
A escola como lugar de redenção: pistas de devir-criança do brincar¹Adilson Cristiano Habowski² <https://orcid.org/0000-0002-5378-7981>Cleber Gibbon Ratto³ <http://orcid.org/0000-0002-9059-728X>**Resumo**

Este texto explora as linhas de fuga do dispositivo da redenção, valendo-se de pesquisas já realizadas sobre o brincar das crianças em relação às tecnologias digitais na Educação. Nesse dispositivo, observa-se que os discursos frequentemente enfatizam a escola como um lugar para preservar as brincadeiras consideradas tradicionais e como um ambiente para experimentar maneiras de “brincar melhor com as tecnologias digitais”. Assim, ela é considerada um local de redenção. Neste texto, discute-se que, no agenciamento do dispositivo da redenção, surgem brechas na normalização, virtuais linhas de fuga, e acontecimentos em potencial, nos quais, ao brincar junto das crianças e com elas, cria-se espaço para um devir-criança no próprio ato de brincar, atualizando a inventividade de novos mundos.

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

School as a place of redemption: clues to the becoming-child of play**Abstract**

This text explores the lines of escape from the device of redemption, using research already carried out on children's play in relation to digital technologies in education. In this device, it is observed that discourses often emphasize the school as a place to preserve what is considered traditional play and as an environment to experiment with ways of “playing better with digital technologies”. It is thus considered a place of redemption. This text discusses that, in the agency of the device of redemption, there are gaps in normalization, virtual lines of escape, and potential events in which, by playing with and alongside children, space is created for a becoming-child in the very act of playing, updating the inventiveness of new worlds.

Keywords: Children. Play. Digital technologies. Redemption. Lines of escape.

¹ Os autores agradecem o financiamento para a realização deste estudo fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Universidade La Salle, Canoas: adilsonhabowski@hotmail.com.

³ Universidade La Salle, Canoas: cleber.ratto@unilasalle.edu.br.

Considerações iniciais

Este texto explora as possibilidades de linhas de fuga⁴ por dentro do dispositivo da redenção, valendo-se de pesquisas já produzidas sobre o brincar das crianças em interação com as tecnologias digitais presentes no campo da Educação⁵. Seguindo a perspectiva de Foucault (2001), um dispositivo é uma rede intrincada, um entrelaçamento de elementos que ordena o visível e o invisível, o dito e o não dito como função estratégica dominante. Ele possui características ativas e produtivas; organiza-se de acordo com determinados propósitos, embora nem sempre evidentes. Para Foucault (2001), a emergência de um dispositivo não está em seu resultado, mas sim nas diversas forças que lutaram em vários momentos históricos para estabelecer uma verdade específica. É preciso, então, exhibir seu jogo, mostrar como essas forças se confrontam umas com as outras, lutam contra circunstâncias adversas ou, ainda, tentam — ao se dividirem — escapar da degeneração e recuperar sua vitalidade a partir de seu próprio enfraquecimento (Foucault, 2001).

Foucault (1988) também discorre sobre o dispositivo como algo presente em diversas práticas, por meio de estratégias específicas que se entrelaçam em uma rede de poder e saber, moldando o discurso e estabelecendo a verdade. Ele destaca que o dispositivo engloba essa teia

⁴ As linhas de fuga são linhas de ruptura, de desterritorialização, de criação. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 85-86), “[q]uanto à linha de fuga, não seria esta inteiramente pessoal, maneira pela qual um indivíduo foge, por conta própria, foge às ‘suas responsabilidades’, foge do mundo, se refugia no deserto, ou ainda na arte...etc. Falsa impressão. [...] As linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem. E até mesmo a história é forçada a passar por isso, mais do que por ‘cortes significantes’. A cada momento, o que foge em uma sociedade? É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado, e ‘pode ser que eu fuja, mas ao longo da minha fuga, busco uma arma’”.

⁵ Este texto está inserido em um projeto de pesquisa que visa a questionar a produção de discursos presentes na área da Educação, com base em pesquisas já realizadas sobre o brincar das crianças em interação com as tecnologias digitais. O objetivo é buscar pistas das condições de proveniência e emergência desses discursos, destacando os dispositivos que moldam os saberes e práticas educativas relacionadas à infância. O embasamento conceitual fundamenta-se nos estudos de Michel Foucault. Dentro desse contexto, foi possível delinear a operação de três dispositivos: o *da periculosidade*, o *da redenção* e o *do desenvolvimento*. O primeiro engloba práticas de controle e monitoramento do acesso das crianças às tecnologias digitais, promovendo a valorização do retorno a brincadeiras tradicionais como forma de gerenciar riscos (Habowski; Ratto, 2023). Por sua vez, o segundo, interligado ao anterior, coordena práticas de educação digital escolar com o objetivo de “salvar” ou “redimir” crianças com comportamentos desviantes ou problemáticos no uso das tecnologias digitais. Já o terceiro busca na psicologia do desenvolvimento justificativas para o brincar mediado pelas tecnologias digitais, enaltecendo seus benefícios e potencialidades como meio de estimular a construção cognitiva e facilitar a aprendizagem escolar. Neste texto, portanto, são apresentadas e problematizadas as linhas de fuga do dispositivo da redenção.

de poder-saber e que a tensão entre esses elementos estabelece regimes de verdade, como é o caso da sexualidade na sociedade ocidental, conforme exemplificado por Foucault (1988). Assim, um dos triunfos do dispositivo é, justamente, fomentar um constante discurso sobre como as crianças devem ou não usar as tecnologias digitais. Essa incessante produção de discursos não ocorre por acaso, mas sim é resultado de uma convergência de origens, desde a concepção de infância até as ideias sobre brincadeiras e tecnologias digitais. Essas noções são amplificadas pelas relações de poder e saber que moldam os modos de existência e convivência nesse contexto. Essa complexa rede de saber e poder, que constitui o dispositivo, efetivamente se torna um meio para sua operação e funcionamento.

No entanto, o dispositivo não se limita apenas a regras, normas, recomendações e prescrições; ele também opera por meio de linhas de subjetivação e linhas de ruptura, que escapam às demais linhas (Foucault, 1990). Portanto, nosso esforço aqui é explorar os acontecimentos, as singularidades, o inesperado ou, conforme os termos de Deleuze (1990), as linhas de subjetivação e de ruptura que escapam das outras linhas dentro do dispositivo da redenção. Essas são linhas bifurcadas, curvas que conectam regimes de saberes em constante movimento. Elas estão ligadas aos arranjos de poder, destinadas a criar não só modos específicos de subjetivação, mas também, por essa mesma razão, modos singulares de fuga e resistência. Assim, o mesmo dispositivo que, supostamente, regula e molda as interações lúdicas das crianças com as tecnologias digitais também oferece possibilidades de fuga. Partindo da ideia de que um dispositivo une poder, conhecimento e subjetivação e de que ele se apoia em outros dispositivos, sempre é possível encontrar formas de escapar dos diversos mecanismos que compõem um dispositivo.

Nessa abordagem, o *corpus* documental selecionado apresenta uma dupla dimensão: por um lado, a análise das construções teóricas presentes nas teses e dissertações em si (os enunciados); por outro, a análise da pesquisa como uma experiência vivida pelos autores, gerando “materiais” que, por vezes, escapam ou não são totalmente explorados por eles (os acontecimentos). Aquilo que nos interessa neste texto está relacionado à segunda dimensão, ou seja, ao que os trabalhos efetivamente “disseram” ou se tornaram, mas também ao que não foi dito ou não se concretizou, ao que permanece em potencial, como possibilidades a serem exploradas. É esse esforço que procuraremos abordar nas discussões apresentadas adiante neste texto.

Para a escrita deste texto, denominamos o *corpus*⁶ documental circunscrito no dispositivo da redenção em Tese 1, Tese 2, Tese 3 e Dissertação 1. A *Tese 1* (2019) intitula-se *Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis*. A *Tese 2* (2017) denomina-se *“Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!”: crianças e videogames numa brinquedoteca escolar*. A *Tese 3* (2011) recebe o nome de *Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis*. A *Dissertação 1* (2017) chama-se *Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças: processos educativos envolvidos*.

Não daremos importância ao “nome próprio” daqueles que conduziram tais pesquisas, pois os discursos produzidos estão inseridos em uma ordem, na qual a autoria não é determinada pelo nome específico do autor, mas sim por sua maior ou menor inscrição em um discurso e nos regimes de verdade que ele mobiliza. Nesse sentido, aqui consideramos o autor não como um indivíduo que fala ou escreve um texto, mas como o princípio que organiza o discurso, como a unidade e a origem de suas significações (Foucault, 2002). Inclusive, Foucault (1987) leva essa ideia ao extremo ao afirmar que o próprio homem foi uma invenção. Podemos ver isso na 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 esse olhar exterior, a análise não se trata de observar o sujeito que fala, mas sim do que é dito do lugar de sujeito a partir do qual o discurso se enuncia.

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

No dispositivo da redenção, mostramos que os discursos, muitas vezes, destacam a escola tanto como um espaço destinado às brincadeiras tradicionais e antigas quanto como um ambiente de experimentação para um “melhor uso das tecnologias digitais” (Habowski, 2023). A escola é vista como um local (re)socializador diante das preocupações sobre o envolvimento das crianças com essas tecnologias. Aqui focamos na ideia do que a escola pode fazer pela criança

⁶ Apenas uma observação: o projeto em que este texto tem sua ancoragem não se limita em analisar esses 4 produtos, uma vez que trabalhamos com mais 2 dispositivos agenciados (dispositivo da periculosidade e dispositivo do desenvolvimento). 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 (5 teses e 9 dissertações) produzidas na última década (2010-2022) a partir de um mapeamento na BDTD, utilizando as palavras-chave *brincar* e *tecnologias digitais* e selecionando aquelas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

para alcançar essa redenção. Há sempre uma perspectiva de promessa e idealização em relação a uma possível salvação (redenção) no futuro. Para que essa redenção seja alcançada, estratégias de vigilância entram em ação; o “não brincar” surge como uma das microssanções; os exames são usados como forma de controlar, classificar, vigiar e normalizar os corpos. Assim, como um efeito de sentido, busca-se o confinamento escolar, com suas estratégias para gerenciar o tempo, o espaço e os corpos, a fim de tecer na escola a melhor prática para o uso das tecnologias digitais no contexto brincante das crianças (Habowski, 2023).

Trata-se, então, da vontade de disseminar, a partir da escola, práticas sociais que promovam o surgimento de novas formas de relação com o brincar usando tecnologias digitais e, conseqüentemente, novas formas de subjetivação infantil. Como parte do conjunto de técnicas de governamentalidade, as instituições escolares se tornam locais atraentes para implementar mudanças na lógica da sociedade. Dessa forma, defende-se a escola como um espaço propício para explorar outras possibilidades do brincar com tecnologias digitais (Habowski, 2023).

Diante disso, surge a questão de como resistir, ou melhor, re-existir. Afinal, o que implica resistir (re-existir) diante de uma realidade permeada por diversos mecanismos de controle e disciplina sobre o corpo? É importante destacar que a resistência não pode ser simplesmente reduzida a uma negação dessas formas de docilidade do corpo. Além disso, não se trata apenas de considerar que estar “livre”, “desregulado”, seja por meios artesanais/tradicionais ou hipertecnológicos, garanta as práticas de liberdade. Em outras palavras, não se trata de retornar às técnicas disciplinares nem de avançar rapidamente em direção à “liberdade” ou à total flexibilização, em uma perspectiva de desorientação total. Nenhum desses elementos por si só assegura as práticas de liberdade!

O cerne das práticas de liberdade reside na garantia do espaço e nas ações políticas que alimentam os jogos de poder em busca de igualdade. Liberdade não se limita à mera negação do que é imposto, mas sim abrange a sustentação desses jogos de poder em uma luta contínua pela igualdade. A amizade pode ser vista como um “modelo” desse tipo de relação, em que a resistência (ou re-existência) diante das novas formas de docilidade corporal adquire um significado singular. Ela vai além das simples negações das formas de controle e disciplina sobre o corpo, não podendo ser definida unicamente pela ideia de estar “livre”, “desregulado” ou

vinculado a características como ser artesanal/tradicional ou hipertecnológico. Segundo Derrida (2003, p. 36, grifos do autor),

[...] [n]ão há democracia sem respeito pela singularidade ou pela alteridade irreduzível, mas também não há democracia sem “comunidade de amigos” (*koina ta philon*), sem cálculo de maiorias, sem sujeitos identificáveis, estabilizáveis, representáveis e iguais entre si. Estas duas leis são irreduzíveis uma à outra. Tragicamente inconciliáveis e para sempre feríveis.

A amizade, nesse contexto, pode ser vista como um modelo de relacionamento fundamentado na igualdade, no respeito mútuo e no apoio coletivo, no qual os amigos se unem para brincar. Nesse sentido, o poder está sempre em circulação nas experiências de brincadeiras com as tecnologias digitais. Nietzsche (1995) entende a amizade como uma oportunidade de devir, um encontro em que uma pessoa pode se tornar quem realmente é, em um processo que se desdobra ao longo da vida. Dessa forma, a infância é centrada na amizade, enquanto nos adultos os fluxos de possibilidade se abrem para explorar outras formas de experimentação, transformação, aventura, curiosidade e descoberta, como dinâmicas que ocorrem “entre” os indivíduos. É na amizade que uma pessoa se encontra consigo mesma.

Assim, a escola, mesmo como um ambiente que busca redimir a criança, também é um local de possibilidades e criação de relações de amizade. Ela se torna um modo de resistência política, de reinvenção, como podemos observar na experiência de pesquisa descrita na tese 3 (2011, p.74, grifos nossos): “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*”. Esse excerto possibilita pensar que, dado que não podemos nos esquivar das dinâmicas de poder, pelo menos, divertimo-nos com o mínimo do controle disciplinar. As relações de amizade emergem como uma experiência ética intrínseca que reconhece o potencial do outro, inclusive durante as brincadeiras digitais. Indo além das relações familiares, a amizade pode se tornar, na escola, um espaço de experimentação com novas formas de ser e se subjetivar, tanto para crianças quanto para adultos.

No entanto, o cerne da questão não reside na quantidade de tempo passado na escola, mas sim nas possibilidades de um tempo regulado. As crianças frequentemente vivenciam um

tempo dominado pelo *chrónos*, marcado por relógios e calendários, com poucas oportunidades e experiências em outras temporalidades (Habowski; Ratto, 2022). O tempo na escola parece estar especialmente vinculado ao tempo *chrónos*, com os ponteiros do relógio e o tempo decorrido ditando esse ritmo. Um exemplo disso é o desejo expresso por Daniel de concluir algumas fases de um jogo digital na escola para, então, poder enfrentar as fases mais desafiadoras em casa, na companhia dos amigos:

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 atividades no ambiente escolar são frequentemente guiadas por um tempo específico, o da produtividade. É por isso que, muitas vezes, vemos crianças profundamente envolvidas em suas brincadeiras, sendo obrigadas a interrompê-las porque o tempo acabou e é hora de realizar outras tarefas. O recreio é um exemplo de como o tempo das crianças é controlado pelo *chrónos*. De forma geral, as crianças têm apenas 20 minutos para se encontrarem, brincarem com as tecnologias digitais, explorarem e inventarem. Muitas vezes, isso é feito sob um tempo ditado pelo relógio, um tempo que não corresponde necessariamente ao que as crianças vivenciam. Skliar (2018) ressalta que interromper a expressão da criança, suas linguagens, equivale a sufocar sua inventividade e revolução, pois o tempo da infância define, tornando-se parte de uma sequência de eventos ordenados, utilitários e mensuráveis. Da liberdade das horas imaginativas à perda da capacidade criativa, do tempo que parece escoar até o tédio.

Como expresso na mitologia grega, o *kairós* é o momento propício que surge de forma inesperada, um tempo de ruptura e abertura. É o tempo da oportunidade que nos desvia da rotina e nos permite viver de maneira mais espontânea e receptiva às novidades extraordinárias. O *kairós* refere-se ao tempo do acontecimento, em contraste com o tempo cronológico ou linear que é marcado pelo relógio. Enquanto o tempo cronológico é quantitativo e mensurável, o *kairós*

é qualitativo e não pode ser capturado da mesma forma. De acordo com Deleuze (2018), o *kairós* é o momento certo ou oportuno, no qual as condições se tornam favoráveis para o surgimento de algo novo e inventivo. Na filosofia deleuzeana, o *kairós* representa o presente e a singularidade do acontecimento. Desafia a concepção de tempo como uma progressão linear e unidimensional, enfatizando, ao invés disso, a importância da complexidade e da multiplicidade na criação de novas possibilidades. *Kairós*, como esse tempo do acontecimento, parece querer abrir espaço dentro do *chrónos*, mas escorre pelas horas.

Na escola, o tempo *kairós* pode surgir quando as crianças questionam o mundo a seu redor e investigam assuntos que lhes interessam. É nesse ponto de inflexão que surgem resistências por parte das crianças, que se manifestam em recusas a certas práticas escolares, bem como em contracondutas, onde os alunos podem decidir “virar as costas” para o que a escola e os professores propõem, promovendo outras formas de circulação dentro do ambiente escolar. Essa contraconduta pode ser compreendida como uma luta contra os procedimentos estabelecidos para dirigir os outros (Foucault, 2008). Um exemplo disso é quando as crianças trocam ideias com os amigos sobre como construir uma casa no *Minecraft*.

O brincar é um momento em que a criança cria formas de se relacionar com o mundo e de experimentar diferentes possibilidades de existência. Ao brincar com as tecnologias digitais, ela mergulha em novas interações e formas de comunicação, dando origem a modos de percepção e sensibilidade. Assim, o ato de brincar com as tecnologias digitais pode ser encarado como um instante de *kairós*, no qual a criança vivencia diversas formas de existir e se relacionar com o universo a seu redor. Considerando o contexto do ambiente escolar cotidiano, surge a ideia de criar rupturas, rompendo com a concepção linear do tempo e com a dinâmica acelerada imposta pelo sistema capitalista neoliberal. Este sistema molda a rotina das crianças, capturando-as em uma lógica de produtividade marcada pelo tempo cronológico.

No entanto, antes de avançarmos, é essencial problematizar: ao refletir sobre o brincar das crianças, a escola realmente deveria ser o único espaço de pesquisa considerado? Por que limitar o estudo do brincar infantil em tempos digitais apenas ao ambiente escolar? Até que ponto, ao focar predominantemente os usos pedagógicos e a escola como principal campo de investigação, essas abordagens não acabam reforçando a ideia persistente de que o lugar das crianças é exclusivamente dentro das paredes escolares, perpetuando, assim, sua condição de aprendizes?

Não se trata de renunciar ao reconhecimento das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais na escola. No entanto, existem diferenças significativas entre o uso dessas tecnologias pelas crianças na escola e seu uso em outros ambientes. Parece-nos que ainda há poucas pesquisas na área da Educação que ultrapassam os limites dos espaços escolares. Existem outras esferas e oportunidades de investigação para além das instituições formais e criadas especificamente para crianças. A internet, por exemplo, emerge como um ambiente viável para conduzir pesquisas, uma vez que é um espaço em que interações se desenvolvem e, portanto, pode ser considerada uma cultura em si mesma.

É também um movimento de reconhecer a linguagem utilizada pelas crianças e interagir com os referenciais por meio dos quais essas gerações elaboram formas de subjetivação e maneiras de existir no mundo, desafiando-nos a refletir sobre o papel da escola nessa sociedade. Os diversos artefatos têm o poder de ensinar, moldar, e proporcionar diferentes vivências sociais do mundo aos sujeitos, abrindo espaço para uma variedade de experiências na negociação de significados.

A escola, em sua forma geral, baseada no modelo moderno, muitas vezes, não corresponde à racionalidade estético-expressiva e às peculiaridades dos tempos contemporâneos, caracterizados, como Jenkins (2009) aponta, como tempos de convergência e participação. Nesse sentido, simultaneamente, por meio da participação, as crianças desenvolvem estratégias para lidar com a globalização. Utilizam a Internet para se conectar com crianças ao redor do mundo e, assim, descobrem interesses comuns e formam alianças políticas (Jenkins, 2009). Há um borrão nas fronteiras entre as instituições educacionais e outras esferas, principalmente devido às mudanças nos sistemas de informação e comunicação. A sociedade mudou, os sujeitos são diversos, os recursos pedagógicos e os espaços de socialização, tanto físicos quanto digitais, multiplicam-se, enquanto muitas instituições escolares permanecem afastadas das redes, confinadas entre suas paredes (Sibilia, 2012).

Schérer (2006) argumenta que o cerne de nosso sistema em relação à infância é essa necessidade de distância, essa excessiva e sem precedentes criminalização de qualquer toque, qualquer gesto. O pensador denuncia a atual relação entre adultos e crianças, marcada por um afastamento, no qual qualquer tentativa de aproximação pode ser interpretada como pedofilia e imediatamente sujeita à punição legal. Contudo, 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 limita a isso; é parte de um processo mais amplo que diz respeito ao contexto das interações entre adultos e crianças. Seguindo os passos de Michel Foucault, o pensador denominou esse amplo dispositivo pedagógico da infância.

O desafio se encontra no fato de que as crianças estão frequentemente submetidas à infantilização imposta pelos adultos e confinadas nas estruturas do dispositivo pedagógico, o que torna raro o momento em que podemos testemunhar as crianças expressando-se plenamente nessas circunstâncias. Inspirado na filosofia de Charles Fourier, Schérer (2007) propõe uma inversão desse esquema, defendendo uma “infância maior”, que se define por si mesma, em contraposição 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). Nesse contexto, trata-se de uma dinâmica em que adultos e crianças sejam parceiros em uma descoberta e criação mútua.

Assim, é importante destacar que, daqui em diante, daremos pouca importância ao contexto específico em que ocorreram os trechos ou diálogos entre os pesquisadores e as crianças, seja dentro ou fora dos ambientes escolares. Nosso foco estará em investigar pistas do devir-criança do pesquisador que brinca com elas em diferentes cenários, escapando das visões redentoras. Isso se deve ao fato de que, nas amizades formadas fora do contexto familiar ou escolar, as crianças podem explorar as tecnologias digitais de forma menos guiada por diretrizes pedagógicas, criando laços mais “espontâneos”. A partir das diversas maneiras com que as crianças interagem com as tecnologias digitais em diferentes espaços, surgem oportunidades para experiências lúdicas e singulares distintas. Estamos interessados, portanto, em explorar essas diferentes possibilidades e o modo como elas podem influenciar o brincar e as interações das crianças com as tecnologias digitais.

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

Existe uma linguagem capaz de dialogar com as experiências infantis? Qual seria essa linguagem adequada? Parece-nos que ela vai além do uso de uma linguagem precisa, exata ou correta, trata-se mais de criar um espaço aberto para que o outro se manifeste, para que se expresse em sua própria voz, em sua própria linguagem, criando, assim, um espaço potencial para o diálogo, com todas as suas peculiaridades. Essa questão está relacionada a como

enquadrar as crianças em nossa linguagem, como compreendê-las, como escutá-las. Não se trata apenas de buscar em textos teóricos ou em livros didáticos uma linguagem mais apropriada, mas sim de estar aberto ao modo singular como cada criança se expressa e se comunica. A linguagem que fala com as infâncias não é uma linguagem pronta e acabada, mas sim uma linguagem em constante movimento, flexível o suficiente para se adaptar às diferentes formas de expressão das crianças. É uma linguagem que acolhe, que se aproxima das experiências e dos saberes infantis, permitindo que as vozes das crianças sejam ouvidas e valorizadas em todo seu potencial criativo e expressivo.

A ideia de que a infância precede a linguagem pode ser considerada um mito, pois a infância está intrinsecamente ligada à linguagem. Ela representa um estado da experiência humana em que a linguagem já está presente em sua psique, estabelecendo uma fronteira entre a infância do sujeito e sua constituição como sujeito da linguagem. Assim, a aprendizagem linguística do adulto não se encerra, e é por isso que podemos falar da “infância” do adulto, pois as crianças têm essa característica intrínseca de aprender a falar. Existe também certa dissolução da ideia de uma origem fixa para a linguagem, tornando-a uma cronologia que representa o antes e o depois da linguagem. No entanto, essa origem nunca pode ser plenamente definida, pois está constantemente em construção e evolução, nunca para de se manifestar. É um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento ao longo da vida.

A criança não é desprovida de linguagem; as emoções e os afetos são vibrantes em suas diversas expressões. De acordo com Lapoujade (2017), é por meio de um afeto ou de um conjunto de afetos que esta nova ordem do tempo se constitui. Inspirados por Bergson, concordamos com Lapoujade (2017) ao observarmos as crianças e suas infâncias, que circulam sem grande preocupação com as normas — na verdade, muitas vezes, lutam contra essas normas e as expectativas criadas em relação a elas. Elas estão muito mais atentas a seus sentimentos, emoções, vontades e desejos. Como nos recorda Nietzsche (1995), a inocência é a criança e o 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 há uma infinidade de caminhos a seguir. Por isso, torna-se necessário descobrir as potências criativas que estão latentes, sobretudo por meio das paixões, que podem levar as crianças a serem consideradas rebeldes. Neste caso, “rebeldes” no sentido de poderem desconstruir e construir novos valores e estilos de vida mediante a linguagem, ou até mesmo fora dela.

Assim, a infância se revela acessível somente por meio da linguagem, pois a infância e a linguagem coexistem, estão entrelaçadas em uma circularidade na qual a infância é o princípio da linguagem; e a linguagem é o princípio da infância. São sempre verdades, pensamentos, certezas! No plural, porque estão em constante movimento, sempre se (re)constituindo. O reconhecimento da multiplicidade e pluralidade possibilita a criação de outras formas de pensar, a partir de diferentes âncoras. Trata-se de reconhecer e potencializar as crianças que foram invisibilizadas, negadas e silenciadas. Olhar para onde emergem movimentos cotidianos, ações criativas, experiências diversas que redesenham os espaços como potenciais de invenção.

Essa potencialização e esse reconhecimento ocorrem na própria pesquisa. Ao trabalhar com crianças, além da elaboração de um documento formal para obter o consentimento dos adultos responsáveis, no qual são detalhados os objetivos e procedimentos metodológicos, também é essencial obter o assentimento das próprias crianças. Portanto, ao falar sobre o assentimento, consideramos que, como agentes sociais, mesmo que tenham uma compreensão superficial e incompleta da pesquisa, ainda assim são capazes de decidir sobre a autorização e participação no estudo.

Ao escolher conduzir pesquisas envolvendo crianças, obter a permissão formal de um adulto responsável é apenas uma parte da autorização necessária. A parte mais fundamental é a obtenção do assentimento por parte da própria criança. Na dissertação 1 (2017, p. 72, grifos nossos), além das conversas realizadas com as crianças, é destacada a presença da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale), feita 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).

Quando se trata da proteção das crianças, especialmente quando revelar seus nomes pode apresentar algum risco, existem abordagens criativas para garantir que elas se vejam refletidas na pesquisa realizada. Na busca por uma concepção que integre a infância na pesquisa, a Tese 1 (2019) considera as crianças como interlocutoras e participantes essenciais na investigação, colaborando ativamente para definir como gostariam de ser identificadas. O

objetivo é não apenas preservar suas identidades, mas também permitir que elas se reconheçam no material produzido para análise, oferecendo a oportunidade de escolher um nome ou personagem infantil com o qual se identificam para serem representadas na pesquisa. Nessa perspectiva, a Tese 1 (2019) propôs que as crianças escolhessem o nome pelo qual gostariam de ser identificadas na versão oficial da pesquisa. Esse método garante não apenas a proteção da identidade das crianças participantes, mas também oferece uma maneira de elas se verem refletidas nas análises produzidas. Além disso, a alternativa de escolher um personagem infantil para representá-las foi apresentada como uma forma de inclusão e reconhecimento dentro do contexto da pesquisa.

A ideia, conforme relata a pesquisadora, foi prontamente aceita, desencadeando uma série de movimentações. Durante alguns meses, houve uma busca por um consenso sobre como as crianças gostariam de ser identificadas na pesquisa, especialmente considerando sua interação com uma variedade de personagens infantis. Em cada momento, pareciam querer mudar de personagem. Ao longo da pesquisa, após diversas conversas, finalmente chegaram a um acordo sobre a identificação de cada um. Um exemplo dessas negociações pode ser visto na interação da pesquisadora com a personagem Elsa, conforme descrito na Tese 1 (2019, p. 79):

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).

A partir disso, percebemos que a criança, como um sujeito com quem interagimos, tem a capacidade de ensinar, descobrir e compartilhar mundos de forma mútua. É um sujeito concreto na interação, participando de atividades comuns e influenciando de diversas maneiras.

Não se trata de apenas uma pura descrição do que é visto ou ouvido, mas também há um engajar-se em um movimento de observação, escuta ativa e participação nas experiências infantis, seja nas instituições educacionais formais, seja em outros espaços socioculturais que ocupam. As crianças devem ser colocadas no centro da investigação, pois somente elas podem fornecer *insights* e compreensões que não estariam acessíveis de outro modo. Nesse ambiente propício, é essencial compreender que a apresentação da pesquisa para as crianças não é uma atividade secundária ou um mero protocolo na investigação (Pereira, 2012). Isso abre diversas possibilidades de interação com as crianças, inclusive permitindo que elas próprias liderem a explicação para outras crianças que se juntem à 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 da tese acertou com os pais uma conversa com as crianças para explicar-lhes o propósito da pesquisa. Durante esse diálogo, que envolveu tanto os pais quanto as crianças, a pesquisadora apresentou os objetivos do estudo. É fundamental que a primeira concordância venha das crianças, uma vez que ninguém pode assumir esse compromisso em seu nome, devido à posição central que ocupam na pesquisa (Pereira, 2012). A autorização das crianças não se limita a uma simples assinatura em papel; trata-se, antes, de garantir seu assentimento informado e sua participação ativa. Isso engloba o direito de serem informadas sobre o estudo e de serem ouvidas sobre os temas que lhes dizem respeito. A pesquisa com crianças implica, portanto, um compromisso ético que reconhece a importância de um processo conduzido 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 surge do entendimento de que as crianças são sujeitos ativos de participação e, como membros da sociedade, pensam, sentem, agem, interpretam, questionam e criam sua própria cultura. Mesmo em meio a uma sociedade globalizada, com pressões por homogeneização, as crianças produzem sua cultura própria mediante atribuição de significado, comportamentos e até mesmo a criação de artefatos. Elas também são partes integrantes da cultura, com seus conhecimentos, experiências e práticas sociais que desafiam as fronteiras rígidas estabelecidas na modernidade, as quais tentavam separá-las da vida adulta, em um mundo protegido, como se habitassem um espaço à parte, seguro e isolado. Por meio de seus discursos, argumentos e ações, as crianças transpõem esses limites e reivindicam o direito de ocupar os espaços como aprendizes ativos. Em suas interações com a cultura, elas desafiam a noção, amplamente difundida na modernidade, de que são meros seres ingênuos. As crianças têm algo a dizer sobre tecnologias digitais, brincadeiras, violência, programas de televisão, redes sociais, música, dança — afinal, elas vivem neste mundo! Como sujeitos sociais, elas produzem culturas infantis e têm a capacidade de expressar suas opiniões e perspectivas.

A prática da pesquisa da experiência brincante com as crianças significa uma oportunidade do agenciamento de um devir-criança, em um processo dinâmico que se desloca no tempo, como o tempo, para reativar o desejo e fazer proliferarem suas conexões (Deleuze; Guattari, 2010). A interação em grupo ajuda a liberar o que está bloqueado e promove a expressão da liberdade. As dinâmicas grupais podem gerar deslocamentos, movimentações e tensionamentos. Esses são elementos de pesquisa que possibilitam a compreensão do lugar

ocupado pelas tecnologias digitais e dos significados que elas assumem. Também se destacam o modo como as crianças interpretam essa experiência lúdica e a maneira como ela contribui para a produção das culturas infantis.

Assim, a escolha e delimitação do campo de pesquisa não ocorrem por acaso, nem se limitam a um procedimento meramente protocolar. Não se trata apenas de selecionar um local e um grupo de crianças, mas sim de estabelecer uma relação social e, por conseguinte, uma experiência ética e estética. Além disso, no âmbito da postura ética, existe a cumplicidade na partilha dos resultados da pesquisa. Quando os responsáveis não estavam presentes nas atividades lúdicas, a pesquisadora da Tese 1 (2019), ao término dos encontros, adotava o hábito de enviar uma mensagem pelo *WhatsApp*, descrevendo sucintamente os eventos, descobertas e experiências vivenciadas no dia. Em muitas ocasiões, os próprios pais demonstravam interesse no progresso da pesquisa. Eis um trecho 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).

Assim, no contexto da pesquisa, tanto na divulgação dos resultados produzidos quanto no plano empírico ou teórico, são estabelecidos princípios que orientam a condução da investigação em interação com os participantes. A intenção por trás da pesquisa reflete o desejo do pesquisador de se aproximar das crianças. Portanto, o encontro e sua partilha constituem-se em uma ação ética por parte do pesquisador, que, de certa forma, atribui à pesquisa seu propósito primordial. Isso envolve brincar junto com as crianças, seguindo as atividades lúdicas que elas próprias propõem. Esse movimento pode ser observado na Tese 3 (2011, p.71), onde o pesquisador foi convidado a participar das festas de aniversário das crianças, a descer por um

túnel e a presenciar as saudações entre os meninos durante uma de suas primeiras interações com os participantes da pesquisa:

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.

Percebemos um movimento de integração nas experiências infantis, de modo que, após algum tempo, as crianças começaram a convidá-la para participar das brincadeiras. Elas passaram a enxergar o adulto não apenas como alguém ali para fazer perguntas, dialogar, resolver disputas ou dar conselhos. Trata-se da posição de um adulto que deixa aberta a possibilidade para que as crianças as convidem para suas brincadeiras, façam perguntas e interajam de forma mais livre. O reconhecimento da criança como agente social implica na desconstrução de um conjunto de concepções prévias sobre a infância.

Trata-se também de compreender as interações das crianças com as culturas dos adultos e construir a partir delas, ou, alternativamente, estruturar sua própria cultura. Isso implica reconhecer que as crianças participam coletivamente da sociedade e se tornam atores ativos nesse contexto. Significa entender que as crianças se tornam sujeitos de sua própria socialização, uma visão completamente distinta daquela que predominou por séculos, na qual a criança era vista apenas como receptora da cultura e dos processos de socialização impostos pelos adultos (Schérer, 2007).

Como agentes sociais, as crianças estão constantemente envolvidas em interações umas com as outras, com os adultos e com as instituições, buscando formas de se engajar no mundo social. Nesse processo, elas aprendem, questionam as normas estabelecidas e constroem suas compreensões do mundo. Aqui, as crianças não são vistas apenas como indivíduos que se tornarão sujeitos no futuro, mas estão na mesma condição que outros grupos sociais. Com essa perspectiva, também se articulam as relações sociais das crianças com seus colegas, adultos, jovens e idosos em diversas situações de convívio social.

O reconhecimento de que as crianças são autores sociais está ligado à noção de que a autoria reside em suas ações. Isso significa reconhecê-las como sujeitos capazes de inventar, problematizar, investigar, criticar e questionar o mundo a seu redor. Um espaço potencial para essas reflexões são as brincadeiras, que marcam sua autoria e a formação da cultura infantil. O ato de brincar é tanto um produto quanto uma prática cultural, sendo uma forma de ação em que as crianças constroem e modificam suas compreensões do mundo. As crianças, inseridas em contextos históricos e culturais, moldados por princípios, valores e artefatos culturais, muitas vezes fabricados para consumo, são envolvidas nas experiências sociais e culturais. No entanto, as brincadeiras não são meramente reproduções, mas sim recriações a partir do que as crianças incorporam de novidade, reinventando, assim, a própria cultura. Nessa interatividade, o ato de brincar se torna um espaço de sociabilidade e produção cultural.

Nesse contexto, o termo *infância* adquire um significado peculiar, indicando uma pessoa que não sabe tudo, não diz tudo e não abarca todos os pensamentos, tornando-se, assim, desejável e necessária exatamente por não necessitar de uma definição clara. Tradicionalmente, a infância tem sido associada a um tempo sem razão, desprovido de conhecimentos racionais. A ideia de tornar-se autônomo é vista como uma forma de superar essa “fase”. No entanto, a infância não é algo ausente nos adultos, nem é entendida como uma fase irracional da vida. É considerada como uma condição de rupturas, experiências de transformações e o sentido das metamorfoses de todo sujeito, independentemente da idade (Kohan, 2005). São condições que podem representar uma descontinuidade com a história, os modos de ser e agir. Em outras palavras, a infância não é apenas uma idade cronológica, mas sim uma “etapa” da vida que vai adquirindo significado à medida que se projeta no tempo; ela se refere a uma pessoa que se desenvolve na constante interação entre passado, presente e futuro. Discutir o tempo e o lugar da infância significa explorar a infância histórica para estender essa compreensão à infância que habita em cada um de nós. É, portanto, um movimento de devir-criança tanto por parte do pesquisador quanto da própria pesquisa.

Nesse contexto, a experiência da infância pode contribuir para mitigar essa sensação de falta de sentido, estimulando o pensamento e resgatando um pouco da autenticidade na vida tanto nos espaços escolares quanto em outras esferas sociais. Consideramos a noção de experiência conforme proposta por Benjamin (1994), que nos auxilia a refletir sobre as interseções entre infância e experiência. A Modernidade, com seus dispositivos biopolíticos, tem

restringido a transição da experiência para a linguagem, resultando em formas de vida empobrecidas em termos éticos, estéticos e políticos. O esvaziamento da experiência, a incapacidade de narrá-la em nossa época, é uma preocupação central na filosofia contemporânea. Benjamin (1994) diagnostica esse esvaziamento e a incapacidade de narrativa em nosso tempo, bem como suas implicações para a existência humana. Ele chama de pobreza da experiência o fenômeno que ocorre ao reduzir a experiência ao mero acontecimento, resultado da racionalização da existência e da aplicação da ciência e da tecnologia na vida, que destituem sua aura, de forma semelhante ao que aconteceu com a arte, por exemplo.

Benjamin (1994) aponta para a importância de restaurar a experiência, indicando que é viável criar uma experiência baseada, essencialmente, na transformação das concepções de tempo e história. Essa ideia de descontinuidade temporal nos leva a considerar que um evento se torna um fato histórico retroativamente; mesmo que separados por milênios, desde que um acontecimento esteja vinculado a si mesmo (Benjamin, 1994). Assim, o passado não é mais uma imagem estática, mas sim uma experiência que se entrelaça com o presente na ruptura do tempo.

Diante dessa perspectiva, a infância surge como uma oportunidade para o sujeito criar experiências; a infância é considerada a própria condição da experiência humana. Infância e linguagem estão intimamente ligadas, pois, embora a infância pareça desprovida de linguagem, ela também é o terreno no qual a linguagem se desenvolve. O sujeito não nasce falante; a linguagem não é algo inato, mas sim algo que se aprende. Essa é a base de sua historicidade. Infância e experiência se tornam, então, as condições essenciais para a existência humana, pois são elas que possibilitam o acesso ao mundo da linguagem. Esta não cessa quando nos tornamos falantes, pois somos continuamente atravessados por ela.

Não sugerimos aqui a promoção de uma vida infantilizada, como um retorno a uma condição de ser criança. Trata-se, ao invés disso, de um modo de viver que envolve interromper a continuidade, significa pensar, viver, sentir, observar e ouvir de forma intermitente, sem pressa, com paciência, deixando-se guiar pela paixão. Dessa forma, a partir dos trechos que apresentamos nesta seção, os pesquisadores assumem um lugar de amigo, um “adulto diferente”, que não está ali para ensinar, observar e julgar, papéis comumente associados aos adultos em geral. Em vez disso, eles desejam compreender a cultura infantil, conhecê-la,

conviver com ela e, mais importante, aprender a brincadeira. Isso tem repercussões até mesmo na família, levando-os a um processo 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 interação com as crianças revela uma compreensão do ato de brincar como um amplo campo de potencialidades, complexo e rico, que se desdobra conforme a brincadeira se desenrola. Entendemos que esse espaço não se restringe a uma única estrutura, mas sim é permeado por vias de resistência ao estabelecido. Podemos considerar esse espaço como sendo moldado e enriquecido pelos sentimentos, vivências e criações tanto das crianças quanto dos adultos. É um espaço de abertura, no qual a criança não é apenas uma observadora passiva, mas alguém que se apropria ativamente dos espaços disponíveis.

Estudar a infância significa ocupar um papel ativo no dia a dia das crianças, no qual o pesquisador se aproxima, envolve-se e é envolvido por elas. Ao adotar uma abordagem de pesquisa, experimentamos o devir-criança junto com elas, explorando suas infâncias de maneira singular. Isso significa vivenciar a singularidade dos movimentos no brincar, estar presente nos arranjos únicos de cada brincadeira, e, ao mesmo tempo, capturar os gestos, os sorrisos, as expressões e olhares. A pesquisa que abraça essa dinâmica de devir-criança do pesquisador é um processo de inter(in)venção. É um tipo de pesquisa que também é um ato de invenção, que agita os pensamentos e nos desafia a conceber novas formas de dar visibilidade e voz ao que é produzido.

Considerações finais

Para finalizar, é importante ressaltar que, mesmo que o dispositivo da redenção agencie práticas de educação digital escolar para “salvar” ou “redimir” crianças com comportamentos desviantes ou problemáticos no uso de tecnologias digitais, também existem brechas na

normalização, virtuais linhas de fuga e acontecimentos em potencial que emergem durante o brincar junto das e com as crianças. Nesse espaço potencial, persiste em se atualizar um devir-criança do brincar, relacionado aos signos da amizade, da experiência e da inventividade de mundos. As relações de amizade (entre todos) transformam-se em um modo de resistência política e reinvenção. O aprendizado, guiado pelo pesquisador em devir-criança junto com as crianças (e entre elas), acopla-se a diversos contextos e integra o que acontece entre os integrantes do grupo enquanto brincam com as tecnologias digitais.

É um devir-criança que se desdobra em nós em diferentes ocasiões da vida. É um movimento que possibilita a inventividade, o deslizar e a exploração das relações consigo mesmo e com as outras pessoas com quem compartilhamos a vida. A formação da subjetividade é devir, é dinâmica e fluida. São diversos os devires que se conectam, entrelaçam-se, formando linhas de invenção e promovendo novas conexões, saberes e subjetivação. O devir não se trata de uma forma específica, nem de um modo de identificação ou imitação, mas envolve a criação de uma zona de proximidade ou uma “mistura” na qual outros devires se tornam indistinguíveis (Deleuze; Guattari, 2010).

Devir, então, envolve estar “no meio” ou “entre”. O devir amplifica as conexões com diversos modos de aprendizado que se desenvolvem e buscam pontos de intersecção com outras referências, intercâmbio de experiências e interações sociais. A aprendizagem potencializada em devir-criança do pesquisador com as crianças conecta-se a vários ambientes e absorve o que ocorre entre os integrantes do grupo ao brincar com as tecnologias digitais, permitindo a eclosão de invenções e devires múltiplos.

Trate-se de um movimento de criar maneiras, tempos e espaços outros de ser pesquisador e de experienciar o tempo junto às crianças. Pesquisar com as crianças implica desfazer as estruturas normativas e padronizadas. Se considerarmos os processos educacionais como uma formação subjetiva com *slogans*, perceberemos que estamos enredados em uma estrutura com uma uniformização da subjetividade. E o que escapa a isso? Requer um devir-criança do pesquisador com as crianças; trata-se de experimentar, de vivenciar práticas desviantes, de realizar peripécias.

Experienciar com as infâncias nos conduz ao encontro, ao diálogo, à abertura ao outro, à sua própria infância, à escuta de si. Os atos brincantes se apresentam como potenciais de fluidez, de caminhos que se desdobram para o questionamento das verdades e certezas, bem como para

o acolhimento da incerteza, do imprevisto, do desvio. Em meio a esses encontros, talvez brincar com as tecnologias digitais signifique a oportunidade de se reinventar de uma maneira diferente (com o outro e consigo mesmo) do que se é em sua virtualidade. No contato com/entre crianças, como “estrangeiridade”, emerge a necessidade de pensar a diferença e a singularidade, percebendo a multiplicidade das experiências infantis.

Referências

- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas v. 1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo. In: BALIBAR, E. et al. *Michel Foucault filósofo*. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, v. 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- DERRIDA, J. *Políticas da Amizade*. Porto: Campo das Letras, 2003.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Siglo Veintiuno, 1990.
- HABOWSKI, A. C. *O brincar das crianças em tempos digitais: a produção de discursos na Educação*. 2023. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

HABOWSKI, A. C.; RATTO, C. G. Cuidado! As crianças estão em risco: a periculosidade no brincar digital. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18880>

HABOWSKI, A. C.; RATTO, C. G. Tempos de infância: linguagem e experiência. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.69450>

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KOHAN, W. O. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

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

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012. p. 59-86.

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

SCHÉRER, R. *Émile pervers ou Des rapports entre l'éducation et la sexualité*. Paris: Laurence Viallet, 2006.

SIBILIA, P. *Redes ou Paredes. A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SKLIAR, C. 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. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30700>

Submetido: 12.07.2023.

Aprovado: 25.03.2024.