

O BRINCAR DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DIGITAIS: LINHAS DE FUGA DO DISPOSITIVO DE PERICULOSIDADE

EL JUEGO DE LOS NIÑOS EN TIEMPOS DIGITALES: LÍNEAS DE ESCAPE DEL DISPOSITIVO DE PELIGRO

CHILDREN'S PLAYS IN DIGITAL TIMES: LEAKAGE LINES OF THE DANGEROUSNESS DEVICE



Adilson Cristiano HABOWSKI¹
e-mail: adilsonhabowski@hotmail.com



Cleber Gibbon RATTO²
e-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Como referenciar este artigo:

HABOWSKI, A. C.; RATTO, C. G. O brincar das crianças em tempos digitais: Linhas de fuga do dispositivo de periculosidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023144, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17975>



- | Submetido em: 14/04/2023
- | Revisões requeridas em: 16/05/2023
- | Aprovado em: 20/06/2023
- | Publicado em: 20/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas – RS – Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista CAPES/PROSUC.

² Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas – RS – Brasil. Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (PUCRS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

RESUMO: Este texto busca perscrutar as linhas de fuga por dentro do dispositivo da periculosidade em algumas dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o brincar das crianças com as tecnologias digitais. Emergiram dois direcionamentos argumentativos no dispositivo da periculosidade: 1) Imobilização do corpo, fazendo um alerta para a necessidade de resgatar as brincadeiras tradicionais, pois as tecnologias digitais não estariam proporcionando o movimento físico. 2) Diferença entre analógico e digital, chamando a atenção para um possível perigo no brincar com as tecnologias digitais, no sentido de que as crianças estariam se inserindo num mundo que não existe e que nada produzem. Nas linhas de fuga desses dois direcionamentos argumentativos, apontamos que as crianças experimentam eventos que modificam de maneira significativa sua relação com a imobilização do corpo e das diferenças entre o analógico e o digital, pois elas imergem no ambiente integrado sem haver qualquer distinção.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Brincar. Tecnologias digitais. Periculosidade. Linhas de fuga.

RESUMEN: Este texto busca averiguar las líneas de evasión dentro del dispositivo de peligrosidad en algunas disertaciones y tesis guarnecidas en Programas de Posgrado en Educación sobre el juego de los niños con las tecnologías digitales. Dos rumbos argumentativos surgieron en el dispositivo de peligrosidad: 1) Inmovilización del cuerpo, alertando sobre la necesidad de rescatar los juegos tradicionales, porque las tecnologías digitales no estarían proporcionando movimiento físico. 2) Diferencia entre analógico y digital, llamando la atención sobre un posible peligro en jugar con las tecnologías digitales, en el sentido de que los niños se estarían insertando en un mundo que no existe y que no produce nada. En las líneas de escape de estas dos direcciones argumentativas, señalamos que los niños experimentan eventos que modifican significativamente su relación con la inmovilización del cuerpo y las diferencias entre lo analógico y lo digital, porque se sumergen en el entorno integrado sin distinción alguna.

PALABRAS CLAVE: Niños. Jugar. Tecnologías digitales. Peligrosidad. Líneas de escape.

ABSTRACT: This text seeks to scrutinize the lines of escape within the device of dangerousness in some dissertations and theses defended in Graduate Programs in Education on children's play with digital technologies. Two argumentative directions emerged in the device of dangerousness: 1) Immobilization of the body, alerting to the need to rescue traditional games, because digital technologies would not be providing physical movement. 2) Difference between analog and digital, calling attention to a possible danger in playing with digital technologies, in the sense that children would be inserting themselves into a world that does not exist and that produces nothing. In the escape lines of these two argumentative directions, we point out that children experience events that significantly modify their relationship with the immobilization of the body and the differences between analog and digital, because they immerse themselves in the integrated environment without any distinction.

KEYWORDS: Children. Play. Digital technologies. Dangerousness. Escape lines.

Considerações iniciais

Este texto busca perscrutar as linhas de fuga por dentro do dispositivo da periculosidade em algumas dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o brincar das crianças em tempos digitais³. Parte-se do entendimento de que 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).

Dentro da atual investigação, o nosso primeiro movimento buscou discutir as bases da arquitetura discursiva que assentaram a infância no mundo moderno ocidental, tendo grande inspiração no legado do pensamento Iluminista dos séculos XVIII e XIX. Buscamos mostrar as condições que possibilitaram a emergência de discursos das crianças como “inocentes”, que é necessário mantê-las distantes das tecnologias digitais, dando condições para aquilo que denominamos de dispositivo da periculosidade (HABOWSKI; RATTO, 2022a).

A partir disso, partimos para a análise do corpus documental. Emergiram dois grandes direcionamentos argumentativos: 1) Imobilização do corpo, fazendo um alerta para a necessidade de resgatar as brincadeiras tradicionais, pois elas proporcionariam ao desenvolvimento infantil um elemento importante que é o movimento físico; 2) Diferença entre analógico e digital, chamando a atenção para um possível perigo no brincar com as tecnologias, no sentido de que as crianças estariam se inserindo num mundo que não existe e que nada produzem. A partir disso, percebemos o agenciamento de um dispositivo que denominamos de dispositivo da periculosidade, uma vez que se vê na relação brincante das crianças com as tecnologias digitais um risco (talvez porque ainda não conseguimos criar melhores mecanismos de governá-las) (HABOWSKI; RATTO, 2023).

O dispositivo da periculosidade exprime, especialmente, a potencialidade perigosa do brincar das crianças nas tecnologias digitais, uma determinada ameaça à integridade física e emocional da criança. Então, as tecnologias digitais como uma tendência para o mal; aptidão ‘natural’ para cometer perigos às crianças. O dispositivo da periculosidade (enquanto uma chamada que paralisa) em operação para fazer funcionar a gestão de risco; produção de

³ Este artigo situa-se no âmbito de um projeto de pesquisa que visa discutir as condições de proveniência e emergência dos discursos em dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o brincar das crianças em tempos digitais e perscrutar os dispositivos agenciados por tais discursos e seus potenciais efeitos. O *corpus* documental do projeto como um todo é constituído por 14 produções acadêmicas (5 teses e 9 dissertações) produzida na última década (2010-2019) a partir de um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave: brincar e tecnologias digitais, selecionando apenas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

subjetividades que estejam atentas aos riscos. O que torna os riscos tão contundentes são as verdades abarcadas nos avisos sobre os riscos, tornando-se numa potente estratégia de gestão das crianças, isto é, de condução das condutas. Trata-se de construir uma criança sujeitada, prudente e subjetivada até certo ponto pelo medo, agenciando o seu ajustamento (HABOWSKI; RATTO, 2023).

Nesta perspectiva, a análise das teses e dissertações comportou 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 por eles (acontecimentos). O que nos interessa neste texto está circunscrito em relação 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. Tal esforço tentaremos abarcar nas discussões discorridos neste texto.

Conceito de dispositivo a partir de Gilles Deleuze e Michel Foucault

Aqui, o nosso esforço consiste em perscrutar os acontecimentos, as singularidades, o inesperado, ou nos termos de Deleuze (1990), *linhas de subjetivação* e *linhas de fratura*, que *escapam às outras linhas* por dentro do dispositivo da periculosidade. São linhas bifurcadas, de curvas que relacionam regimes de saberes movediços. Conectados a ordenamentos de poder, destinadas a gerar modos específicos de subjetivação, mas também, e por isso mesmo, modos singulares de fuga e resistência. Então, o dispositivo não se constitui apenas de regras, normas, recomendações e prescrições, mas opera também através dessas já situadas linhas de subjetivação e linhas de fratura, que escapam às outras linhas (DELEUZE, 1990).

Nessa dinâmica, as tecnologias de si são acionadas pelos diferentes dispositivos, com efeitos subjetivantes (FOUCAULT, 1990). A subjetivação envolve, portanto, a produção de efeitos em si mesmo, não tratando-se apenas de um comportamento passivo da criança consumidora, mas pelo contrário, de uma tensão e articulação constantes em jogos de força. Deste modo, 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 e subjetivação e que se apoiam em outros

dispositivos, sempre é possível escapar dos diferentes mecanismos que constituem um dispositivo.

Para Deleuze (1990), o dispositivo é um produto da urgência histórica; um conceito de multilinearidade e que se articula enquanto condição de sua permanência. Uma grade multilinear construída sobre três fundamentos: saber, poder e modos de subjetivação. Deleuze (1990) vê, portanto, o dispositivo como um conceito operacional multilinear, organizado nesses três grandes eixos que, por sua vez, remetem às três dimensões que Foucault (1990) distinguiu na sua obra. O primeiro eixo se refere à produção de saber, e mesmo à composição das redes discursivas; o segundo se refere ao eixo do poder, que indicará os modos em que as relações e disposições estratégicas de seus elementos podem ser determinados dentro de um dispositivo; o terceiro eixo se refere à produção de sujeitos.

Deleuze (1990) também indica para as dimensões e linhas de força que constituem determinado dispositivo. As linhas de visibilidade e de enunciação determinam as idas e vindas entre o ver e o falar, visto que “agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que por isso deixem de conduzir a batalha” (DELEUZE, 1990, p. 2). Tais linhas podem estar em um dispositivo ou outro simultaneamente, tornando-as intercambiáveis, pois elas estão sempre sob tensionamentos pelas enunciações, pelos sujeitos, pelos objetos e pelas forças em ação geradas pelo próprio dispositivo. Deleuze (1990, p. 3), ao abordar da produção das subjetividades, menciona que algumas “escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo para colocar-se sob os poderes e os saberes de outro, em outras formas ainda por nascer”.

Para tanto, lançamos mão também e, principalmente, do conceito de dispositivo em Michel Foucault para operar metodologicamente. Tal conceito foi desenvolvido por Foucault (1976/1988, p. 100-101), sobretudo no primeiro volume da obra *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Primeiro, 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. Em segundo, 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. Destacamos para o uso que Foucault faz das palavras móveis e polimorfos, que caracteriza o conceito em movimento, em circulação, sob diversos modos. Inclusive, que o dispositivo pode se atualizar historicamente, com novas configurações, conforme necessário,

mas em contínua instabilidade, abarcando sistemas nem sempre homogêneos, sendo, portanto, condição de sua existência.

No sentido de Foucault (1984/2001b), 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. Foucault (1984/2001b, p. 23) 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”.

Portanto, um dos êxitos do dispositivo é justamente produzir o dizer incessante sobre como a criança deve ou não fazer uso das tecnologias digitais. Contudo, isso não se dá ao acaso, mas vem de uma soma de proveniências, desde a noção de infância, brincar, 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.

Corpus documental circunscrito pelo dispositivo da periculosidade

Denominamos o *corpus*⁴ documental em Tese 1; Tese 2; Dissertação 1; Dissertação 2:

TESE 1 – LOUREIRO, Carla Cristiane. “**Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!**”: Crianças e videogames numa brinquedoteca escolar. 2017. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

TESE 2 – MENEZES, José Américo Santos. **A criança na cibercultura: brincar, consumir e cuidar do corpo.** 2014. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.

⁴ Destaca-se que no âmbito do projeto em que este texto tem sua ancoragem, não se limita em analisar esses cinco produtos, uma vez que estamos trabalhando com mais dois dispositivos agenciados, a saber: dispositivo da redenção e dispositivo psicopedagógico. 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) produzida na última década (2010-2019) a partir de um mapeamento na BDTD, utilizando as palavras-chave: brincar e tecnologias digitais, selecionando aquelas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

TESE 3 – SOUZA, Joseilda Sampaio de. Brincar em tempos de tecnologias digitais móveis. 2019. 471f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019.

DISSERTAÇÃO 1 - CANASSA, Luciana Maria Rinaldini. Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da educação infantil: desafios da geração homo zappiens. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista., 2013.

DISSERTAÇÃO 2 - MORAIS, Vinícius Barbosa de. Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças: processos educativos envolvidos. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Não consideraremos de importância o “nome próprio” de quem produziu tais pesquisas, pois os discursos produzidos estão situados em outra ordem, onde a autoria não se designa pelo nome próprio do autor, senão que por sua inscrição maior ou menor numa ordem discursiva e nos regimes de verdade por ela agenciados. Isto é, tomamos aqui o autor 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, 1971/2002, p. 26). Aliás, Foucault (1966/1987, p. 502) 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”.

É exatamente nisso que se insere a genealogia, enquanto “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. sem ter que se referir a um sujeito” (FOUCAULT, 1978/2001a, p. 7). Com a exterioridade, a análise não consiste em observar o sujeito que disse, mas o que é dito do lugar de sujeito a partir de onde se enuncia.

Direcionamento argumentativo: imobilização do corpo

Na contramão de discursos que buscam chamar a atenção para a necessidade de resgatar as brincadeiras tradicionais, pois elas proporcionariam ao desenvolvimento infantil um elemento importante que é o movimento físico⁵, a tese 1 (2017, p. 175) em seu diário de campo, nos dá indicativos que o corpo também é chamado para se movimentar:

⁵ Exemplo disso está presente na dissertação 1 (2013). A pesquisadora, ao questionar à um professor sobre a possibilidade de resgatar as brincadeiras e jogos tradicionais por meio da ação docente, recebeu a seguinte resposta: “[...] Sim, se o professor se propuser a estudar o que **o brincar proporciona ao desenvolvimento infantil nos aspectos físico (porque a criança é sinônimo de movimento), cognitivo (porque constrói seu conhecimento de** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023144, 2023. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17975>

Quatro meninos jogam Mario Kart, o joystick é em forma de volante, **para cada curva necessária na tela, os meninos mexem o corpo todo, para a direita..., para a esquerda.** Muitas vezes, **o corpo é jogado para trás, fazendo um barulhão quando batem com as costas no pufe e, em geral, esse movimento é uma reação a alguma “barbearagem” do seu carrinho na tela.** Eles também vão “narrando” o jogo: “Vai, corre!”; “come a vontade a plantinha”; “é isso mesmo”. [...] Quando o resultado aparece na tela, o vencedor se levanta com o volante no alto (como um troféu) e pulando comemora: primeiro, primeiro, primeiro! (DIÁRIO DE CAMPO, 26/2/2015).

Como podemos perceber, na contramão de discursos que veem perigo no brincar com as tecnologias digitais pela aparente imobilidade do corpo das crianças conectadas aos ambientes digitais, há, na verdade uma “exuberância de estímulos sensoriais e instantâneas reações perceptivas em sincronia com operações mentais” (SANTAELLA, 2004, p. 132). Nessas interações, as crianças se movimentam entre diferentes interfaces e ambiências digitais. Não ficam apenas olhando o que é apresentado na tela, mas agem, criam, constituindo-se num espaço em potencial. Pode até parecer que o corpo está imóvel, mas por entre os corpos, no corpo-a-corpo, no “jogo dos corpos”, todo o corpo está em *turbilhão*. É o que me suscita a pensar a partir da tese 1 (2017, p. 175) na sua experiência de pesquisa:

O apertar de botões só parecia fazer sentido quando a criança intermediava corporalmente o que era visto na tela. O brincar, assim como o aprender, mostrava-se repleto de sinestésias. “*Para brincar você está com o boneco brincando de verdade, na mão. Nos jogos só estou com o controle na mão controlando os bonecos na tela. Eu também controlo quando brinco, mas com a minha mão, sem o controle*” (LEANDRO); “*Jogar tu não brinca, porque só usa a mão para mexer no controle, e brincar usa o corpo inteiro*” (LUARA).

Nas ambiências digitais, as crianças experienciam acontecimentos que alteram significativamente sua relação com a representação, pois mergulham no ambiente integrado sem qualquer separação. O corpo não consiste em algo que esteja isolado no humano, mas trata-se de um instrumento para efetivar acoplamentos ao ambiente e assim fluir pela vida. Neste fluir, as afecções do corpo nos constituem como subjetividade. Em Espinosa (1983), o corpo consiste numa máquina que reproduz em suas funções modais a natureza mais ampla da qual é parte indissociável. O pensador compara o processo da construção de conhecimento com a fabricação de objetos afirmando que “a inteligência pela força natural fabrica para si instrumentos intelectuais” (ESPINOSA, 1983, p. 20). Há ocasiões em que os movimentos de

maneira ativa e formula hipóteses acerca dos acontecimentos do seu entorno a todo momento), social (vive em grupo) e psicológico (tem sentimentos e emoções). Resgatar as brincadeiras e jogos tradicionais com as crianças, além de ser uma atividade carregada de sentido para elas, é educativa e os fará conhecer e respeitar os jogos de cada momento histórico. É nosso dever estimular o brincar, somos profissionais da infância!!![...]” (DISSERTAÇÃO 1, 2013, p. 66-67). Vale dizer, novamente, que a pesquisadora não faz críticas a essas afirmações, mas, ao contrário, endossa tais discursos.

pensamento e movimentos no corpo não são concomitantes, e o movimento de pensamento não significa que o corpo esteja em deslocamento. Uma criança pode brincar sem se mover, ou um mínimo movimento pode realizar um grande pensamento. O corpo é afetado por objetos externos e a mente (mente enquanto processo e não como coisa) faz esse mapeamento das afecções.

Rolnik (2006, p. 31) explica que no encontro “os corpos, sem seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem. Dos movimentos de atração e repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos. Eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos [...]”. Nessas experiências, a imagem deixa de ser apenas uma imagem, tornando-se um objeto que afeta o corpo da criança em sua globalidade. Um brincar por imagens em movimento, produzindo afecções, pulsões que vibram no corpo.

As crianças, ao brincar com as tecnologias digitais, quase viram do avesso para fazer parte deste brincar. Movimentos de desejo que formam conexões, novos modos de conexão, novas imagens de si, novas direções e conexões a partir das variações que vão sendo inventadas. A visibilidade dos corpos das crianças resultantes de ações regulatórias que atuam dentro de sua própria esfera de gravidade. Vejamos esse movimento que agora acionamos na tese 1 (2017, p. 175, grifos nossos):

[...] os vídeos gravados no espaço da brinquedoteca têm muitas horas de **crianças “mexendo no controle” e movimentando o corpo todo**. Aqui, não estamos falando apenas dos videogames com controle que reage ao movimento, mas de praticamente todos os jogos. **Mesmo quando acomodadas nos pufes para jogar, as crianças estão quase sempre conversando, discutindo estratégias para jogo, ou tirando dúvidas com os colegas e, com frequência, narram o jogo em voz alta.**

Como podemos perceber, a pulsação profunda é o corpo excitado diante do acontecimento presente. Nietzsche (1995, p. 10) afirma que “o corpo é a grande razão, uma multiplicidade dotada dum sentido único, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor (...). Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria”. Então, ficar fixo na tela não representa a única opção de movimentação, pois corpo não se limita à ação e reação! Ele tem a capacidade de orquestrar agenciamentos e inserir-se em variação. Mesmo no brincar digital aparentemente imóvel, o corpo é movido por *perceptos* (novas formas de ver e ouvir) e *afetos* (novas formas de sentir). Espinosa (1983, p. 178) diz que “[n]ão se sabe o que pode o corpo”. Complementamos aqui que não sabe exatamente o que pode o corpo no âmbito das tecnologias digitais. Arriscamos dizer, a partir de Espinosa (1983), que o corpo e as experimentações brincantes com as tecnologias digitais se acoplam vigorosamente de *afetos* e de *perceptos*. No

entanto, nem sempre é necessário sair de seu local. Esses movimentos, ou sua possibilidade, podem ter mais a ver com o silêncio da escuta, com a calma da espreita com um corpo que mais do que se mover, age passivamente.

Tais movimentos ou a possibilidade deles, talvez, tenham mais a ver com a quietude da espreita, com o silêncio da escuta, com um corpo que, mais do que se mexe, passivamente, age. Deleuze (2007, p. 172) nos diz que “é preciso não se mexer demais para não espantar os devires; os devires são o que há de mais imperceptível”. Segundo o pensador, o que pode um corpo fazer não deve ser confundido com determinadas partes ou funções, que são matérias orgânicas ou fisiológicas, mas precisa ser considerado em relação aos seus *afetos*.

Mesmo em movimento, a criança já não se contenta em seguir os movimentos dos personagens, ou fazer os movimentos que são apenas objetos, mas em todos os casos subordina a descrição do espaço à função do pensamento. Mais do que uma simples distinção entre a realidade e o imaginário, subjetivo e o objetivo, sua indistinguibilidade, ao contrário, confere à tela uma riqueza de funções e traz novos conceitos de enquadramento e reconstruções do corpo brincante. Santaella (2003) explica as mutações do corpo são tantas e tão radicais que se aproxima o momento em que será difícil distinguir entre vida natural e artificial. Como é o caso da tese 2 (2013, p. 93-94) que agora acionamos quando trata sobre o avatar (representação gráfica da criança no ambiente digital):

[...] o jogo digital Club Penguin é mundo que está sendo utilizado largamente pelo público infantil. Nesses ambientes, eles podem ser, por meio dos avatares, eles mesmos ou quem desejarem ser, viajar por espaços fictícios ou totalmente metafóricos. [...] Com as observações das crianças jogando no computador e depoimentos através das entrevistas, percebi que a experiência do jogo simbólico é vivida nos jogos digitais de forma muito semelhante quando comparada aos jogos tradicionais. A brincadeira imaginativa das crianças diante do computador segue muitas das mesmas regras da interatividade e da fantasia que regem toda brincadeira infantil. Ao destruir o monstro do jogo, a criança se sente vitoriosa, projetando-se como personagem deste desafio, superando seus limites e destruindo todo o mal: “eu sou o herói e vou matar o monstro e salvar a menina e o pequeno além que a acompanha. Eu sou o herói e vou matar o monstro de pedra ...eu tenho que matar ele... e salvar todos...” (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 27.08.11).

A relação da criança com o ambiente digital por meio do seu avatar produz um sentimento de estar ‘mais presente’, ‘mais vivo’, justamente pela criação de um eu virtual (avatar), produzindo a sensação de estar lá no ambiente junto com outras crianças construindo diversos elementos. Não mais o corpo enquanto fisiológico, mas um corpo enquanto força e potência, abrindo espaço para os fluxos. Nesta questão do corpo presente digitalmente, Santaella (2003, p. 199) considera que, atualmente, “tudo parece indicar que muitas funções vitais serão replicáveis maquinicamente assim como muitas máquinas adquirirão qualidades

vitais”. Hoje, o corpo híbrido, entre o artificial e o natural, o real e o simulado, é chamado por muitos de pós-humano. Um ponto que diferencia esta revolução tecnológica de outras é o seu ritmo acelerado (SANTAELLA, 2003). Aliás, o próprio desenvolvimento da tecnologia se confunde com o desenvolvimento humano. Desde as tecnologias da natureza, como o aparelho fonador, que nos fizemos diferentes dos outros seres vivos até às mais recentes invenções, nossa vida é indissociável da tecnologia, de modo que o ser humano não falaria se não tivesse instalado no próprio corpo o aparelho fonador (SANTAELLA, 2012).

Deste modo, “não há divórcio entre a evolução biológica humana e a revolução tecnológica” (SANTAELLA, 2011, p. 129). Isto é, somos humanos porque somos tecnológicos. O ser humano nasce na condição de inacabamento, da falta (e também morre na condição de inacabado!). A partir do nascimento decorre toda a constituição psíquica, a dimensão de ser cuidado, a aquisição da linguagem. Contudo, esses aspectos não cessam quando nos elevamos à condição de falante, uma vez que somos continuamente atravessados pela linguagem vida afora. Isso porque as principais tecnologias são tecnologias de linguagem, pois são constitutivas do humano, de modo que “todas as tecnologias de linguagem subsequentes só vieram expandir essa tecnologia primordial. No ponto em que nos encontramos hoje, com as tecnologias digitais, o que está sendo expandido são as nossas capacidades cerebrais” (SANTAELLA, 2011, p. 129). Assim, a tecnologia se configura como um corpo de conhecimentos que, além de usar estratégias singulares, cria e transforma processos linguísticos e materiais, significando o saber fazer. A entrega e o modo com que a criança se relaciona com a vida estão também presentes nessas vivências brincantes. O espaço potencial de simulação expande as possibilidades de invenção, e possibilita que as crianças compartilhem, negociem e refinem modelos comuns.

Direcionamento argumentativo: diferença entre analógico e digital

Na contramão de discursos chamam a atenção para um possível perigo no brincar com as tecnologias, no sentido de que as crianças estariam se inserindo num mundo que não existe e que nada produzem, a tese 2 (2013, p. 93, grifos nossos) nos possibilita pensar a partir de uma outra perspectiva, por exemplo, quando imaginam e criam realidades no Club Penguin:

“os jogos que eu mais gosto é o que **posso imaginar pessoas e lugares, imitando a realidade**. Por isso, prefiro o Club Penguin” (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 27.08.11). “**Aqui a gente imagina vilas, pessoas, que a gente vai fazer as coisas**. Quando eu crescer eu quero montar uma creche, quero que tenha uma vilazinha ó, um corredor assim, com umas casinhas, **umas coisas da vida real**, um jornal, sabe essas coisas” (CADERNOS DE ANOTAÇÕES, 27.08.11).

A partir de suas experiências, as crianças trazem referências de seu contexto sociocultural para combinar e criar outras realidades, muitas das vezes reinterpretando situações do cotidiano. É importante sinalizar que a brincadeira não é uma ação natural, mas dotada de significações referenciadas pelo cotidiano da criança, tem um significado específico articulado a um sistema próprio de decisão e a um conjunto de regras que podem ser compartilhadas por cada criança que está brincando. Brougère (2001) reforça que não existe brincadeira natural, pois se trata, antes de tudo, da decorrência de regras constituídas à margem da realidade, com os mesmos comportamentos da vida cotidiana, ainda que o objeto não reproduza literalmente a realidade. Para ele, a função simbólica dos brinquedos é a sua finalidade principal. Os brinquedos assumem as funções que a criança precisa na hora, de modo a atender às suas necessidades de uso de objetos específicos, aliado à invenção, passam a dar o tom e a forma na brincadeira.

Deste modo, esses excertos nos revelam que muitas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças durante as pesquisas em análise por meio das tecnologias digitais não estão desvinculadas de seu modo de vida, mas buscam jogos digitais relacionados ao seu cotidiano, como simular que estão dirigindo um carro, que estão fazendo bolos, quando se maquiando e criando outros penteados para as bonecas, ou até mesmo quando estão lutando contra inimigos de super-heróis.

Jasmine: Aqui com esse produto você pode fazer o cabelo dela crescer!
Pesquisadora: E faz penteados?
Jasmine: Sim! E você pode lavar e pintar!
Jasmine: Aqui você vai secar e deixar normal!
Pesquisadora: Hummmm
Jasmine: Aqui você pode pintar o cabelo de qualquer cor que você queira!
Jasmine: Aqui você pode alisar, escovar e cachear!
Jasmine: Aqui você escolhe a cor que você quer! Aqui tem umas coisas que você pode colocar no cabelo dela! E também tem chapéu! Aqui tem óculos que também pode colocar...
Jasmine: Vou fazer o penteado dela! Só deixa eu fazer o cabelo dela crescer mais!
Jasmine: Ficou engraçado!
Pesquisadora: Ficou mesmo! (Jasmine, 9 anos).
(TESE 3, 2019, p. 344, grifos nossos).

Assim, os elementos do cotidiano utilizados pelas crianças têm uma função simbólica, permitindo-lhes usar, modelar e permitir a apropriação de imagens e símbolos, fornecendo à criança suporte para a ação lúdica com as tecnologias digitais. Brincadeiras de maior significado relacionados ao ambiente em que vivem conferem um *status* de domínio básico sobre outras, mas que permitem às crianças criar, inventar e tentar nesse universo, sendo um espaço de

incerteza onde tudo pode acontecer, um mundo cheio de incertezas orientado por um comportamento dinâmico. Em suas brincadeiras com as tecnologias digitais, as crianças partem de sua realidade e adaptam-se à sua potencialidade inventiva. Deste aspecto, a infância, como experiência que constrói a condição histórica do sujeito, torna-se uma infância afirmativa, ou melhor, deixa de significar ausência, mas significa força e potência.

Esse modo de viver o tempo da infância está presente nas relações que as crianças constituem com as coisas e nos seus modos singulares de pensar e criar. Constituem modos próprios e singulares que rompem com o nosso modo linear de pensar e viver o tempo. O tempo na brincadeira não tem pressa, passa devagar. Uma experiência que se realiza na novidade, na curiosidade, na partilha de vida. A brincadeira como experiência têm essa potência de resistência que é pulsante e curiosa, pois se constitui como modo de entrega e criação. A brincadeira pode se constituir como possível trilha de fuga diante da aceleração do *chrónos*, que é agitado pelo relógio que não leva em consideração o tempo da infância (HABOWSKI; RATTO, 2022b).

O tempo infante é o tempo *aiónico* que se dá na experiência. Experiência com as brincadeiras e com suas múltiplas expressões. O tempo das crianças não pode ser ajustado e medido pelo relógio de um adulto. Talvez esta seja a trilha de fuga para que as crianças não sucumbam à ordem cronológica da existência, como os adultos ao tempo do *chrónos*. O tempo das crianças é um tempo de criação, de curiosidade, da abertura para coisas novas. Um tempo que se prolonga, que se deixa se experimentar, se sentir e se perceber; que investiga, que ouve a si e aos outros; avanços e interrupções. Imersas no tempo *aión*, a criança repete, brinca a mesma brincadeira quantas vezes forem necessárias, canta a mesma música repetidas vezes:

[E elas três continuaram a cantar as músicas junto com a Larissa Manoela].
Pesquisadora: Poxa Tiana, para quem não gosta, você está ótima! Está sabendo todas as letras!
Tiana: Olha quem me obriga a aprender, tia! Elsa!
Tiana: Tia, imagine que Elsa assiste isso umas vinte vezes seguidas! Como não aprender?
(Tiana, 11 anos).
(TESE 3, 2019, p. 397).

A repetição é um traço marcante! Quando o Capitão América diz: “eu sou o vilão de novo”, ele relaciona o passado e o presente na brincadeira. Foi vilão no passado e quer jogar para ser vilão. Percebe-se o traço do passado e presente no desejo inscrito de jogar para ser o vilão. Contudo, trata-se de uma repetição que será sempre singular; fazer novamente não como fazer igual. Aproveito o diálogo realizado entre a pesquisadora e as crianças para trazer outro elemento importante. Na contramão de discursos que chamam a atenção para outro perigo, do

quanto “*é preocupante observar o interesse da nova infância por jogos de vídeo games, internet e brinquedos em geral, que incitam a violência e a cultura de morte*” (DISSERTAÇÃO 1, 2013, p. 32, grifos do autor), a partir da narrativa presente na tese 3 (2019), podemos perceber que as crianças estão bem cientes de que as experiências nesses espaços são situações de jogo.

Deste modo, as crianças não somente atuam em cenários virtuais, mas colocam-se representadas através dos personagens que manipulam com o toque da tela das tecnologias digitais. Ou seja, neste nível, a ação é acompanhada de uma perspectiva interna, como se o jogador estivesse em cena, enfatizando a sensação de imersão, então a perspectiva é sempre a do jogador, colocando-se muitas vezes em protagonista. Nesse movimento, as crianças jogam e comentam situações da brincadeira, desenvolvendo estratégias para permanecer no jogo, mas claramente têm a distinção de limites virtuais.

O brincar com as tecnologias digitais também não se encerram “*quando um dos participantes do grupo se destaca como aquele que tem domínio das regras da brincadeira. Ao contrário, se atualizavam pela manutenção e o desejo de recomeçar novamente*” (TESE 3, 2019, p. 398, grifos do autor). Parece que, nesta experiência de pesquisa, encontramos a potência de invenção nas crianças e nas experiências brincantes, pois muitos mundos são criados a partir dessa experiência criadora.

Freud (1908/2015) destaca que a criança experimenta a base do comportamento criativo enquanto brinca porque ela é livre para transformar uma coisa em outra. O pensador sugere que toda criança brincando se comporta como um poeta, pois ela cria seu próprio mundo. A reinvenção é expandida ao incorporar as tecnologias digitais nas suas brincadeiras, recebendo uma configuração de maleabilidade, fluidez, podendo ser assíncrono e não linear. A repetição é potencializada pela reconstrução. Essa ação é possível porque eles estão interagindo com um ambiente que possui um aspecto simulado em sua jogabilidade, para que possam destruir e construir novamente sem precisar terminar o “jogo” ou recomeçar.

O brincar dessas crianças nos diz da repetição, continuidade, reinvenção e reconstrução. Para Kohan (2005, p. 252), infância, de contínuo nascer, “*simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido*”. Nesse espaço potencial, as crianças planejam suas atividades, tomam decisões e alteram os parâmetros de um modelo de jogo. Será na repetição das brincadeiras, de assistir ao mesmo vídeo inúmeras vezes, voltar no vídeo em uma parte específica, que as crianças memorizam e desenvolvem estratégias de exploração desses ambientes, apropriando-se dos saberes para novas explorações e tomada

de novas decisões. Na vivência desse espaço potencial, novos termos, normas e rituais são incorporados nas brincadeiras. Mas cuidado! Não se trata da constituição de novas experiências a partir da tentativa de fazer uma oposição entre as brincadeiras digitais e as não digitais, como determinados discursos parecem querer dizer. Vejamos o relato de uma professora presente na dissertação 1 (2013, p. 68, grifos nossos):

[...] hoje as crianças vivem presas. **Elas não saem para brincar, o sonho delas é o computador. Entre brincar lá fora, no quintal e o computador, elas ficam com o computador.** O brincar, jogar bola, correr, fica pra depois [...] O brincar, aquele que eu conheci de correr na rua, pega-pega, amarelinha, **tudo isso eles não fazem mais, são só jogos no computador, esse é o brincar deles**[...]

Essa narrativa busca sustentar o entendimento de que ambientes digitais e não digitais são de domínios distintos, desconectados ou separados entre si por uma fronteira. E que o perigo estaria nas tecnologias digitais, tentando culpá-las pelo desinteresse das crianças pelas brincadeiras ‘antigas’. Para tanto, reivindica-se as brincadeiras ‘antigas’ como experiências mais factuais, mais autênticas. Acontece que herdamos do cartesianismo a cultura da separação, que nos conduz à separação entre mente e corpo. Essa separação tem efeitos dramáticos ao negar no ser humano sua função como um todo indivisível. Spinoza, contemporâneo de Descartes no século XVII, questionou essa separação mostrando a profunda imbricação da mente e o corpo, e o que isso significa para a constituição do indivíduo. O filósofo defendeu a ideia de integrar todos os níveis da realidade em uma substância única, na ideia de que existe apenas uma única no universo e, como tal, estamos constantemente afetados pelo que está ao nosso redor. Entretanto, não se trata de uma determinação, mas de uma afecção, pois as afecções dependem do tratamento dado a elas. Trata-se de pensar na interação entre o digital e o analógico, o corpo com a tecnologia. Aliás, outro reducionismo da modernidade foi pensar a técnica como dissociada do humano. Deste modo, lampeja da modernidade em relação à tecnologia essa postura dicotômica entre técnica *versus* humano.

Contudo, as tecnologias digitais não precisariam competir com as brincadeiras analógicas, mas as práticas nos campos presenciais e não presenciais são combinadas e integradas pelas crianças. Essa integração não se constitui a partir de artefatos separados, mas estão interligados pelos agenciamentos construídos pelas crianças. A definição de qual brincadeira ou artefato que será utilizado está intimamente relacionado aos interesses do grupo brincante. A partir da narrativa da Mulher-Gato com a pesquisadora que apresento na sequência, percebe-se que a separação entre analógico e digital não existe, pois segundo a Elsa, *elas*

brincam das coisas que a gente brinca, de modo que virtual/digital e analógico/físico estão entrelaçados, ou seja, um integra o outro.

Pesquisadora: Olha! Ela tem um tablet, você viu Elsa?
Elsa: Ela tem tablet, tem conta no YouTube, tem celular!
Pesquisadora: Sérioo?
Elsa: Mas tia, em todos esses desenhos ou a maioria deles, os personagens têm celular, tablet e tudo isso!
Pesquisadora: Hummm! Deve ser por isso que vocês também querem ter seus próprios celulares, né?
Elsa: É porque elas brincam das coisas que a gente brinca!
Pesquisadora: Esse desenho...Elas aprendem a ser super-heroínas?
Elsa: Sim! Aqui é a escola de Super-heróis! É igual a uma escola!
Pesquisadora: hummm (Elsa, 5 anos)
(TESE 3, 2019, p.224, grifos nossos).

“Elsa: É porque elas [as personagens] brincam das coisas que a gente brinca”! O que consigo perceber aqui é se trata de uma afecção, ou nos termos de Simondon (1989, p. 186), uma tecnoestética, no sentido de que "uma ferramenta pode ser bela na ação, logo que ela se adapta bem ao corpo que ela parece prolongar de maneira natural e amplificar, de alguma maneira, seus caracteres estruturais”. Simondon (1989) posiciona os objetos técnicos como integrados ao humano que eles prolongam. O pensador chama atenção para duas posições que considera reducionistas: a primeira que vê a possibilidade de humanização na cultura e o perigo da desumanização pela tecnologia; a outra que percebe os objetos técnicas apenas pelo viés da utilidade. Em ambos os casos, há uma fragmentação humano-máquina e um reducionismo dos objetos técnicos, entendimentos que demonstram um desconhecimento presente nas máquinas que o próprio humano cria.

O aspecto humano dos objetos técnicos de Simondon (1998) está relacionado à expansão do potencial humano de conhecimento e abrindo a invenção de modos de vida. O autor considera que não possui fundamento para os posicionamentos dicotômicos e preconceitos em relação aos objetos técnicos, de modo que se torna fundamental o resgate do encargo constitutivo da técnica para o processo de subjetivação, pois, "a tecnoestética não tem como categoria principal a contemplação. É no uso, na ação, que ela se torna de certa forma orgásmica, meio tátil e motor de estímulo" (SIMONDON, 1989, p. 259). Ao ler a defesa de Simondon (1989) dos objetos técnicos (ou das tecnologias digitais, no caso desta tese), encontramos um gesto complexo que nos mostra de forma indissociável como a tecnologia se comporta em suas dimensões epistemológica e ontológica.

Isto é, a relação do humano com a tecnologia é aquela que os constitui cognitivamente. Nas palavras de Kastrup (1999, p. 183), “a técnica não é somente o terreno dos objetos artificiais, mas potência de artificialização da cognição e de virtualização da inteligência”. Trata-se de entender que a técnica “não artificializa uma natureza dada, mas reverbera sobre a natureza da cognição, natureza em si mesma artificiosa e inventiva, que a vida virtual prepara. Abre-se assim a possibilidade de pensar a cognição como híbrido de natureza e artifício” (KASTRUP, 1999, p. 183). Vale lembrar que o próprio Espinosa (1983) já havia traçado uma analogia entre a técnica de fazer um instrumento e a técnica de pensar. Para o pensador, os sujeitos inventam tanto instrumentos técnicos quanto técnicas para pensar, e nos dois casos, aprimoram este instrumental. Junto com Simondon (1989), busco pensar que a tecnologia está intrinsecamente ligada à cultura e ao devir do sujeito, sem negar que as realidades tecnológicas são realidades humanas. Em nossa cultura, a tecnologia é despojada de um significado potencial no sentido de ser considerada estranha aos humanos.

Todavia, não buscamos aqui não reconhecer que existem diferenças entre o analógico e o digital, porém, à medida que as crianças interagem com suas referências culturais em ambas as situações, essas fronteiras se fragmentam e o digital e o analógico se justapõem, se integram. Pensamos que se torna complicada para as crianças essa divisão e delimitação do que é digital e analógico, pois elas integram tudo em suas referências culturais, esses dois campos se entrelaçam através do processo de invenção, modificação e significação. Contudo, mesmo que esse discurso apareça de forma significativa no *corpus* documental, sobretudo na ideia de que real e virtual se tratam de realidades opostas, as crianças não percebem como fronteiras. Como no diálogo da tese 3 (2019, p.223), elas encontraram seus personagens favoritos como em espaços digitais como nos brinquedos analógicos:

Pesquisadora:	Poxa, sabe o que eu estou percebendo?
	Capitão América: Não!
Pesquisadora:	Que você brinca com o Batman aqui montando o Lego!
	Capitão América: É!
Pesquisadora:	E brinca com o Batman no jogo no tablet e no celular!
	Capitão América: É! E tem os bonecos também!
Pesquisadora:	Isso! E ainda tem os bonecos! E será que tem mais alguma outra coisa para você brincar?
	Capitão América: Tem os desenhos e os filmes!
Pesquisadora:	Pois é! E tem mais isso! Não tem como você não gostar dos super heróis! (Capitão América, 4 anos).

Se partirmos da definição de espaço físico e espaço digital como distintos, a partir da narrativa presente na tese 3 (2019), podemos perceber que as crianças se movimentam em

ambos os espaços, mas em dinâmicas que às vezes trazem jogos digitais para ambientes analógicos ou vice-versa. O brincar digital é um espaço em que as crianças inovam as regras com base no contexto em que elas (con)vivem. Tudo pode ser feito, desde que todos que estão na brincadeira aceitem as regras que podem ser combinadas, expressas verbalmente ou estarem subjetivas na atividade (BROUGÈRE, 2001). Nesse brincar, são encontrados fatos aleatórios diante da realidade, ou seja, coisas inesperadas podem acontecer a cada momento, ir em outra direção ou até mesmo pode emergir outra brincadeira (BROUGÈRE, 2001). Das suas indeterminações, surgem os acordos, ganhos e conflitos, com diversas possibilidades de projeção e de finalidades. Nessa possibilidade que também criam sua cultura lúdica, ressignificam seu cotidiano e sua realidade, recriam a possibilidade e o impossível.

Deste modo, as tecnologias digitais parecem se constituir em mais um recurso, uma possibilidade nas experiências brincantes e nem parecem ocupar um lugar de preferência. Não é que há preferência pelas tecnologias digitais, pois o melhor recurso para brincar não depende das suas possíveis sofisticções técnicas, mas da possibilidade de brincar, de encontro com o outro. Arriscamos dizer aqui que talvez um dos proveitos de brincar com as tecnologias digitais seja a possibilidade de se divertir encontrando várias atividades em um artefato. A escolha de alguma brincadeira nas tecnologias digitais não tem nada a ver com o conceito de dever ou obrigação moral, mas sim com prazer e fruição, o que aloca o brincar como uma experiência meramente livre, sem maiores pretensões.

Considerações finais

Como vimos ao longo do texto, as tecnologias digitais parecem se constituir em mais um recurso, uma possibilidade nas experiências brincantes e nem parecem ocupar um lugar de preferência. Não é que há preferência pelas tecnologias digitais, pois o melhor recurso para brincar não depende das suas possíveis sofisticções técnicas, mas da possibilidade de brincar, de encontro com o outro. Arriscamos dizer aqui que talvez um dos proveitos de brincar com as tecnologias digitais seja a possibilidade de se divertir encontrando várias atividades em um artefato.

Em relação a imobilização dos corpos, ao contrário dos discursos que destacam a importância de recuperar as brincadeiras tradicionais como um elemento importante para o desenvolvimento físico infantil, há uma tendência oposta. Resumidamente, ao contrário dos discursos que apontam o perigo de brincar com tecnologias digitais, devido à aparente falta

de movimento físico das crianças conectadas a esses ambientes, na verdade, há uma experiência de estímulos que ocorrem instantaneamente nas sinapses espirituais. Durante essas sensações, as crianças se movem entre diferentes interfaces e ambientes digitais, criando e agindo, o que cria um espaço potencial para elas. Elas não apenas observam o que é apresentado na tela.

Ainda, dentro dos ambientes digitais, as crianças experimentam eventos que modificam de maneira significativa sua relação com a representação, pois elas se imergem no ambiente integrado sem haver qualquer distinção. O corpo não é algo isolado do ser humano, mas sim um instrumento que possibilita a conexão com o ambiente, permitindo que elas fluam pela vida. Ao brincar com as tecnologias digitais, as crianças se envolvem profundamente, tentando-se conectar com essas atividades. Elas criam novas conexões, novos modos de conexão, novas imagens de si mesmas e novos controles a partir das variações que vão sendo inventadas. A visibilidade dos corpos das crianças é resultado de ações regulatórias que ocorrem dentro de sua própria esfera de gravidade.

Em relação a diferença entre analógico e digital, e também contrariando os discursos que alertam sobre possíveis perigos de brincar com tecnologias, sugerindo que as crianças estão inserindo-se em um mundo inexistente e que nada está produzindo. As crianças não apenas interagem com cenários virtuais, mas também se emocionam através dos personagens que manipulam por meio do toque na tela das tecnologias digitais. Nesse nível, a ação é acompanhada por uma perspectiva interna, como se o jogador estivesse no palco, enfatizando a sensação de imersão. Portanto, a perspectiva sempre é a do jogador, que frequentemente se coloca como protagonista. Durante esse processo, as crianças jogam e comentam situações do jogo, desenvolvendo estratégias para permanecerem na partida, mas mantendo distinção dos limites virtuais.

Entremeada com o saber da experiência, a infância emerge aqui como acontecimento que leva à descontinuidade das coisas, como uma explosão do que nos constitui e nos coloca em novos inícios. Um pensar que vê a infância como acontecimento implica descontinuidade e experiência. A infância significa o não-nomeado, a possibilidade de alguma coisa acontecer de muitos outros modos. O acontecimento está na ordem do imprevisível, incontrolável, inajustável. Apresenta-se de uma forma única que provoca a reflexão sobre a experiência. É da ordem do radical, que mesmo historicamente situado, são renovados no pensar em não deixar o sujeito permanecer o mesmo. Infâncias e tecnologias digitais diluem a ideia de estabilidade,

a qual escapa à compreensão de continuidade, de concentração pura, uma vez que ela não é um acontecimento absoluto; sem medo, sem perigo!

A partir disso, podemos dizer que essas divisões de experiência, que persistem nos discursos dos adultos a partir de dicotomias que insistem na fragmentação entre dimensões digitais e não digitais, não aparece nas experiências brincantes das crianças. E, também, não se trata de possibilitar uma experiência ou outra, mas que de fato possam ter as duas possibilidades: o digital e o analógico. A fluidez espacial, a dinâmica possibilitada pelo uso das tecnologias digitais e a articulação de espaços presenciais e digitais, é uma das singularidades marcantes das experiências brincantes.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo. *In*: BALIBAR, E. *et al.* **Michel Foucault filósofo**. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.
- DELEUZE, G. **A Imagem-tempo**. Cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- ESPINOSA, B. **Ética**. São Paulo: Abril, 1983.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1966-1987.
- 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, 1976-1988.
- FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Siglo Veintiuno, 1990.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1978-2001a.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II** – o Uso dos Prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984-2001b.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1971-2002.
- FREUD, S. O Poeta e o fantasiar. *In*: FREUD, S. **Arte, Literatura e os artistas**. Tradução: Ernani Chaves. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1908-2015.
- HABOWSKI, A. C.; RATTO, C. G. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/17963>. Acesso em: 12 jan. 2022.

HABOWSKI, A. C.; RATTO, C. G. Tempos de infância: linguagem e experiência. **Childhood & Philosophy**, v. 18, e69450, p. 01-29, 2022b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512072276018/html/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

HABOWSKI, A. C.; RATTO, C. G. Cuidado! As crianças estão em risco: a periculosidade no brincar digital. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://homologacao.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16577>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo, Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **Entrevista concedida à Revista IHU online**. Edição 5, 2011.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SIMONDON, G. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier Philosophie, 1989.

SIMONDON, G. Sobre a tecno-estética: carta a Jaques Derrida. *In*: ARAÚJO, H. R. (org.). **Tecnociência e cultura**: ensaios sobre o tempo presente. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: CAPES.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não aplicável.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: A contribuição efetiva de Adilson Cristiano Habowski foi de ler as dissertações e teses e capturar enunciados para a análise do discurso, formando a partir disso os grandes direcionamentos argumentativos. Cleber Gibbon Ratto atuou ativamente na análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

