

Pistas de devir-criança do/da pesquisador/a: *linhas de fuga do dispositivo da redenção*

Clues of the researcher's becoming-child:
escape lines of the redemption apparatus

Pistas del devenir-niño/a del/de la investigador/a:
líneas de escape del dispositivo de redención

ADILSON CRISTIANO HABOWSKI*

Universidade La Salle, Canoas – RS, Brasil.

CLEBER GIBBON RATTO**

Universidade La Salle, Canoas – RS, Brasil.

RESUMO: Este texto perscruta as linhas de fuga por dentro do *dispositivo da redenção*, servindo-se de pesquisas em torno do brincar das crianças na interface com as tecnologias digitais circulantes na área da Educação. Os conceitos utilizados nesse investimento analítico derivam de um olhar genealógico a partir de Michel Foucault. No *dispositivo da redenção*, identificamos que os discursos parecem reivindicar a escola como espaço para o exercício de brincadeiras antigas, tradicionais e como espaço de experimentação, para ‘melhor brincar com as tecnologias digitais’. Portanto, a escola como lócus de redenção! Neste texto, problematizamos que no agenciamento do *dispositivo da redenção* há também acontecimentos em potencial, virtuais linhas de fuga, brechas na normalização, que no brincar *junto das e com as* crianças, abre espaço para um devir-criança do próprio brincar, com o qual se atualiza a invenção de mundos.

Palavras-chave: Crianças. Brincar. Tecnologias digitais. Redenção. Linhas de fuga.

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: <adilsonhabowski@hotmail.com>.

** Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: <cleber.rato@unilasalle.edu.br>.

ABSTRACT: This text examines the escape lines within the redemption apparatus by using research into children's play in the interface with digital technologies in the area of Education. The concepts used in this analytical investment derive from a genealogical perspective based on Michel Foucault. In the *redemption apparatus*, we identified that the discourses seem to claim the school as a space for the exercise of old, traditional games and as a space for experimentation to 'better play with digital technologies'. Therefore, the school as a locus of redemption. In this text, we problematize that there are also potential events, virtual escape lines, gaps in normalization in the agency of the *redemption apparatus* which open space in the playing *together* and *with the* children for a becoming-child of the playing itself, through which the invention of worlds is updated.

Keywords: Children. Playing. Digital technologies. Redemption. Escape lines.

RESUMEN: Este texto examina las líneas de fuga dentro del *dispositivo de redención*, utilizando investigaciones sobre el juego infantil en la interfaz con las tecnologías digitales que circulan en el área de la Educación. Los conceptos utilizados en esta inversión analítica derivan de una perspectiva genealógica basada en Michel Foucault. En el *dispositivo de redención*, identificamos que los discursos parecen reivindicar la escuela como un espacio para ejercitar juegos antiguos y tradicionales y como un espacio para la experimentación, para "jugar mejor con las tecnologías digitales." ¡Por lo tanto, la escuela como lugar de redención! En este texto problematizamos que en la agencia del *dispositivo de redención* también hay eventos potenciales, líneas de escape virtuales, brechas en la normalización, que el juego *al lado de* y *con* niños/as abre espacio para un devenir-niño/a del juego mismo, con el que se actualiza la invención de los mundos.

Palabras clave: Niños/as. Jugar. Tecnologías digitales. Redención. Líneas de fuga.

Introdução

Este texto busca perscrutar as linhas de fuga por dentro do *dispositivo da redenção*, servindo-se de pesquisas já realizadas em torno do brincar das crianças na interface com as tecnologias digitais circulantes na área da Educação¹. No sentido de Michel Foucault (2001), um dispositivo é uma rede, um emaranhado, uma trama que dispõe o visível e o invisível, o dito e o não dito enquanto função estratégica dominante. Possui características ativas e produtivas e se organiza de acordo com certos propósitos, embora não necessariamente claros. O filósofo compreende que a emergência de determinado dispositivo não se dá pelo seu ponto final, mas pelas diversas forças que lutaram em inúmeros momentos históricos para construir determinada verdade, sendo necessário “mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas contra as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir de seu próprio enfraquecimento” (FOUCAULT, 2001, p. 23).

Foucault (1988) também explica que o dispositivo pode ser entendido como algo que está em diversas práticas, por meio de estratégias específicas que, por sua vez, se relacionam a muitas outras, em uma rede de poder e saber, mantendo o discurso e estabelecendo a verdade. E também, que o dispositivo congrega uma rede de poder-saber, de modo que o tensionamento entre eles estabelece regimes de verdade – e, no caso do excerto de Foucault, a sexualidade na sociedade ocidental. Portanto, um dos êxitos do dispositivo é justamente produzir o dizer incessante, como nesse caso, sobre como a criança deve ou não fazer uso das tecnologias digitais. Isso não se dá ao acaso, mas de uma soma de proveniências, desde as noções de infância, brincar e tecnologias digitais, que já buscavam produzir uma modulação do que seriam tais noções, potencializados pelas relações de poder e saber que instituem modos de existir e conviver nesse contexto. Essa trama de saber e poder que compõe o dispositivo se torna, de fato, um modo para sua operacionalização.

Contudo, o dispositivo não se constitui apenas de regras, normas, recomendações e prescrições, mas opera também através de linhas de subjetivação e linhas de fratura, que escapam às outras linhas (FOUCAULT, 1990). Desse modo, o nosso esforço aqui consiste em perscrutar os acontecimentos, as singularidades, o inesperado ou, nos termos de Gilles Deleuze (1990), *linhas de subjetivação* e *linhas de fratura*, que *escapam às outras linhas* por dentro do dispositivo da redenção. São linhas bifurcadas, curvas que relacionam regimes de saberes movediços conectados a ordenamentos de poder, destinados a gerar modos específicos de subjetivação, mas também, e por isso mesmo, modos singulares de fuga e resistência. O mesmo dispositivo que supostamente regula e modula as relações brincantes das crianças nas tecnologias digitais proporciona possibilidades de fuga. Partindo da ideia de que um dispositivo relaciona poder, saber, subjetivação e que se apoia em outros dispositivos, sempre é possível escapar dos diferentes mecanismos que constituem um dispositivo.

Nessa perspectiva, o *corpus* escolhido comporta uma dupla dimensão: de um lado, a análise das construções teóricas decorrentes das teses e dissertações propriamente ditas (enunciados); de outro, a análise da pesquisa enquanto experiência vivida pelos autores, produzindo ‘materiais’ que eventualmente escapam ou não chegaram a ser tomados em análise (acontecimentos). O que nos interessa neste texto está circunscrito à segunda dimensão. Isto é, aquilo que os trabalhos efetivamente ‘disseram’ ou se tornaram, mas também aquilo que eles não chegaram a dizer ou não chegaram a se tornar, o que ali permaneceu em potencial, como virtualidades a serem atualizadas.

Para a escrita deste texto, denominamos o *corpus*² circunscrito no dispositivo da redenção como Tese 1, Tese 2, Tese 3 e Dissertação 1:

- » Tese 1 – SOUZA, Joseilda Sampaio de. *Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- » Tese 2 – LOUREIRO, Carla Cristiane. “*Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!*”: crianças e videogames numa brinquedoteca escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- » Tese 3 – BERNARDES, Elizabeth Lannes. *Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- » Dissertação 1 – MORAIS, Vinícius Barbosa de. *Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças: processos educativos envolvidos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Não consideraremos de importância o ‘nome próprio’ de quem elaborou tais pesquisas, pois os discursos produzidos estão situados em outra ordem, na qual a autoria não se designa pelo nome do/da autor/a, senão que por sua inscrição maior ou menor numa ordem discursiva e nos regimes de verdade por ela agenciados. Isto é, tomamos aqui o/a autor/a não como “indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio agrupador do discurso, como unidade e origem de suas significações” (FOUCAULT, 2002, p. 26). Aliás, Foucault (1987) radicaliza essa noção ao afirmar que o próprio homem foi inventado. Vejamos a última frase do livro *As palavras e as coisas*: “então pode-se apostar que o homem se desvaneceria, como à beira do mar um rosto de areia” (FOUCAULT, 1987, p. 502). Com a exterioridade, a análise não consiste em observar o/a sujeito/a que disse, mas o *que* é dito do lugar de sujeito/a a partir de onde enuncia.

Experiências ético-estéticas do brincar com as tecnologias digitais na escola (e fora dela)

No dispositivo da redenção, identificamos que os discursos parecem reivindicar a escola como um espaço para o exercício das brincadeiras antigas, tradicionais e também como um espaço de experimentação para ‘melhor brincar com as tecnologias digitais.’ A escola como espaço (res)socializador diante do risco na relação brincante das crianças com as tecnologias digitais. A redenção entra aqui na ideia do que a escola poderá fazer com a criança para obter a redenção. É sempre a perspectiva de uma promessa e idealização de uma salvação (redenção) no futuro. Para que essa redenção aconteça, entram em operação estratégias de vigilância; o ‘não brincar’, como uma das micro-sanções; o exame como um meio de controlar, classificar, vigiar e normalizar corpos. Isto é, enquanto efeito de sentido, se pretende o confinamento escolar com suas estratégias de utilização do tempo, do espaço e do corpo para, na escola, tecer a melhor prática do brincar com as tecnologias digitais.

Trata-se, portanto, da intenção de querer disseminar, a partir da escola, práticas sociais para fazer nascer novos modos de relações do brincar com as tecnologias digitais e, por efeito, de sujeitos/as infantis. Como parte do aparato de governamentalidade, as instituições escolares tornam-se lugares atrativos para implementar mudanças na lógica da sociedade. Desse modo, se reivindica justamente a escola enquanto um espaço para possibilidades outras do brincar com as tecnologias digitais.

A partir disso, emerge a questão de como resistir, ou melhor, re-existir. Afinal, o que significa resistir (re-existir) quando nos confrontamos com uma realidade permeada por diferentes exercícios de controle e disciplina sobre o corpo? Vale destacar aqui que a resistência não pode ser reduzida a uma mera negação dessas formas de docilidade corporal. E também não se trata de compreender que estar ‘livre’, ‘desregulado/a’ (ou por ser artesanal/tradicional ou hiper tecnológico/a) garantirá as práticas de liberdade. Em outras palavras: nem voltar às técnicas disciplinares e nem ‘avançar’ aceleradamente rumo à ‘liberdade’ ou à flexibilização absoluta, numa perspectiva de desorientação total. Nenhum desses elementos garante as práticas de liberdade!

O que está na perspectiva das práticas de liberdade reside na garantia do espaço e das práticas políticas que sustentam os jogos de poder em busca de igualdade. A liberdade não está na simples negação do que é imposto, mas na sustentação dos jogos de poder em condições de luta por igualdade. A amizade seria um ‘modelo’ desse tipo de relação, no qual a resistência (re-existência) diante das novas formas de docilidade corporal ganha um significado singular. A amizade transcende as meras negações das formas de controle e disciplina sobre o corpo e não pode ser definida apenas pela noção de estar ‘livre’, ‘desregulado/a’ ou associada a características como ser artesanal/tradicional ou hiper tecnológico/a. Nas palavras de Jacques Derrida:

Não há democracia sem respeito pela singularidade ou pela alteridade irredutível, mas também não há democracia sem “comunidade de amigos” (*koína ta philon*), sem cálculo de maiorias, sem sujeitos identificáveis, estabilizáveis, representáveis e iguais entre si. Estas duas leis são irredutíveis uma à outra. Tragicamente inconciliáveis e para sempre feríveis (DERRIDA, 2003, p. 36).

A amizade, nesse sentido, pode servir como um exemplo de relacionamento baseado na igualdade, no respeito mútuo e no apoio coletivo, no qual amigos/as se unem para brincar. Ou seja, o poder sempre em circulação nas experiências brincantes com as tecnologias digitais. Friedrich Nietzsche (1995) compreende que a amizade é uma oportunidade de devir, um cruzamento em que uma pessoa pode se tornar quem ela é, em um processo que fica em aberto por toda a vida. Assim, o pivô da criança é a amizade; e no/a adulto/a, os fluxos de possibilidade se deslizam para descobrir outras possibilidades de experimentações, transformações, aventuras, curiosidades e descobertas, enquanto dinâmicas que acontecem ‘entre’. É na amizade que uma pessoa encontra a si.

Desse modo, a escola, mesmo como espaço de tentativas de redenção da criança, também é um espaço de possibilidades, criação de relações de amizade, constitui-se num modo de resistência política, de reinvenção, como podemos identificar na experiência de pesquisa construída na Tese 3:

compreendemos que a escola, seja pública seja privada, é hoje um dos poucos espaços de convívio social, onde as crianças podem conviver entre si, estabelecendo relações de amizade, cooperação, conflito, em que, brincando, aprendem a conhecer a si, ao outro e ao mundo (TESE 3, 2011, p. 74; grifos nossos).

Esse excerto suscita a ideia de que como não podemos escapar das relações de poder, que pelo menos possamos brincar com o menor controle disciplinar possível. As relações de amizade se constituem numa experiência ética imanente, reconhecendo a potência do/da parceiro/a também nas brincadeiras digitais. Extrapolando as relações familiares, a amizade pode constituir-se, na escola, como espaço de invenções com novos modos de existência e subjetivação (crianças e adultos).

Contudo, não se trata da quantidade de tempo na escola, mas das possibilidades de um tempo regulado, pois as crianças quase sempre vivem no tempo *chrónos*, dominado por relógios e calendários, com poucas oportunidades e experiências de vida em outras temporalidades. O tempo escolar parece estar relacionado principalmente ao tempo *chrónos*. São os ponteiros do relógio e o tempo decorrido que controlam esse tempo. Vejamos o seguinte excerto, em que se faz presente um desejo de Daniel, de finalizar algumas fases do jogo digital no colégio para passar às fases mais difíceis em casa com amigos/as:

Professora: Já está na hora de ir embora. [O tempo da aula destinada para a brinquedoteca já havia se esgotado].

Daniel: Mas eu quero passar a fase. [responde, sem parar de jogar ou desviar os olhos da tela].

Professora: Não dá tempo!

Daniel: Mas eu quero passar a fase, é rapidinho!

Professora: Vamos nos atrasar para o lanche! Você tem o jogo em casa, você pode passar de fase no seu.

Daniel: Eu quero passar aqui para jogar as fases difíceis com meus amigos! (TESE 2, 2017, p.159).

As ações no ambiente escolar costumam ser direcionadas por esse tempo, que é o tempo da produtividade. É por isso que vemos crianças totalmente envolvidas no brincar sendo obrigadas a encerrá-la porque o tempo acabou e é hora de fazer outras coisas. O recreio é um dos exemplos que mostram como o tempo das crianças é controlado por *chrónos*. De um modo geral, as crianças têm apenas vinte minutos para os encontros, para brincar com as tecnologias digitais, explorar e inventar, por vezes constituindo um tempo controlado pelo relógio, um tempo que não é aquele que as crianças vivenciam. Carlos Skliar destaca que interromper a expressão da criança, suas linguagens, é matá-la no que ela tem de inventivo e revolucionário: “[o] tempo da infância morre, pois começa a fazer parte da fileira dos eventos ordenados, utilitários, aproveitáveis; das horas da ficção à perda da invenção, do tempo que parece esfumar-se ao tédio” (SKLIAR, 2018, p. 253).

Conforme expresso na mitologia grega, *chrónos* é momento propício que emerge de forma inesperada, um tempo de ruptura e de abertura. Trata-se do tempo da ocasião, que nos desloca da rotina e nos coloca a viver de uma forma mais espontânea e aberta a acolher as novidades extraordinárias. O *kairós* refere-se ao tempo do acontecimento, em oposição ao tempo cronológico ou linear que é medido pelo relógio. Enquanto o tempo cronológico é quantitativo e mensurável, o *kairós* é qualitativo e não pode ser medido da mesma forma. Para Gilles Deleuze (2018), o *kairós* é o momento certo ou oportuno em que as condições se tornam propícias para que algo novo e inventivo aconteça. Na filosofia de Deleuze, *kairós* refere-se ao momento presente e da singularidade do acontecimento. Ele desafia a ideia de que o tempo é uma progressão linear e unidimensional e enfatiza a importância da complexidade e da multiplicidade na criação de novas possibilidades. *Kairós*, como esse tempo do acontecimento, parece querer forçar espaço em *chrónos*, mas escoa diante das horas.

Na escola, o tempo *kairós* pode emergir quando as crianças questionam o mundo e investigam coisas que lhes interessam. E nesse ponto de inflexão emergem resistências por parte das crianças, onde buscam dizer *não* para certas práticas escolares, bem como contracondutas, onde os alunos podem ‘dar as costas’ para o que a escola e os professores propõem, ao promover outros tipos de circulação pela escola. Essa contraconduta pode ser entendida como a “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os

outros” (FOUCAULT, 2008, p. 266). É o momento oportuno para trocar ideias com os/as amigos/as sobre como montar uma casa no *Minecraft*, por exemplo.

O brincar é um momento em que a criança é capaz de criar novas formas de relação com o mundo e de experimentar diferentes possibilidades de existência. Quando a criança brinca com as tecnologias digitais, ela está explorando novas formas de interação e de comunicação, criando novos modos de percepção e de sensibilidade. Nesse sentido, o brincar com as tecnologias digitais pode ser visto como um momento de *kairós*, em que a criança é capaz de experimentar diferentes formas de existência e de relações com o mundo. Penso aqui no tempo do cotidiano escolar, tendo em vista a criação de rupturas, romper com o entendimento da linearidade do tempo e da dinâmica acelerada imposta pelo neoliberalismo sistema capitalista que molda o cotidiano das crianças e as captura numa lógica da produtividade pelo tempo *chrónos*.

Contudo, não podemos dar continuidade à escrita sem antes fazer algumas problematizações: ao pensar no brincar das crianças, a escola parece se constituir de fato como único espaço de pesquisa? Por que priorizar apenas o espaço escolar quando se estuda o brincar das crianças em tempos digitais? Até que ponto – ao selecionar-se a ênfase nos usos pedagógicos e na escola como campo de pesquisa – essas investigações não reforçam incessantemente a ideia de que o lugar das crianças é exclusivamente na escola, consolidando assim sua condição de meras aprendizes?

Não se trata de abrir mão do reconhecimento das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais na escola. Mas há diferenças significativas entre o uso das tecnologias digitais pelas crianças na escola e em outros espaços. Isso posto, parece que ainda são poucas as pesquisas na área da Educação que pensem para além dos espaços escolares. Existem outros espaços e possibilidades de investigação além daquelas institucionalizadas e produzidas para crianças. A internet torna-se um lugar possível para realizar uma investigação, na medida em que se caracteriza como espaço em que se constituem interações, podendo, portanto, ser compreendida como uma cultura em si.

É também um movimento para perceber a *língua falada pelas crianças* e ainda poder interagir com os referenciais através dos quais essas gerações constroem modos de subjetivação e formas de ser e estar no mundo que nos desafiam a pensar o lugar da escola nesta sociedade. Os diversos artefatos são capazes de ensinar, de conformar, de oferecer diferentes experiências sociais de mundo aos/as sujeitos/as, de forma a oportunizar múltiplas experiências de negociação de sentidos.

A escola, *grosso modo*, calcada no modelo moderno, não atende à racionalidade estético-expressiva e às peculiaridades dos tempos atuais que se caracterizam, como afirma Henry Jenkins (2009), como tempos de convergência e participação. Assim, “ao mesmo tempo, por meio da participação, as crianças estão traçando estratégias para lidar com a globalização [...]. Estão usando a Internet para se conectar a crianças do mundo todo e, desse modo, encontrando interesses comuns e forjando alianças políticas” (JENKINS,

2009, p.284). Está ocorrendo um apagamento das fronteiras entre instituições educacionais e as outras esferas, principalmente por causa das alterações nos sistemas de informação e comunicação. A sociedade é outra, os/as sujeitos/as são muitos/as, os artefatos pedagógicos e os espaços de socialização, tanto presenciais quanto digitais, se multiplicam e as instituições escolares, em sua maioria, seguem longe das redes, entre as paredes.

René Schérer (2006) argumenta que o núcleo central de nosso sistema em relação à infância é essa exigência de distância, essa criminalização excessiva e sem precedentes de qualquer toque, qualquer gesto. O pensador faz a denúncia da relação atual entre adultos/as e crianças marcada por um distanciamento no qual qualquer forma de aproximação pode ser interpretada como pedofilia e, imediatamente, sujeita à punição legal. No entanto, Schérer (2006) questiona se essa demanda por distância nas relações é apenas um reflexo de transformações culturais que se solidificaram em leis. Para ele, não se resume apenas a isso; mas parte de um processo mais amplo que diz respeito ao contexto das interações entre adultos/as e crianças. Seguindo os passos de Michel Foucault, o pensador denominou esse amplo processo de *dispositivo pedagógico da infância*.

O dilema reside no fato de que as crianças estão constantemente sujeitas à infantilização imposta pelos/as adultos/as e aprisionadas nas estruturas do dispositivo pedagógico, o que torna raro o momento em que podemos testemunhar crianças em sua plena expressão nessas circunstâncias. Inspirado na filosofia de Charles Fourier, Schérer (2007) propõe uma inversão desse esquema, defendendo uma “infância maior” que se defina por si, em oposição a uma definição adulta. Uma abordagem não pedagógica seria a ideia de “caminhar junto”, que consiste em diversos agenciamentos apresentados em um processo de “ir com” (SCHÉRER, 2007).

Salientamos que, na sequência, pouco daremos importância se os excertos ou diálogos, presentes no *corpus*, entre pesquisadores/as e as crianças se deram nos espaços escolares ou não. Temos mais interesse em perscrutar pistas do devir-criança do/da pesquisador/a que brinca com as crianças em diferentes espaços, que escapa um pouco das perspectivas de redenção. Isso porque nas amizades estabelecidas fora do âmbito familiar ou escolar, as crianças podem explorar as tecnologias digitais com menos direcionamentos pedagógicos, construindo relações mais ‘espontâneas’. Das diferentes possibilidades de as crianças interagirem com as tecnologias digitais em outros espaços, podem emergir outras experiências lúdicas, outras experiências singulares.

Pistas de devir-criança do/da pesquisador/a que brinca com as crianças

Existe uma linguagem adequada para comunicar-se com as infâncias? Qual língua deve ser empregada? Parece-nos que essa questão transcende o uso de uma linguagem estritamente exata, precisa e correta. Em vez disso, sugere um movimento de abertura

que permita ao outro expressar-se e articular sua palavra na sua própria linguagem, criando assim um espaço potencial para o diálogo que respeite suas próprias singularidades e diferenças. É sobre como enquadrados as crianças em nossa linguagem, como as entendemos, como as ouvimos. Não se trata, também, da busca em textos teóricos e livros didáticos por uma linguagem mais apropriada.

Aliás, a ideia de que a infância precede a linguagem é um mito, pois a infância está intimamente relacionada à linguagem. A infância é um estado da experiência humana em que a linguagem já existe na sua psique. Também destaca a fronteira entre a infância do sujeito e sua constituição como sujeito da linguagem. Então, a aprendizagem do adulto com a linguagem não acaba, por isso vamos encontrar a infância do adulto, porque as crianças têm esse predicado de aprender a falar. Há também um certo abandono da origem da linguagem e torna uma cronologia para representar o antes e o depois da linguagem. Tal origem nunca será capaz de apresentar plenamente os fatos anteriores, porque é algo que ainda está em construção e não parou de acontecer (KOHAN, 2005; HABOWSKI & RATTO, 2022b).

A criança não está desprovida da linguagem, bem como as emoções e os afetos são pulsantes em suas variadas expressões. Segundo Lapoujade (2017, p.16), “é através de um afeto ou de um complexo de afetos que se constitui essa nova ordem do tempo”. Inspirados em Bergson, tendemos a concordar com Lapoujade (2017) quando observamos as crianças e as infâncias que circulam não muito preocupadas com a norma – inclusive elas lutam contra a norma e toda uma série de expectativas que são criadas em relação a elas – e muitos mais atentas aos seus sentimentos, emoções, vontades e desejos. Como nos lembra Nietzsche (1995, p.44), “inocência, é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer-sim”. Para a criança, tudo é novo, tudo pode ser explorado e muitos são os caminhos a serem seguidos. Por isso, se fez necessário encontrar as potências-criadoras escondidas, muito mais por vias das paixões, onde podemos conceber as crianças como rebeldes; e rebeldes, nesse caso, porque podem desconstruir e construir novos valores e novos estilos de vida por vias da linguagem (ou não).

Portanto, a infância só pode ser acessada por meio da linguagem, pois infância e linguagem coabitam, estão integradas em uma circularidade em que a infância é o começar da linguagem e a linguagem é o começar da infância (KOHAN, 2005; HABOWSKI & RATTO, 2022b). São sempre verdades, pensamentos, certezas! No plural, porque estão sempre em movimento, sempre se (re)constituindo. O reconhecimento da multiplicidade e da pluralidade possibilita a elaboração de outras possibilidades de pensar a partir de outras âncoras. Trata-se de reconhecer e potencializar as crianças invisibilizadas, negadas e silenciadas. Lançar olhar lá onde emergem movimentações ordinárias, ações criadoras, experiências múltiplas e que redesenham os espaços como possibilidades de invenção.

Esse reconhecimento e essa potencialização se dão no próprio movimento da pesquisa. Na pesquisa com crianças, além da elaboração de um documento formal para garantir o consentimento dos/das adultos/as responsáveis, com o esclarecimento dos objetivos e procedimentos metodológicos, trata-se também de ter o assentimento das próprias crianças. Assim, falar em assentimento significa que, como atores/atrizes sociais, mesmo tendo uma compreensão superficial e incompleta da pesquisa, ainda assim são capazes de decidir acerca da permissão e participação na pesquisa.

Ao optar por realizar pesquisas com crianças, a permissão formal de um/uma adulto/a responsável representa apenas parte da autorização, que se completará com a parte mais importante, isto é, com a obtenção do assentimento por parte da criança. Há na Dissertação 1, além da conversa com as crianças, a presença da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE por elas mesmas:

A turma era bastante numerosa, contando com cerca de 35 crianças de ambos os sexos. Foi decidido que todas poderiam participar da pesquisa, desde que se sentissem à vontade em participar e fosse respeitado os preceitos éticos para a participação no estudo (entrega de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por seus pais ou responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelas próprias crianças) (DISSERTAÇÃO 1, 2017, p. 72; grifos nossos).

Em relação à proteção das crianças, quando a revelação de seus nomes possa incidir em algum risco, há modos criativos para que a criança se enxergue de fato na pesquisa construída. Na busca por um modo de conceber a infância e a pesquisa, a Tese 1 (2019) pensa as crianças como interlocutoras e participantes indispensáveis na investigação, buscando com elas como gostariam de serem identificadas. Para além de preservar sua identidade, elas também podem se reconhecer no material produzido para a análise, possibilitando a escolha de um personagem infantil com o qual se identificam e que, desse modo, possam ser melhor inseridas na pesquisa. Nessa perspectiva, a Tese 1 (2019) pediu para que as crianças escolhessem o nome com o qual gostariam de aparecer na versão oficial da pesquisa. Considerando a garantia de manter a identidade das crianças participantes da investigação, a pesquisadora ofereceu uma possibilidade de se reconhecerem nas análises produzidas. Como alternativa, solicitou que escolhessem um personagem infantil para representá-las.

A proposta, segundo a pesquisadora, foi aceita imediatamente. Isso gerou movimentações interessantes, pois por alguns meses, tentava-se chegar a um acordo sobre como elas gostariam de ser identificadas na pesquisa. Isso porque, estando em contato com uma variedade de personagens infantis, a cada momento as crianças queriam trocar de personagem. Até o final da pesquisa, após muitas conversas e negociações, conseguiram decidir como cada um/uma seria identificado/a na pesquisa. Vejamos uma das negociações da pesquisadora com Elsa, presente na Tese 1:

Pesquisadora: Por exemplo: Ela será Ladybug!

Elsa: Não!

Pesquisadora: Não é mais a Ladybug?

Elsa: O que eu mais, mais gosto é ...

Mulher-Gato: Da Ariel!

Elsa: Não!

Pesquisadora: Vamos decidir logo isso, porque eu já tinha identificado você como Ladybug!

Elsa: Adivinha! Eu gosto da menina que solta gelo e ela é toda...

Mulher-Gato: Elsa!

Pesquisadora: Frozen?

Tiana: Não, tia! O nome dela é Elsa, e o nome do filme que é Frozen!

Pesquisadora: Sim! Isso mesmo!

Pesquisadora: Agora você quer ser Elsa? (Elsa, 5 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Tiana, 11 anos) (TESE 1, 2019, p.79).

A partir disso, podemos perceber que, enquanto sujeita que interage, a criança ensina coisas, descobre mutuamente mundos. Um/Uma sujeito/a concreto na interação de uma atividade comum e que, de algum modo, é capaz de modifica-la. Não se trata de uma pura descrição daquilo que é escutado ou visualizado, mas de um movimento de observação, escuta e participação nas vivências infantis, seja nas instituições formais de ensino ou em outros espaços socioculturais que ocupem. As crianças, de fato, precisam ocupar o centro da investigação, pois somente elas nos possibilitam elementos de compreensão que não podem ser obtidos de outra forma. Enquanto construção de um ambiente propício, trata-se de compreender que a apresentação da pesquisa às crianças não é uma atividade secundária ou apenas um protocolo no processo de investigação (PEREIRA, 2012). Fundam-se assim muitas possibilidades de interlocução, inclusive no sentido de que as próprias crianças possam conduzir a explicação para outras crianças que chegam para constituir a pesquisa:

Tiana: Steve! Essa daqui é minha tia e de Elsa. Ela está fazendo uma pesquisa de doutorado, por isso que está todo mundo com o celular jogando assim, entendeu?

Pesquisadora: Eu explicaria! Mas fiquem à vontade! Vocês podem explicar também!

Mulher-Gato: A pesquisa é brincando com o celular e tablet!

Pesquisadora: Hummm!!! E o que mais?

Elsa: Tudo que a gente faz aqui, na hora que estamos brincando, ela grava, filma e depois ela escreve! Por isso, se você quiser participar tem que deixar ela filmar!

Pesquisadora: Hahaha! (Tiana, 11 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Elsa, 5 anos) (TESE 1, 2019, p.78).

Nesse primeiro encontro, a pesquisadora combinou com os/as pais/mães uma conversa para explicar a pesquisa e os objetivos do estudo às crianças. A primeira concordância precisa ser da criança, pois ninguém pode assumir esse compromisso em seu nome, por conta do lugar que ela ocupa no estudo (PEREIRA, 2012). A autorização das crianças não consiste numa simples assinatura em papel, pois para obter seu assentimento, se trata mais do seu direito de participação, o que inclui o direito de ser informada e ouvida sobre temas que são de seu interesse. Trata-se do entendimento de que há o compromisso ético na pesquisa com crianças, um movimento por elas e com elas:

Mãe: Capitão América, lembra que eu disse que tenho uma amiga que está estudando com crianças de três, quatro e cinco anos? Será que dá para ser você? Você tem quatro anos?

Capitão América: Tenho!

Mãe: E você brinca com celular?

Capitão América: Brinco!

Pesquisadora: Brinca?

Mãe: Ah! Então pode ser Capitão América!

Pesquisadora: E você deixa a tia brincar contigo para poder colocar na minha pesquisa?

Capitão América: [Balançou a cabeça dizendo que sim!]

Mãe: Você gosta de brincar com alguém? Gosta? Então, sabe o que ela vai fazer? Brincar com você! (Capitão América, 4 anos) (TESE 1, 2019, p. 77).

Essa prática parte da compreensão de que as crianças são sujeitas de participação, e que como membros da sociedade, pensam, sentem, agem, interpretam, questionam e criam sua própria cultura. As crianças, mesmo vivendo numa sociedade globalizada, com apelos de homogeneização, produzem sua própria cultura por meio de comportamentos e processos de atribuição de significado e artefatos produzidos por elas mesmas. Também fazem parte da cultura, e os saberes, experiências e práticas sociais que geram a quebra de fronteiras – tão demarcadas na modernidade – que buscam separá-las da vida adulta, como se habitassem um mundo diferente, protegido, num lar de infância segura (HABOWSKI & RATTO, 2022a). Através de seus discursos, argumentos e ações, as crianças ultrapassam esses limites e requerem o direito de habitar os espaços como aprendizes. Na interação com a cultura, as crianças estão mudando o entendimento, largamente difundido na modernidade, de que são criaturas ingênuas. Eles têm algo a dizer sobre tecnologias digitais, brincar, violência, novelas, redes sociais, música, dança.

Enfim, vivem neste mundo! Enquanto sujeitos/as sociais, produzem culturas infantis e com capacidade de expressão das suas opiniões.

O exercício da pesquisa da vivência brincante com as crianças é uma oportunidade de agenciamento de um devir-criança, numa dinâmica “desterritorializante; desloca-se no tempo, como o tempo, para reativar o desejo e fazer suas conexões proliferarem” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.140). A convivência em grupo colabora para o fluxo do que está bloqueado e produz liberdades de expressão. Além disso, as relações em grupo podem provocar movimentos, deslocamentos e tensionamentos. São elementos de pesquisa que possibilitam compreender que lugar ocupam as tecnologias digitais e quais os sentidos empregados pelas crianças – o modo com que elas interpretam essa experiência brincante e como essa experiência contribui na produção das culturas infantis.

Desse modo, a escolha e a demarcação do campo de pesquisa não acontecem por acaso, nem constituem um procedimento protocolar. Não se trata apenas de escolher um lugar e um grupo de crianças, mas de criar uma relação social e, portanto, uma vivência ética e estética. Além disso, no âmbito da postura ética, há a cumplicidade no retorno dos achados da pesquisa. Quando os/as responsáveis não estavam presentes nas experiências brincantes, a pesquisadora da Tese 1 (2019), ao finalizar os encontros, tinha como postura enviar uma mensagem via *WhatsApp* relatando brevemente os acontecimentos, as descobertas e as experiências vivenciadas no dia. Também em muitas ocasiões, os/as próprios/as pais/mães perguntavam sobre o andamento da pesquisa. Vejamos um excerto capturado:

Pai: Agora é a sua produção junto com o teórico, não é?

Pesquisadora: É! Já tenho dois capítulos teóricos, mas, agora vou focar na produção dos capítulos analisando tudo isso que aconteceu aqui articulando com os teóricos.

Pai: Você está chegando a conclusões que você pensava!

Pesquisadora: Sim, muita coisa foi desconstruída! Elas me mostraram uma outra realidade da cultura infantil, especialmente, para alguém que não tinha conhecimento algum! As referências culturais dessas crianças nesta era é, infinitamente, mais vasto em relação ao que nós vivemos na era do analógico! As respostas que queria ou que procurava encontrar eu já tenho.

Pai: Certo! (Pai de Elsa, 5 anos) (TESE 1, 2019, p. 84).

No âmbito da pesquisa, seja no compartilhamento dos resultados produzidos seja no plano empírico ou teórico, constituem-se princípios e condução da investigação em presença do/da outro/a. A intencionalidade de realizar a pesquisa mostra o desejo de o/a pesquisador/a ir ao encontro das crianças. Desse modo, o encontro e sua socialização é uma ação ética do/da pesquisador/a, que de certo modo faz da pesquisa o seu primeiro sentido. Brincar junto, tendo como direcionamento as atividades lúdicas propostas pelas próprias crianças é um movimento que pode ser percebido na Tese 3 (2011), quando a pesquisadora foi convidada a

participar das festas de aniversário, a descer de um túnel e dos cumprimentos que as crianças faziam entre si, numa de suas primeiras interações com elas.

Aos poucos fomos sendo convidadas a participar de suas festas de aniversários e de suas brincadeiras e sentimo-nos sendo aceita na cultura de pares quando um grupo de meninas nos chamou para descermos através do túnel, parecido com um tobogã (ligação entre o espaço interno e o pátio do recreio), caindo em um espaço em forma de círculo com areia, local onde nunca vimos os adultos, ou, então, quando os meninos passaram a nos ensinar como eles se cumprimentavam entre si, o que demoramos a aprender (TESE 3, 2011, p. 71).

Percebe-se um movimento de fazer parte das vivências infantis, de modo que após algum tempo, as crianças pediam para que ela participasse das brincadeiras, percebendo o/a adulto/a não como alguém que está ali apenas para fazer perguntas, dialogar, resolver discussões ou dar conselhos. Trata-se da posição de um/uma adulto/a que deixa aberta a possibilidade para que elas comecem a convidar para suas brincadeiras, a fazer perguntas. O reconhecimento da criança como ator/atriz social significa a desconstrução de um conjunto de concepções acerca dela.

Trata-se também de entender as interações das crianças com as culturas adultas e construir sobre isso sua própria cultura. Isso significa compreender que as crianças participam coletivamente da sociedade e nela se tornam agentes ativos/as, sujeitos/as de sua própria socialização, uma percepção totalmente distinta daquela que prevaleceu por séculos, na qual a criança era vista apenas como receptora da cultura e dos processos de socialização impostos pelos adultos (SCHÉRER, 2007).

Enquanto atores/atrizes sociais, elas estão constantemente interagindo umas com as outras, com os/as adultos/as, com as instituições e buscando modos de participação no mundo social. Nesse engajamento, aprendem, questionam as regras e constroem entendimentos de mundo. Aqui, as crianças não são definidas como seres que serão um dia sujeitos/as, mas elas se encontram na mesma condição dos demais grupos. Com esse entendimento, articula-se também as relações sociais das crianças com seus pares, adultos/as, jovens e idosos/as em diferentes situações de socialização.

O entendimento de que as crianças são autores/as sociais passa pela ideia de que a autoria reside nas ações. Trata-se de reconhecê-las como sujeitos/as com quem se pode inventar, problematizar, investigar, criticar e questionar o mundo em que se vive. Um espaço potencial para essas questões são as brincadeiras, marcando a autoria e a composição da cultura infantil. O brincar configura-se simultaneamente como produto e prática cultural, bem como um modo de ação em que as crianças criam e modificam compreensões do mundo. As crianças, situadas em contextos históricos e culturais estruturados em torno de princípios, valores e artefatos culturais, fabricados justamente para consumo, são integradas às próprias experiências sociais e culturais. Contudo, as experiências brincantes não são apenas reproduzidas, mas recriadas a partir do que as crianças integram

de novidade, reinventando a própria cultura. Nessa interatividade, a brincadeira é um lugar de sociabilidade e produção de cultura.

Aqui, o termo infância possui uma demarcação singular, que indica uma pessoa que não sabe tudo, não fala tudo e não pensa sobre tudo, tornando-se desejável e necessária porque não tem que ser definida. A infância tem sido associada a um período desprovido de racionalidade, isento de conhecimentos racionais. A noção de tornar-se dono/a de si é um modo de transcender essa fase. Contudo, a infância não se ausenta nos/nas adultos/as e nem é compreendida como idade irracional. Trata-se de “condição de rupturas, experiências de transformações e sentido das metamorfoses de qualquer ser humano, sem importar a idade” (KOHAN, 2005, p.246) – condições essas que podem significar uma descontinuidade com a história, modos de ser e de agir. Isto é, a infância não como uma fase cronológica, mas como uma etapa da vida que adquire significado ao longo do tempo; refere-se à jornada de desenvolvimento de uma pessoa na interconexão entre passado, presente e futuro. Abordar o tempo e o lugar da infância implica explorar a dimensão histórica e expandindo-a para abranger a infância que perdura em cada um de nós (HABOWSKI & RATTO, 2022b). Trata-se, aqui, de um movimento de devir-criança do/da próprio/a pesquisador/a e da própria pesquisa.

Nesse sentido, a experiência da infância pode ajudar a reduzir essa falta de sentido, estimular o pensamento e devolver um pouco de autenticidade à vida nos espaços escolares e em outros espaços sociais. Estamos pensando em experiência a partir de Walter Benjamin (1994), que nos ajuda a pensar nas intersecções entre infância e experiência. A modernidade, com seus dispositivos biopolíticos, obsta a transição da experiência para a linguagem, resultando na formação de estilos de vida carentes em termos éticos, estéticos e de engajamento político. O esvaziamento da experiência e a incapacidade de expressá-la tornaram-se questões prementes na filosofia contemporânea. Walter Benjamin (1994), ao diagnosticar esse esvaziamento e a dificuldade contemporânea de narrar a experiência, identifica suas implicações profundas para a existência humana. Ele denuncia a “pobreza da experiência”, uma condição que emerge ao reduzir a experiência à mera factualidade, um fenômeno decorrente da racionalização da existência, da aplicação da ciência e da tecnologia na vida cotidiana, que retira sua aura, analogamente ao que ocorreu com a arte.

Benjamin (1994) já sinalizava a necessidade da restauração da experiência, propondo a viabilidade de criar uma nova vivência fundamentada, primariamente, na alteração das concepções de tempo e história. A noção de descontinuidade temporal por ele introduzida suscita reflexões sobre como um evento se transforma em um fato histórico apenas retroativamente; desde que um acontecimento esteja vinculado a si mesmo, mesmo que temporalmente distante por milênios (BENJAMIN, 1994). Nesse contexto, o passado deixa de ser uma imagem eterna e passa a constituir-se como uma experiência intrincadamente entrelaçada com o presente, dentro da descontinuidade temporal.

Nessa perspectiva, a infância emerge como uma oportunidade para o sujeito gerar experiência, sendo considerada a condição primordial da vivência humana. A relação entre infância e linguagem é recíproca, pois, embora a infância possa inicialmente carecer de linguagem, ela também se constitui como a condição propícia para o desenvolvimento linguístico. O sujeito não nasce com a capacidade de fala, e a linguagem não se manifesta de forma inata; é, ao contrário, adquirida por meio do aprendizado. Essa dinâmica estabelece a base para a historicidade da linguagem. Tanto a infância quanto a experiência emergem como as condições essenciais para a existência humana, uma vez que proporcionam o acesso ao mundo da linguagem. Essa relação não cessa quando alcançamos a condição de falantes, pois permanecemos constantemente influenciados e atravessados pela linguagem (HABOWSKI & RATTO, 2022b).

Não se alude, neste contexto, à proposta de instaurar uma existência marcada pela infantilização, caracterizada por um retorno à condição de ser criança. Pelo contrário, está-se diante de um modo de vida que pressupõe a interrupção da continuidade. Tal abordagem implica em pensar, viver, sentir, observar e ouvir de maneira intermitente, desprovida de pressa, pautada pela paciência, e permitindo-se ser orientada pela paixão. Assim, a partir dos excertos que apresentamos nesta seção, os/as pesquisadores ocupam um lugar de amigo/a, um/a 'adulto/a diferente', que não ensina, observa e condena, manifestações comuns associadas aos papéis adultos em geral. Em vez disso, eles/elas querem aprender sobre sua cultura infantil, conhecê-las, conviver com elas e, mais importante, aprender brincando. E com repercussão inclusive na família, colocando-as em movimento de devir-criança:

Sua chegada, uma adulta que parece uma criança, é como ele te definiu uma vez, fez minha culpa suavizar. Não pela ocupação do lugar, mas por fazer eu entender que também posso ser uma adulta que parece uma criança e junto com ele brincar ainda mais. Me preocupava tanto em estar junto (junto mesmo, abraçada) nos momentos de presença, que a brincadeira não ficava em primeiro plano, porque eu queria dar carinho... (Mãe de Capitão América, mensagem de WhatsApp, em 19/10/2017) (TESE 1, 2019, p.96, grifos nossos).

A experiência tecida com as crianças parece compreender o espaço do brincar como um campo vasto de possibilidades, multifacetado e rico, que se constrói no desenrolar da brincadeira. Compreende-se aqui que o espaço não é único e limitado a uma estrutura, mas também é permeado por canais de resistência ao estabelecido. Ele pode ser pensado como um espaço organizado e construído pelos sentimentos, experiências e invenções das crianças e dos/das adultos, como possibilidade, pois a criança não fica alheia ao espaço a sua disposição, mas se apropria dele.

Trata-se de ocupar o lugar de uma participação que é ativa no cotidiano das crianças, em que o/a pesquisador/a se aproxima, envolve-se e é envolvido/a por elas. Enquanto modo de constituir pesquisa, experimentar o devir-criança com as crianças e suas infâncias é vivenciar a diferença do brincar com movimentos singulares; é viver com

os arranjos de cada lance que vai compondo as brincadeiras, e junto a isso, cada gesto, cada sorriso, cada expressão, cada olhar. A pesquisa com crianças em devir-criança do/da pesquisador/a é um processo de inter(in)venção. Um modo de pesquisa que também é de invenção, que movimentando os pensamentos e desafia a inventar novos modos de dar visibilidade e voz ao que produz.

Considerações finais

É importante destacar que, ainda que o dispositivo da redenção agencie práticas de educação digital escolar para ‘salvar’ ou ‘redimir’ as crianças com condutas desviantes ou problemáticas no uso das tecnologias digitais, há também acontecimentos em potencial, virtuais linhas de fuga, brechas na normalização, que emergem no brincar junto das e com as crianças. Nesse espaço potencial, insiste em se atualizar um devir-criança do brincar, ligado aos signos da experiência, da amizade e da invenção de mundos. As relações de amizade (entre todos/as) se configuram como uma forma de resistência política e reinvenção. O aprendizado, impulsionado pelo/a pesquisador/a em devir-criança junto às crianças (e entre as crianças), conecta-se a diversos ambientes e incorpora o que ocorre entre os membros do grupo ao brincarem com as tecnologias digitais.

Trata-se de um devir-criança que se realiza em nós em momentos e situações da vida. Movimento enquanto possibilidade de inventar, deslizar, explorar as relações consigo e com as outras pessoas com quem vivemos. A constituição da subjetividade é devir, dinâmico, processual, fluxo. São múltiplos os devires que se interligam, se entrecruzam formando linhas de invenção e fomentando novos acoplamentos, aprendizados e subjetivações. O devir não se constitui numa forma nem num modo de se identificar ou imitar, mas implica a produção de uma área de proximidade ou uma ‘mistura’ na qual se torna indistinguível de outros devires.

Devir, portanto, implica estar sempre ‘no meio’ ou ‘entre’. O devir potencializa acoplamentos com múltiplos modos de aprendizagem que vão se desenvolvendo e buscando intersecções com outras referências, troca de experiências e inter-relações sociais. O aprendizado potencializado em devir-criança do/da pesquisador/a com as crianças conecta-se a múltiplos ambientes e incorpora o que acontece entre os membros do grupo no brincar com as tecnologias digitais, possibilitando o surgimento de novidades e múltiplos devires.

É um movimento de construir modos, lugares e temporalidades outras de ser pesquisador/a e de vivenciar o tempo com as crianças. Pesquisar com as crianças implica o trabalho da desconstrução da normalização e da normatização. Se encararmos os processos educacionais como uma subjetivação territorial com enunciados (ou *slogans*), perceberemos estar presos em um panorama ideológico, em uma subjetivação padronizada. E tudo aquilo

que escapa? Exige um modo de devir-criança do/da pesquisador/a com as crianças; trata-se de experimentação, de práticas desviantes, de fazer peripécias.

Experenciando com as infâncias nos leva ao encontro, ao diálogo, na possibilidade de abertura ao/outro/a, da infância, da escuta de si. Os encontros brincantes são possibilidades de potência, de fluxos que se abrem para questionar ideias, verdades, certezas, as limitações das coisas e acolher o imprevisto, a incerteza, o desvio. Enquanto encontro, talvez o brincar com as tecnologias digitais seja a possibilidade de fazer-se de um outro modo (consigo e com o/a outro/a) do que se é na sua máxima potência. No encontro com/entre crianças, enquanto estranheira, trata-se de pensar a diferença e o singular, dando-se conta da multiplicidade das vivências infantis!

Recebido em: 12/07/2023; Aprovado em: 19/10/2023

Notas

- 1 Este texto situa-se no âmbito de um projeto de pesquisa que visa problematizar a produção de discursos circulantes na área da Educação, servindo-se de pesquisas já realizadas em torno do brincar das crianças na interface com as tecnologias digitais, para buscar pistas das condições de proveniência e emergência de tais discursos, evidenciando os dispositivos que agenciam saberes e práticas educativas da infância. O campo conceitual se constrói a partir dos estudos de Michel Foucault, tendo sido possível delinear a operação de três dispositivos: o *dispositivo da periculosidade*, o *dispositivo da redenção* e o *dispositivo psicopedagógico*. O *dispositivo da periculosidade* envolve práticas de controle e monitoramento do acesso das crianças às tecnologias digitais, defendendo como fundamental o retorno às brincadeiras consideradas tradicionais, na perspectiva de fazer a gestão de riscos (HABOWSKI & RATTO, 2023). Já o *dispositivo da redenção*, articulado ao primeiro, agencia práticas de educação digital escolar para 'salvar' ou 'redimir' as crianças com condutas desviantes ou problemáticas no uso das tecnologias digitais. O *dispositivo do desenvolvimento*, por sua vez, busca na psicologia do desenvolvimento justificativas para o brincar mediado pelas tecnologias digitais enquanto um recurso para estimular o desenvolvimento cognitivo e facilitar a aprendizagem escolar, num elogio desmedido de suas benesses e potencialidades. Neste texto, portanto, apresentamos e problematizamos as linhas de fuga do *dispositivo da redenção*.
- 2 Apenas uma observação: no âmbito do projeto em que este texto tem sua ancoragem, não nos limitamos em analisar esses 4 produtos, uma vez que estamos trabalhando com mais dois dispositivos agenciados (*dispositivo da periculosidade* e *dispositivo psicopedagógico*). Tendo em vista a limitação de espaço de escrita, realizamos recortes e inserimos aqui apenas aqueles que constituem a análise em questão. O *corpus* como um todo é composto por 14 produções acadêmicas de programas de pós-graduação em Educação (5 teses e 9 dissertações) da última década (2010-2022), selecionadas a partir de um mapeamento na BDTD, utilizando como palavras-chave *brincar* e *tecnologias digitais*.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas v. 1. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: BALIBAR, Etienne *et al.* *Michel Foucault filósofo*. Trad.: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p.155-161.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad.: Luiz Roberto Salinas Fortes. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, v.2. Trad.: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. *Políticas da Amizade*. Porto: Campo das Letras, 2003.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I - a vontade de saber*. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Siglo Veintiuno, 1990.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II – o Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HABOWSKI, Adilson Cristiano & RATTO, Cleber Gibbon. Bases of discursive architecture that settled the invention of childhood in modernity. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 15, n. 34, p.1-17, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17963>

HABOWSKI, Adilson Cristiano & RATTO, Cleber Gibbon. Tempos de infância: linguagem e experiência. *Childhood & philosophy*, v. 18, p. 1-29, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.69450>

HABOWSKI, Adilson Cristiano & RATTO, Cleber Gibbon. *Cuidado! As crianças estão em risco: a periculosidade no brincar digital*. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 16, n. 35, p.1-15, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18880>

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

LAPOUJADE, David. *Potências do tempo*. São Paulo: n-1edições, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes & MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p.59-86.

SCHÉRER, René. *Émile perverti ou Des rapports entre l'éducation et la sexualité*. Paris: Laffont, 1974. Réédition Désordres-Laurence Viallet, 2006.

SCHÉRER, René. *Après tout*. Entretiens sur une vie intellectuelle (avec Geoffroy de Lagasnerie). Paris: Cartouche, 2007.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n.30, p.245-260, 2018.