAH. Ele ressalta que os pais costumavam acompanhar o caderno dos filhos, práticas automáticas e cotidianas, coisas simples que se perderam. As falas dos pais eram respeitadas, não como hoje em que a mãe fala uma coisa, o pai fala outra, um desautorizando ou outro, isso, faz a criança ficar perdida, não sabe o que é correto, não sabe qual educação, ou deseducação seguir, ou seja, vive-se, atualmente, um mundo estilhaçado, com modelos de famílias desestruturadas e despreparadas. Isso nos faz refletir sobre qual modelo de família tem se construído na sociedade do conhecimento, ou seja, a sociedade do século XXI?

Isto posto, Fraiman (2024) recomenda seis dicas básicas (Figura 1) que devem fazer parte da rotina para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, e dessa forma, evitar a pandemia do TDAH. São dicas importantíssimas, são combinados simples, mas, para a criança, representam segurança e estabilidade, além de contribuir com a redução das crises de ansiedade. Ter um momento família de qualidade, não importante se esse tempo for curto, o importante é que aquele momento seja de fato dedicado à criança, a qualidade desse tempo é que fará toda a diferença, quando se está com o filho se está com ele, se interage com ele, pode ser um jogo, assistir um filme, dialogar, auxiliar nos deveres da escola, isso representa cuidado, amor e carinho, destaca o psiquiatra.

Figura 1 - Seis dicas básicas para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças



Adaptação de Fraiman (2024)

A construção da autonomia infantil passa pela previsibilidade e pelo cumprimento dos combinados estabelecidos com os pais. Segundo Fraiman (2024), quando esses acordos não são respeitados, a criança entende que pode ignorá-los, o que compromete a autoridade parental e a formação de limites. Essa incoerência é percebida pelos professores, que ouvem frases como “não dá nada”, sinalizando a perda de referência familiar.

Fraiman (2024) também aponta que o uso excessivo das telas digitais pode ser visto como uma forma de negligência afetiva moderna. Ao substituir o convívio familiar pela interação com dispositivos, muitos pais afastam-se emocionalmente dos filhos, contribuindo para uma série de consequências: obesidade, distúrbios alimentares e do sono, sedentarismo, problemas posturais e visuais, dificuldades escolares, comportamentos autolesivos e quadros de ansiedade. Dentre esses efeitos, a desatenção tem levado ao diagnóstico precoce e, por vezes, precipitado de TDAH.

Muitas famílias, na tentativa de evitar frustrações, acabam privando as crianças de experiências importantes para o seu desenvolvimento emocional. As telas viram recurso para silenciar desconfortos — tanto das crianças quanto dos pais. Isso se estende à alimentação, onde se prioriza o desejo imediato da criança em detrimento de hábitos saudáveis. Para Fraiman (2024), há uma forma de abandono simbólico quando pais e filhos compartilham o mesmo espaço, mas não interagem entre si, cada um imerso em sua própria tela.

Esse cotidiano digital afeta diretamente a capacidade de concentração e de processamento lógico. Atividades simples como montar um quebra-cabeça ou ouvir uma história tornam-se difíceis diante do imediatismo proporcionado pelas telas. Segundo Lima e Duarte (2020), esse padrão de estímulo compromete o sistema de recompensa cerebral e reduz a tolerância à frustração, afetando a aprendizagem.

Moura e Tavares (2022) alertam que nem todo comportamento hiperativo ou desatento é indicativo de TDAH — pode ser apenas uma resposta a um ambiente excessivamente estimulado. A mente infantil precisa de pausas, silêncios e tempo para desenvolver criatividade, empatia e memória. Como reforça Fernandes (2021), o excesso de estímulos digitais reduz o interesse por interações humanas e concretas.

Crianças expostas intensamente às telas passam a demonstrar sinais como irritabilidade, cansaço constante, dificuldade em concluir tarefas e falta de interesse por atividades escolares. Para Silva (2021), isso se deve à desorganização das funções executivas e à redução da memória de trabalho. A mente infantil entra em um ciclo de busca contínua por novos estímulos, e quando estes não aparecem, surgem o tédio e a frustração.



Esse comportamento se manifesta na escola em forma de inquietação, dispersão, interrupções frequentes e abandono de tarefas. Souza e Vieira (2021) argumentam que é preciso compreender essas manifestações como pedidos de ajuda, acolhendo com empatia e adaptando o ambiente de aprendizagem. O conflito entre os limites familiares e escolares também precisa ser mediado com diálogo. Rohlf (2021) propõe um pacto educativo entre escola e família para que a criança não viva experiências contraditórias.

A boa notícia é que o cérebro da criança é altamente moldável. Como explicam Siegel e Bryson (2015), em *O cérebro da criança*, é essencial favorecer um desenvolvimento natural e saudável, preservando a integridade cerebral nos primeiros anos de vida. Nessa fase, o cérebro infantil absorve tudo de forma intensa e sem filtros, pois ainda não tem maturidade cognitiva para selecionar ou compreender plenamente as informações recebidas. Funciona como uma esponja, registrando cada experiência. Diante disso, torna-se indispensável cuidar da qualidade dos estímulos oferecidos, a fim de proteger a construção emocional, cognitiva e social da criança. Segundo Costa e Barros (2019), com intervenções consistentes, é possível reverter os efeitos da exposição excessiva às telas. Isso exige escolhas conscientes, como promover brincadeiras reais, reduzir o tempo de tela e cultivar momentos de presença afetiva no dia a dia. Segundo Fernandes e Duarte (2022, p. 109):

A exposição prolongada às telas, especialmente na primeira infância, compromete a construção de circuitos neurais relacionados à atenção, ao controle inibitório e à flexibilidade cognitiva. O cérebro da criança precisa de experiências reais para consolidar essas habilidades. Quando o tempo de tela substitui o brincar, a conversa e a escuta, há uma perda significativa na qualidade do desenvolvimento neuropsicológico infantil.

A compreensão dos impactos do uso excessivo de telas na infância exige mais do que alertas genéricos. É preciso observar com profundidade o cotidiano das crianças, ouvir seus contextos e propor alternativas reais. Pequenos ajustes, quando feitos com intencionalidade, podem ter grande impacto no desenvolvimento infantil. Silva (2021) afirma que essa transformação começa quando os adultos assumem um papel ativo na mediação do uso das tecnologias.

Muitas famílias não percebem que a agitação e a falta de atenção de seus filhos estão relacionadas à hiperestimulação digital. Acostumadas a estímulos rápidos, as crianças passam a achar o mundo real entediante. Fernandes (2021) explica que a dificuldade de adaptação à ausência da tela interfere diretamente na capacidade de atenção e concentração, inclusive em atividades lúdicas.

Na escola, isso se traduz em desatenção, impaciência e resistência a propostas que exigem esforço mental ou tempo prolongado. A atenção é a base para outras habilidades como memória, empatia e planejamento. Moura e Tavares (2022) ressaltam que crianças com prejuízos atencionais têm mais dificuldade para desenvolver vínculos e resolver conflitos de forma saudável.

Esse quadro pode gerar frustração e afetar a autoestima infantil, pois a criança passa a se ver como incapaz. Lopes (2020) destaca que essa percepção negativa de si mesma compromete ainda mais o aprendizado. Por isso, o acompanhamento sensível e afetivo é essencial. Souza e Vieira (2021) defendem que a mediação carinhosa e sem cobrança exagerada fortalece a segurança emocional e amplia a capacidade de aprender.

Mudanças, como reduzir o tempo de tela ou reorganizar a rotina, não acontecem sem resistência. Rohlf (2021) lembra que educar contra o imediatismo exige coragem e persistência. Contudo, quando respeitada, a criança responde: volta a se interessar por brincadeiras simples e experiências reais. Costa e Barros (2019) afirmam que essa reconexão sensorial é um antídoto aos excessos do mundo digital.

É nesse retorno ao tempo real que a infância reencontra sua força. Não há aplicativo que substitua correr, brincar livremente ou rir junto com alguém e sentir-se amado. Rodrigues e Mello (2022) reforçam que essas experiências despertam a atenção plena e o gosto pelo aprender. O papel do adulto é, portanto, ser presença viva e facilitadora desses encontros. Para Fernandes (2021), o caminho não está na proibição, mas na criação de um cotidiano mais humano e conectado ao vínculo.

## 2.4 A AFETIVIDADE COMO BASE PARA A APRENDIZAGEM E A AUTORREGULAÇÃO

Autores como Barkley (2023), Wallon (2008) e Vygotsky (2007) reconhecem a importância da afetividade e da vida emocional no desenvolvimento de crianças com TDAH. Barkley (2023) destaca que a dificuldade em controlar impulsos e emoções é um dos principais fatores que comprometem a regulação do comportamento e as relações interpessoais desses indivíduos. Wallon (2008), por sua vez, defende que a afetividade está na base do desenvolvimento humano, sendo por meio dela que a criança se vincula ao mundo, aprende a conhecer a si mesma e ao outro, e constrói sua identidade social e emocional.

Vygotsky (2007), com sua teoria sociocultural, ressalta que o desenvolvimento afetivo e cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural — elementos que são frequentemente ameaçados pelo uso excessivo das telas. Para ele, a afetividade entre professor e aluno é um fator determinante nos processos de aprendizagem, pois possibilita a criação de vínculos significativos que sustentam o desenvolvimento de funções superiores, como atenção, memória e autorregulação.

Rossini (2004, p. 16) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a falta de afetividade leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem, à ausência de vontade de crescer. [...] aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso”. Nesse sentido, a afetividade

não é um adorno da prática pedagógica, mas sua base estruturante. Em um cenário marcado pelo excesso de estímulos digitais e pelo empobrecimento das relações humanas, recuperar o lugar do afeto na escola torna-se não apenas um gesto ético, mas uma necessidade urgente para promover o desenvolvimento pleno de crianças com ou sem TDAH.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1 ANÁLISE COM BASE NO ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Os dados discutidos neste trabalho evidenciam que a infância contemporânea está profundamente atravessada por estímulos digitais. A presença constante das telas, muitas vezes naturalizada pelos adultos, impacta o desenvolvimento da atenção, comportamento e aprendizagem. Fernandes (2021) aponta que o excesso de estímulos audiovisuais altera a forma como a criança se relaciona consigo, com os outros e com o mundo.

A literatura mostra que a exposição precoce e prolongada às telas, sem mediação, compromete habilidades cognitivas fundamentais. Segundo Rodrigues e Mello (2022), isso interfere nas funções executivas e reduz o interesse por atividades que exigem concentração. Lima e Duarte (2020) alertam que muitos diagnósticos de TDAH podem, na verdade, estar relacionados aos efeitos de uma rotina hiperestimulada digitalmente.

A presença afetiva e a escuta dos adultos funcionam como proteção frente a esses impactos. Silva (2021) reforça que a atenção humana é insubstituível. Nesse cenário, a escola assume um papel estratégico: práticas sensíveis, como o resgate do brincar e o uso planejado das tecnologias, promovem engajamento e bem-estar (Souza & Vieira, 2021). Contudo, a falta de formação docente específica ainda é um desafio. Moura e Tavares (2022) defendem a formação continuada como essencial. O envolvimento das famílias também é crucial, e o diálogo com a escola deve ser construído com empatia e corresponsabilidade (Fernandes & Duarte, 2022).

Por fim, autores como Costa e Barros (2019) destacam a importância de desacelerar e valorizar momentos simples de presença real. O problema, portanto, não está nas telas, mas no uso desregulado. Com equilíbrio, escuta e intencionalidade, a tecnologia pode ser uma aliada, desde que o cuidado e o vínculo humano sejam preservados (Rodrigues & Mello, 2022).

#### **3.2 RESULTADO DA PESQUISA COM DOCENTES**

A pesquisa contou com a participação de 48 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que responderam a um questionário estruturado sobre a relação entre o uso

excessivo de telas e os sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças.

Os dados revelam que 85% dos professores percebem que o uso contínuo e desregulado de dispositivos eletrônicos tem provocado impactos negativos no comportamento infantil, afetando principalmente a atenção, a concentração e o autocontrole. Esse achado reforça os apontamentos de Desmurget (2020), ao afirmar que a estimulação intensa das telas altera o funcionamento do sistema dopaminérgico e reduz a capacidade de sustentar o foco em atividades cognitivamente exigentes.

Em consonância, 88% dos participantes acreditam que o uso excessivo de telas pode simular ou intensificar sintomas compatíveis com o TDAH, como agitação motora, impulsividade e dificuldade em manter o foco nas atividades escolares. Esses sintomas são frequentemente confundidos com um transtorno real, como alertam Lima e Duarte (2020), ao associarem parte dos diagnósticos atuais a rotinas hiperestimuladas digitalmente.

Além disso, 90% dos professores afirmaram já ter observado comportamentos típicos de TDAH em sala de aula, mesmo sem diagnóstico formal. Esse dado reforça a importância da escuta qualificada e do olhar contextualizado, como propõe Barkley (2020), ao defender que o TDAH deve ser compreendido dentro de um modelo biopsicossocial, atento aos múltiplos fatores que afetam o comportamento infantil.

Por outro lado, apenas 30% dos docentes relataram sentir-se preparados para lidar com esses casos, o que evidencia uma lacuna preocupante na formação inicial e continuada. Souza e Vieira (2021) reforçam que a escola precisa ser um espaço de acolhimento, e que práticas pedagógicas sensíveis favorecem o engajamento e o desenvolvimento das crianças em sofrimento atencional.

Outro dado relevante é que 75% dos professores afirmaram não contar com apoio de equipe multidisciplinar (psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais) em suas instituições. A ausência desse suporte amplia o sentimento de impotência docente e compromete as estratégias de acompanhamento. Rodrigues e Lima (2019) destacam que o cuidado com a infância exige tanto o saber técnico quanto a formação humana do educador, especialmente frente a crianças que expressam sofrimento por vias não convencionais.

Ao serem questionados sobre a presença ou ausência de afeto familiar, a maioria relatou perceber sinais de carência emocional entre os alunos, expressa por meio de abraços frequentes, busca constante por atenção, pedidos de colo e conversas pessoais. Esses comportamentos indicam uma necessidade profunda de vínculo e presença afetiva. Muitos docentes relataram ainda que as crianças comentam que os pais não brincam com elas e estão quase sempre no celular ou ocupados com o trabalho. A falta de limites, o desinteresse pelas atividades escolares e a resistência às regras foram

mencionados como sinais recorrentes. Em alguns casos, os alunos vivem em contextos de vulnerabilidade social, como extrema pobreza ou lares desestruturados, o que amplia a necessidade de atenção na escola. Esses relatos dialogam diretamente com as ideias de Siegel e Bryson (2015), que explicam que o cérebro da criança em desenvolvimento absorve tudo sem filtros, sendo altamente sensível à ausência de presença emocional e ao excesso de estímulos artificiais.

Outro aspecto relatado por praticamente todos os participantes foi o impacto da privação de sono associada ao uso prolongado de telas até altas horas da noite. Os professores relataram que os alunos chegam à escola cansados, sonolentos, irritados e desmotivados, o que afeta diretamente o desempenho escolar. A falta de sono afeta não apenas o estado físico das crianças, mas também prejudica funções cognitivas essenciais, como atenção, memória e autocontrole. Isso se alinha às observações de Silva (2014), que destaca como a hiperatividade mental, agravada pela estimulação contínua, prejudica a capacidade de iniciar, manter e concluir tarefas.

Adicionalmente, os docentes ressaltaram que a lógica da instantaneidade imposta pelas telas torna as atividades escolares menos atrativas, exigindo da escola um esforço maior para engajar os estudantes em propostas que envolvam escuta, paciência e construção processual. Como afirmam Rodrigues e Mello (2022), o uso não mediado da tecnologia compromete o desenvolvimento da linguagem, da socialização e das competências socioemocionais.

A pesquisa também apontou que a exposição excessiva às telas compromete seriamente a aprendizagem significativa. Os professores relatam que os alunos apresentam impaciência, inquietação motora, dificuldades com a linguagem oral e baixo engajamento com atividades cognitivamente exigentes. As telas, ao oferecerem estímulos constantes e recompensas instantâneas, dificultam o desenvolvimento da concentração, da tolerância à frustração e da disposição para aprender errando. Como destaca Desmurget (2020), o cérebro infantil sobrecarregado por recompensas digitais perde sensibilidade à dopamina natural e à motivação intrínseca, algo essencial para sustentar a atenção e o raciocínio.

Por fim, 95% dos professores destacaram a urgência da criação de políticas públicas voltadas à mediação e regulação do uso de telas nas escolas e nos lares. A preocupação dos educadores com o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças foi unânime. Os docentes defendem práticas pedagógicas mais equilibradas, com atividades lúdicas, interativas e afetivas como forma de compensar os efeitos da exposição excessiva às telas — ideia que se conecta ao que propõe Almeida (2020) ao falar sobre a educação empática como um equilíbrio entre afeto, escuta e limite.

### 3.3 POR QUE OS PAIS PERMITEM QUE OS FILHOS FIQUEM EM FRENTE ÀS TELAS POR HORAS CONSECUTIVAS?

A análise qualitativa das 48 respostas fornecidas pelos professores revelou uma convergência de percepções em torno de três principais fatores que, segundo os educadores, explicam a permissividade dos pais em relação ao uso excessivo de telas pelas crianças: falta de tempo, comodidade e ausência de informação.

A justificativa mais recorrente refere-se à sobrecarga dos pais, marcada por jornadas extensas de trabalho, acúmulo de tarefas domésticas e ausência de tempo para interações presenciais com os filhos. Como alternativa prática e silenciosa, as telas são frequentemente utilizadas para manter as crianças ocupadas enquanto os adultos cumprem outras responsabilidades. Esse dado encontra eco nas observações de Fraiman (2024), ao alertar que o uso de dispositivos digitais como “babás eletrônicas” pode configurar uma forma moderna de negligência afetiva, quando a presença física não se traduz em presença emocional.

O segundo fator diz respeito à comodidade emocional, especialmente em situações de esgotamento ou falta de paciência por parte dos responsáveis. Muitos pais, imersos também em suas próprias telas, tendem a substituir o convívio real por estímulos digitais, reproduzindo o mesmo padrão que observam em seus filhos. Fernandes (2021) aponta que essa substituição do vínculo por estímulos artificiais contribui para a formação de uma infância marcada pela solidão, mesmo dentro de casa.

A terceira justificativa apontada pelos professores envolve a falta de informação sobre os impactos do uso excessivo de telas. Diversos docentes relataram que muitos pais desconhecem os efeitos neurológicos e comportamentais da hiperestimulação digital. Alguns adultos, inclusive, relativizam o uso das telas com expressões como “não dá nada”, sinalizando a perda de referência no exercício da autoridade parental. Rodrigues e Mello (2022) e Siegel e Bryson (2015) destacam que o cérebro da criança em desenvolvimento é altamente sensível a esses estímulos e absorve tudo sem filtros, o que reforça a necessidade de uma mediação consciente desde os primeiros anos de vida.

Além disso, os professores apontam que a permissividade pode estar ligada à ausência de políticas públicas de orientação às famílias, bem como à falta de espaços públicos adequados ao lazer, o que limita as possibilidades de convivência ativa e empática entre pais e filhos. O que se observa, segundo os docentes, é uma normalização da hiperconectividade infantil, em detrimento da criação de rotinas estruturadas, da escuta afetiva e da presença real. Isso confirma a visão de Costa e Barros (2019) sobre a urgência de desacelerar a infância e investir em experiências sensoriais e relacionais como antídotos ao excesso digital.



Assim, a análise das respostas docentes revela que o problema não reside apenas no comportamento das crianças, mas em um modelo de cuidado desorganizado, marcado por cansaço, desinformação e ausência de vínculos consistentes. Para transformar esse cenário, não basta responsabilizar os pais: é preciso ampliar o acesso à informação, fortalecer o pacto entre escola e família e construir alternativas reais de convivência, vínculo e desenvolvimento emocional.

De forma geral, os professores demonstram preocupação com a normalização do uso indiscriminado de telas na infância, destacando que essa permissividade pode estar relacionada à terceirização do cuidado, à ausência de políticas públicas de orientação às famílias, e à falta de espaços adequados para o lazer e a convivência ativa com as crianças. A seguir, resume-se os principais resultados obtidos com a pesquisa e com revisão bibliográfica.

Resumo – Principais Resultados da Pesquisa e da Revisão Bibliográfica

| <b>Eixo</b>                         | <b>Principais Achados</b>  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Uso de telas na infância</b>     | Exposição excessiva prejudica atenção, foco e funções executiva                          |
| <b>Sintomas semelhantes ao TDAH</b> | Telas podem simular sintomas como agitação, distração e impulsividade                    |
| <b>Percepção docente</b>            | 90% observaram sinais em sala; 88% associam telas aos sintomas; 30% se sentem preparados |
| <b>Apoio escolar</b>                | 75% dos professores não recebem suporte da equipe multidisciplinar                       |
| <b>Políticas públicas</b>           | 95% defendem ações governamentais para regulamentar o uso de telas na infância           |
| <b>Motivos dos pais</b>             | Falta de tempo, cansaço, praticidade e desconhecimento dos impactos                      |
| <b>Sugestões da literatura</b>      | Presença afetiva, escuta ativa, brincadeiras e uso intencional das tecnologias           |
| <b>Papel da escola e família</b>    | Aliança entre escola e família fortalece o uso consciente da tecnologia                  |

**Fonte: os autores (2025)**

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelam uma percepção clara, por parte dos docentes, de que o uso excessivo de telas na infância está associado a alterações no comportamento, na atenção, no sono, na afetividade e na aprendizagem das crianças. Sintomas como desatenção, impulsividade, inquietação motora, resistência às regras e desinteresse pelas atividades escolares foram apontados com frequência e, muitas vezes, confundidos com manifestações típicas do TDAH. Embora nem todos os casos sejam diagnósticos clínicos, os professores identificam que as crianças estão imersas em uma rotina hiperestimulada e com pouca mediação emocional, o que afeta diretamente sua capacidade de foco, sua tolerância à frustração e seu vínculo com o processo de aprender.

Outro dado marcante refere-se à carência afetiva observada nas crianças. Muitos docentes relataram comportamentos que expressam necessidade de atenção, como abraços constantes, pedidos de colo e conversas pessoais. Essa ausência de presença emocional, muitas vezes associada à

substituição do convívio por telas, afeta a constituição subjetiva da criança. A falta de limites e a baixa disponibilidade emocional por parte dos cuidadores também foram apontadas como fatores agravantes do sofrimento infantil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Mais do que um problema cognitivo, o que se revela é um quadro complexo de desorganização emocional e abandono simbólico, como afirma Fraiman (2024), ao apontar que muitas crianças vivem em lares onde partilham o mesmo espaço físico com os pais, mas sem conexão afetiva. A ausência de presença emocional, substituída por telas e pela lógica da gratificação imediata - enfraquece a construção da autonomia, da tolerância à frustração e da capacidade de atenção sustentada. Como apontam os professores participantes, muitas dessas crianças apresentam comportamentos atribuídos ao TDAH, mas que, na verdade, refletem um modo de vida hiperestimulado, solitário e marcado pela falta de vínculos consistentes.

Neste cenário, o papel da escola é fundamental, mas não pode ser solitário. A instituição educativa precisa ser espaço de escuta, acolhimento e adaptação das práticas pedagógicas às diferentes formas de aprender e existir. Porém, isso só será possível se os professores também forem cuidados, em sua formação, em sua saúde mental e em suas condições de trabalho. Como questiona este estudo: temos espaço e tempo nas escolas para acolher verdadeiramente essas infâncias? Os professores estão emocionalmente preparados para lidar com crianças que vivem sob os efeitos de um mundo digitalizado e acelerado?

Diante de um cenário em que a inovação tecnológica avança a uma velocidade quase incontrolável, é urgente refletir sobre os impactos emocionais do excesso de telas no presente e no futuro das crianças que hoje ocupam as salas de aula, mas que, em breve, estarão nos postos de trabalho, nas universidades, nos consultórios médicos, nas salas de aula como educadores e nas mais diversas funções sociais. A infância, mais do que uma etapa cronológica, é a base afetiva e simbólica sobre a qual se constrói a vida adulta. Um cérebro infantil hiperestimulado, privado do tempo desacelerado, da escuta afetiva e das experiências reais, pode se tornar um adulto com dificuldades de empatia, impulsividade elevada, baixa tolerância à frustração e fragilidade emocional diante das exigências da vida.

Os lutos não vividos, como a ausência de vínculos profundos, do brincar livre e da presença significativa do outro, não desaparecem; apenas se deslocam e se manifestam mais tarde, muitas vezes em forma de sofrimento psíquico ou relações desumanizadas. Por isso, cuidar da infância é também cuidar do futuro: é formar sujeitos que saibam escutar, esperar, sentir e conviver.

Por fim, este artigo defende que o TDAH não pode ser reduzido a um rótulo e nem tratado isoladamente. Ele é, muitas vezes, o sintoma de um sistema mais amplo: uma infância negligenciada

em sua essência, privada do tempo de brincar, conviver, errar e ser ouvida. Superar esse cenário exige o envolvimento de todos os agentes da educação, família, escola, profissionais da saúde e sociedade civil, em torno de um pacto que promova o desenvolvimento integral da criança. Não se trata de negar a tecnologia, mas de devolver à infância o que é dela por direito: afeto, presença, escuta e tempo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Regina de Cássia. Infância e atenção: desafios na contemporaneidade. São Paulo: Cortez, 2020.
- BARKLEY, Russell A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo para o diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- COSTA, Maria Luiza; BARROS, Livia Maria. O tempo das telas: infância, rotina e vínculos familiares. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- DESMURGET, Michel. A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças. Tradução de Sandra Fortes. Rio de Janeiro: Vestígio, 2020.
- FERNANDES, Patrícia Costa. A infância diante das telas: impactos silenciosos no desenvolvimento. São Paulo: Penso, 2021.
- FERREIRA, Tatiana Ribeiro; ANTUNES, Beatriz Mendes. Tecnologia e infância: uma relação a ser revista. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 1, p. 80-90, 2022.
- FRAIMAN, Leo. A verdade oculta sobre telas que ninguém revela. YouTube, 24 jan. 2024. Disponível em: <https://youtu.be/yr0JJ1XZ8PU?si=HDVJTCDMZesWCfBi>. Acesso em: 12 maio 2025.
- FRAIMAN, Leo. As 7 chaves essenciais para a saúde mental dos filhos. YouTube, 8 out. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A17uJDOyK10>. Acesso em: 12 maio 2025.
- FRAIMAN, Leo. O que é Síndrome do Imperador? Programa Todo Seu, 26 fev. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/RXHvwnJW9Fs?si=EOT5jDsaOKPe0YLN>. Acesso em: 12 maio 2025.
- FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LIMA, João Paulo; DUARTE, Camila Almeida. Educação e telas: o que dizem os estudos recentes sobre o uso de dispositivos digitais por crianças. Revista Pedagógica, v. 23, n. 3, p. 198-210, 2020.
- LOPES, Maria Fernanda. O resgate do tempo da infância: limites, vínculos e convivência familiar. Curitiba: Appris, 2020.
- MOURA, Elaine Santos; TAVARES, Renata Ferreira. Crianças e tecnologias: mediação, escuta e rotina saudável. Revista Educação em Foco, v. 18, n. 2, p. 154-169, 2022.
- RODRIGUES, Ana Paula; MELLO, Sílvia Vieira. Infância conectada: como as telas afetam o comportamento e a aprendizagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- ROHLFS, Daniela. Crianças hiperconectadas: a construção da atenção em tempos digitais. Porto Alegre: Penso, 2021.
- ROSSINI, Maria Augusta. Pedagogia afetiva. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentres inquietas: TDAH, 2ª parte. YouTube, PodPeople. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rPbtLzCGskI>. Acesso em: 12 maio 2025.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentres inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Principium, 2014.

SILVA, Daniela Almeida. Atenção e aprendizagem na era digital: um olhar sobre a primeira infância. Revista Psicopedagogia, v. 38, n. 1, p. 41-52, 2021.

SOUZA, Carla Beatriz; VIEIRA, Tatiana Lima. A escola como espaço de acolhimento: práticas sensíveis no enfrentamento da desatenção infantil. Revista Diálogos Educacionais, v. 24, n. 2, p. 230-245, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A infância, a adolescência e a evolução. São Paulo: Loyola, 2008.