

Rastros do brincar nas tecnologias digitais como espaço potencial da amizade: linhas de fuga do dispositivo da redenção

Traces of play in digital technologies as a potential space of friendship: lines of flight from the device of redemption

Huellas del juego en las tecnologías digitales como espacio potencial de amistad: líneas de fuga del dispositivo de la redención

Adilson Cristiano Habowski  

Cleber Gibbon Ratto  

Resumo

Este texto perscruta as linhas de fuga por dentro do *dispositivo da redenção*, servindo-se de pesquisas já realizadas em torno do brincar das crianças com as tecnologias digitais na área da Educação. O campo conceitual se constrói a partir dos estudos de Michel Foucault. No *dispositivo da redenção*, identificamos que os discursos reivindicam a escola como um espaço para práticas de brincadeiras tradicionais e experimentação com as tecnologias digitais, tornando-a um lugar de redenção. Neste texto, problematizamos que, no agenciamento do *dispositivo da redenção*, há também acontecimentos em potencial, virtuais linhas de fuga, brechas na normalização em que o brincar (dentro e fora da escola) nas tecnologias digitais emerge como espaço potencial da amizade. As brincadeiras digitais gerando subjetivações e brechas na normalização, pois a interação com outros aciona afectos e aproxima novas situações, intensificando sensações ou promovendo deslocamentos entre diferentes contextos.

Palavras-chave: crianças; brincar; tecnologias digitais; redenção; linhas de fuga.

Abstract

This text scrutinizes the lines of flight within the device of redemption, using research already carried out around children's play with digital technologies in the area of Education. The conceptual field is constructed from the studies of Michel Foucault. In the device of redemption, we identified that the discourses claim the school as a space for traditional play practices and experimentation with digital technologies, making it a place of redemption. In this text, we problematize that, in the agency of the redemption device, there are also potential events, virtual lines of flight, gaps in the normalization in which play (inside and outside school) in digital technologies emerges as a potential space of friendship. Digital games generate subjectivations and gaps in normalization, as interaction with others triggers affections and brings new situations closer, intensifying sensations or promoting displacements between different contexts.

Keywords: children; play; digital technologies; redemption; escape lines.

Resumen

Este texto escudriña las líneas de fuga dentro del dispositivo de la redención, utilizando investigaciones ya realizadas en torno al juego de los niños con las tecnologías digitales en el área de la Educación. El campo conceptual se construye a partir de los estudios de Michel Foucault. En el dispositivo de redención, identificamos que los discursos reivindican la escuela como un espacio para las prácticas tradicionales de juegos y experimentación con las tecnologías digitales, convirtiéndola en un lugar de redención. En este texto, problematizamos que, en la agencia del dispositivo de redención, también hay eventos potenciales, líneas de fuga virtuales, brechas en la normalización en la que el juego (dentro y fuera de la escuela) en las tecnologías digitales emerge como un espacio potencial de amistad. Los

juegos digitales generan subjetivaciones y brechas en la normalización, ya que la interacción con los demás desencadena afectos y acerca nuevas situaciones, intensificando las sensaciones o promoviendo desplazamientos entre diferentes contextos.

Palabras clave: niños; jugar; tecnologías digitales.; redención; líneas de escape.

Considerações iniciais

Este texto busca perscrutar as linhas de fuga por dentro do dispositivo da redenção, servindo-se de pesquisas já realizadas em torno do brincar das crianças na interface com as tecnologias digitais circulantes na área da Educação. A intenção é mostrar os dispositivos que influenciam as práticas e os saberes educacionais relacionados às crianças, além de indicar pistas das condições de proveniência e emergência desses discursos, assim como as possíveis linhas de fuga. A base teórica do estudo é sustentada pelos trabalhos de Michel Foucault.

Com isso, se tornou possível identificar três dispositivos operacionais: o *da periculosidade*, o *da redenção* e o *do desenvolvimento*. O *dispositivo da periculosidade* envolve estratégias de controle e supervisão do acesso das crianças às tecnologias digitais, promovendo a valorização das brincadeiras tradicionais, reivindicando o seu “retorno” como uma forma de gerenciar os riscos associados (Habowski; Ratto, 2022). O *dispositivo da redenção*, ligado ao primeiro, orienta práticas de educação digital nas escolas com o objetivo de “redimir” ou “salvar” as crianças que apresentam comportamentos desviantes ou problemáticos no uso dessas tecnologias (Habowski, 2023). Já o *dispositivo do desenvolvimento* busca a psicologia do desenvolvimento para justificar o brincar por meio por tecnologias digitais, destacando suas potencialidades e seus benefícios para estimular a cognição e facilitar a aprendizagem escolar. Neste texto, apresentamos os encontrados relacionados a algumas das linhas de fuga do dispositivo da redenção.

Para Michel Foucault, o dispositivo se apresenta como uma ferramenta analítica fundamental para conectar o saber às relações de poder que o sustentam e são por ele significadas. O termo ganha importância com a publicação de *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*, em 1976, onde o dispositivo da sexualidade é introduzido e recebe um capítulo próprio. Dessa forma, o dispositivo não é algo atemporal; ele está constantemente se produzindo e se reproduzindo (ou se transformando) no contexto das lutas e no estado das forças. Em vez de centralizar um processo, o dispositivo descreve um nó histórico e verificável onde saberes e poderes se encontram.

Foucault (2000) descreve o dispositivo como um conjunto heterogêneo que abrange discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em outras palavras, o dispositivo é composto tanto pelo dito quanto pelo não dito. Ele é a rede que se forma entre esses elementos.

O dispositivo, enquanto algo que responde a uma urgência, revela seu caráter histórico e, em certa medida, descartável. Não é uma instituição atemporal e a-histórica. Ele reage a essa urgência de maneira estratégica, isto é, no jogo das relações de poder. Assim, responde a essa urgência por meio de um arranjo eficiente das relações que

constituem o sujeito e organizam a realidade social, imprimindo marcas no sujeito. O dispositivo não é neutro nesse jogo de poder; ao contrário, é uma matriz eficaz de produção de subjetividades.

Entretanto, o dispositivo não se constitui somente de regras, normas, recomendações e prescrições; ele também opera através de linhas de subjetivação e fraturas, que escapam às demais linhas (Foucault, 1990). Assim, nosso objetivo aqui é explorar essas linhas de fuga¹, os acontecimentos, as singularidades e o inesperado. Nos termos de Deleuze (1990), perscrutaremos as *linhas de subjetivação e fratura* que emergem dentro do dispositivo de redenção. Essas linhas são bifurcadas, de curvas, conectando regimes de saber em constante transformação. Associados a arranjos de poder destinados a moldar modos específicos de subjetivação, essas estruturas também possibilitam formas singulares de fuga e resistência. Assim, o mesmo dispositivo que aparentemente regula e direciona o brincar das crianças com as tecnologias digitais também abre caminhos para fugas. Partindo da premissa de que um dispositivo articula poder, saber e subjetivação, e que se sustenta em outros dispositivos, sempre há brechas para escapar dos diversos mecanismos que o compõem.

Nesta abordagem, o *corpus* documental selecionado abrange uma dupla dimensão: de um lado, a análise das construções teóricas presentes nas teses e dissertações em si (enunciados); de outro, a análise da pesquisa enquanto experiência vivida pelos autores, gerando "materiais" que podem escapar da análise ou não terem sido totalmente explorados por eles (acontecimentos). Nosso foco neste texto está centrado na segunda dimensão. Ou seja, tanto no que os trabalhos efetivamente afirmaram ou se tornaram, quanto no que deixaram de afirmar ou se tornar, o que permaneceu em potencial como virtualidades a serem atualizadas.

Para a escrita deste texto, denominamos o *corpus*² 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*

¹ As linhas de fuga são linhas de desterritorialização, de ruptura, 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’”.

² Apenas uma importante observação: no âmbito do projeto em que este texto tem sua ancoragem, não se limita em analisar esses 4 produtos, uma vez que estamos trabalhando com mais dois 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) produzida na última década (2010-2022) a partir de um mapeamento na BDTD, utilizando as palavras-chave: brincar e tecnologias digitais, selecionando aquelas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

brincadeiras: uma das histórias possíveis. A Dissertação 1 (2017) chama-se Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças: processos educativos envolvidos.

Portanto, não atribuímos importância ao "nome próprio" dos pesquisadores que produziram esses estudos, pois os discursos gerados estão inseridos em uma ordem onde a autoria não é determinada pelo nome do autor, mas sim pela sua inscrição maior ou menor em um discurso e nos regimes de verdade que ele articula. Aqui, entendemos o autor não como um indivíduo falante que proferiu ou escreveu um texto, mas como o princípio organizador do discurso, a unidade que dá origem às suas significações (Foucault, 2002). Com a abordagem da exterioridade, a análise não se concentra no sujeito que fala, mas no que é enunciado a partir da posição de sujeito onde o discurso emerge.

Experiências ético-estéticas do brincar com as tecnologias digitais (dentro e fora da escola)

No dispositivo da redenção, identificamos que os discursos reivindicam a escola tanto como um espaço para o exercício de brincadeiras tradicionais quanto como um ambiente de experimentação para "brincar melhor com as tecnologias digitais." A escola é vista como um espaço de (re)socialização diante dos riscos associados à interação das crianças com as tecnologias digitais. A ideia de redenção aqui refere-se ao que a escola pode fazer para redimir a criança, sempre com a promessa e idealização de uma salvação futura (Habowski, 2023). Para que essa redenção ocorra, entram em operação estratégias de vigilância, como a proibição de determinadas brincadeiras ("não brincar") como micro-sanções, e o exame como um meio de controlar, classificar, vigiar e normalizar corpos. Assim, enquanto efeito de sentido, busca-se o confinamento escolar com suas estratégias de utilização do tempo, do espaço e do corpo para tecer a melhor prática do brincar com as tecnologias digitais (Habowski, 2023).

Trata-se, portanto, da intenção de disseminar, a partir da escola, práticas sociais que possibilitem o surgimento de novos modos de brincar com as tecnologias digitais, promovendo, assim, a formação de novos sujeitos infantis. As instituições escolares, como parte do aparato de governamentalidade, tornam-se locais estratégicos para implementar mudanças na lógica da sociedade. Dessa forma, a escola é reivindicada como um espaço de experimentação e inovação, onde diferentes possibilidades de brincar com as tecnologias digitais podem ser exploradas (Habowski, 2023).

A partir disso, surge a questão de como resistir ou, mais precisamente, re-existir. Afinal, o que significa resistir – re-existir – quando nos deparamos com uma realidade permeada por diversos mecanismos de controle e disciplina sobre o corpo? É importante destacar que a resistência não pode ser reduzida a uma simples negação dessas formas de docilização corporal. Além disso, não se trata de acreditar que a liberdade está garantida apenas por estar 'livre', 'desregulado', ou por praticar métodos artesanais/tradicionais ou altamente tecnológicos. Em outras palavras, nem o retorno às técnicas disciplinares, nem a aceleração em direção à 'liberdade' ou à flexibilização total, sob uma perspectiva de

desorientação total, asseguram as práticas de liberdade. Nenhum desses elementos, por si só, garante as práticas de liberdade! (Habowski, 2023).

A perspectiva das práticas de liberdade reside na garantia de espaço e nas práticas políticas que sustentam os jogos de poder em busca de igualdade. A liberdade não se encontra na simples negação do que é imposto, mas na sustentação desses jogos de poder em condições de luta por igualdade. A amizade pode ser vista como um "modelo" desse tipo de relação, onde a resistência (ou re-existência) às novas formas de docilidade corporal adquire um significado singular. A amizade transcende a mera negação das formas de controle e disciplina sobre o corpo, não podendo ser definida apenas pela noção de estar "livre" ou "desregulado", nem ser limitada a características como ser artesanal/tradicional ou hiper tecnológico.

A partir de Derrida (2003) compreendemos que não existe democracia sem respeito pela singularidade ou pela alteridade irreduzível, mas também não há democracia sem uma "comunidade de amigos", sem cálculo de majorias, sem sujeitos que possam ser identificados, estabilizados, representados e considerados iguais entre si. Essas duas exigências são mutuamente irreduzíveis. São tragicamente inconciliáveis e eternamente vulneráveis. A amizade, nesse sentido, exemplifica um relacionamento baseado na igualdade, no respeito mútuo e no apoio coletivo, onde os amigos se unem para brincar. O poder está sempre em circulação nas experiências lúdicas com as tecnologias digitais. Nietzsche (1995) vê a amizade como uma oportunidade de devir, um cruzamento onde uma pessoa pode se tornar quem realmente é, em um processo que permanece aberto por toda a vida. Assim, a amizade é central para a criança, enquanto nos adultos, os fluxos de possibilidades se expandem, permitindo novas experimentações, transformações, aventuras, curiosidades e descobertas, em dinâmicas que acontecem "entre" as pessoas. É na amizade que uma pessoa verdadeiramente encontra a si mesma.

Deste modo, a escola, além de ser um espaço de tentativas de redenção da criança, também é um local de possibilidades, criação de relações de amizade e resistência política. Ela se reinventa constantemente, como podemos identificar na experiência de pesquisa apresentada pela 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 trecho suscita que, dado que não podemos fugir das relações de poder, talvez possamos ao menos brincar com o mínimo de controle disciplinar possível. As relações de amizade se apresentam como uma experiência ética imanente, reconhecendo na amizade o potencial do outro - inclusive nas interações digitais. Além das relações familiares, a amizade pode se tornar, na escola, um espaço de criação com novas formas de existência e de subjetivação (para crianças e adultos).

Entretanto, a questão não é a quantidade de tempo passado na escola, mas sim as possibilidades de um tempo regulado. As crianças geralmente vivem no tempo *chrónos*, dominado por relógios e calendários, com poucas oportunidades para experimentar outras

temporalidades. O tempo escolar parece estar particularmente ligado ao tempo chrónos, controlado pelos ponteiros do relógio e pelo tempo decorrido. Vejamos o seguinte excerto, onde se expressa o desejo de Daniel de finalizar algumas fases do jogo digital no colégio para enfrentar as fases mais difíceis em casa com os seus 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 frequentemente são moldadas pelo tempo da produtividade. É por isso que frequentemente vemos crianças profundamente envolvidas em brincadeiras sendo obrigadas a interrompê-las porque o tempo acabou e é hora de passar para outras atividades. O recreio é um exemplo claro de como o tempo das crianças é controlado pelo cronômetro. Em geral, elas têm apenas vinte minutos para seus encontros, para brincar com tecnologias digitais, explorar e inventar, muitas vezes em um tempo regulado pelo relógio, que não corresponde necessariamente à experiência temporal das próprias crianças. Skliar (2018) ressalta que interromper a expressão das crianças, suas linguagens, é sufocar o que nelas há de inventivo e revolucionário; o tempo da infância então se desvanece, passando a integrar a sequência de eventos ordenados, utilitários e mensuráveis, das horas da rotina à perda da espontaneidade, do tempo que parece escapar ao tédio.

Segundo a mitologia grega, *kairós* representa o momento oportuno que surge de maneira inesperada, um tempo de ruptura e de abertura. É a ocasião que nos tira da rotina e nos permite viver de forma mais espontânea, receptiva às novidades extraordinárias. *Kairós* se refere ao tempo do acontecimento, em contraste com o tempo cronológico ou linear medido pelo relógio. Enquanto o tempo cronológico é quantitativo e mensurável, *kairós* é qualitativo e escapa a essa forma de medição. De acordo com Deleuze (2018), *kairós* é o momento certo ou oportuno em que as condições se tornam favoráveis para algo inventivo ocorrer. Na filosofia de Deleuze (2018), *kairós* se relaciona com o presente e a singularidade do acontecimento, desafiando a visão de tempo como uma progressão linear e unidimensional, enfatizando a importância da complexidade e da multiplicidade na criação de novas possibilidades. *Kairós*, como este tempo do acontecimento, parece querer abrir espaço no cronológico, mas escorre entre os intervalos.

Na escola, o tempo *kairós* pode emergir quando as crianças começam a questionar o mundo e a explorar assuntos que lhes despertam interesse. Nesse ponto de inflexão, emergem resistências por parte das crianças, que buscam *dizer não* para certas práticas escolares. Essas resistências se manifestam como contracondutas, onde os estudantes "dão as costas" ao que a escola e os professores propõem, promovendo outras formas de interação e circulação no ambiente escolar. Essa contraconduta pode ser interpretada como

uma luta contra os procedimentos estabelecidos para conduzir o comportamento dos outros (Foucault, 2008). O momento oportuno em que as crianças aproveitam a oportunidade para trocar ideias com os amigos sobre como construir uma casa no Minecraft, ilustrando sua busca por inventividade.

Isso porque o brincar é um ato em que a criança cria novas formas de se relacionar com o mundo e explorar diferentes possibilidades de existência. Quando ela brinca com as tecnologias digitais, está explorando novas maneiras de interação e comunicação, além de desenvolver novas percepções e sensibilidades. Dessa forma, brincar com tecnologias digitais pode ser considerado *kairós*, onde a criança experimenta variadas formas de existência e relações com o mundo. No contexto escolar, esse tempo é visto como uma oportunidade para criar rupturas, desafiando a linearidade temporal e a dinâmica acelerada impostas pelo sistema capitalista neoliberal. Este sistema tende a moldar o cotidiano das crianças, capturando-as em uma lógica de produtividade regida pelo tempo *chrónos* (Habowski; Ratto, 2022).

Entretanto, antes de prosseguirmos, é necessário levantar algumas questões importantes: ao pensar no brincar das crianças, a escola realmente se configura como o único espaço de pesquisa? Por que priorizar apenas o ambiente escolar ao estudar o brincar das crianças em tempos digitais? Até que ponto, ao enfatizar os usos pedagógicos e a escola como campo de pesquisa, essas investigações não reforçam a ideia de que o lugar das crianças é exclusivamente na escola, consolidando sua condição de apenas aprendizes? Essas problematizações são fundamentais para ampliar nossa compreensão e evitar uma visão limitada sobre o brincar infantil e os contextos em que ele ocorre.

Não se trata de renunciar ao reconhecimento das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais na escola. Contudo, existem diferenças significativas entre o uso dessas tecnologias pelas crianças no ambiente escolar e em outros contextos. Diante disso, parece-nos que ainda são poucas as pesquisas na área da Educação que consideram espaços além dos escolares. Há diversos outros locais e possibilidades de investigação além daqueles institucionalizados e destinados às crianças. A internet se torna um espaço viável para realizar investigações, à medida que se caracteriza como um ambiente onde ocorrem interações, podendo, portanto, ser compreendida como uma cultura em si mesma.

Trata-se também de perceber a *língua falada pelas crianças* e de interagir com os referenciais através dos quais constroem modos de subjetivação e formas de ser e estar no mundo. Essas dinâmicas nos desafiam a repensar o papel da escola na sociedade atual. Diversos artefatos são capazes de ensinar, conformar e oferecer diferentes experiências sociais aos indivíduos, proporcionando múltiplas oportunidades de negociação de significados.

A escola, ainda amplamente baseada no modelo moderno, não atende às necessidades estético-expressivas e às particularidades dos tempos atuais, que, como aponta Jenkins (2009), são marcados pela convergência e participação. As crianças, através da participação, desenvolvem estratégias para lidar com a globalização. Elas utilizam a Internet para se conectar com outras crianças ao redor do mundo, encontrando interesses comuns e formando alianças políticas (Jenkins, 2009). Estamos testemunhando

o apagamento das fronteiras entre as instituições educacionais e outras esferas, principalmente devido às transformações nos sistemas de informação e comunicação. A sociedade mudou, os sujeitos são diversos e os artefatos pedagógicos, juntamente com os espaços de socialização, tanto presenciais quanto digitais, estão se multiplicando. No entanto, a maioria das instituições escolares continua alheia a essas redes, confinada entre quatro paredes, permanecendo desconectada das novas dinâmicas de participação e interação que caracterizam a contemporaneidade.

Schérer (2006) argumenta que o cerne do nosso sistema em relação à infância é a exigência de distância, caracterizada por uma criminalização excessiva de qualquer toque ou gesto. Ele denuncia a relação atual entre adultos e crianças, marcada por um distanciamento onde qualquer forma de aproximação pode ser interpretada como pedofilia e rapidamente sujeita a punição legal. Schérer (2006) questiona se essa demanda por distância nas relações é apenas um reflexo de transformações culturais solidificadas em leis. Para ele, isso vai além; faz parte de um processo mais amplo que envolve o contexto das interações entre adultos e crianças. Inspirado por Michel Foucault, ele denomina esse processo como o *dispositivo pedagógico da infância*. Esse dispositivo não apenas regula comportamentos, mas também molda percepções e normas sociais, influenciando a maneira como a sociedade entende e gerencia as interações entre adultos e crianças, muitas vezes sob a justificativa de proteção, mas com efeitos complexos para as dinâmicas afetivas e educativas.

O dilema está no fato de que as crianças frequentemente sofrem infantilização imposta pelos adultos e são aprisionadas nas estruturas do dispositivo pedagógico, o que torna raro presenciarmos crianças expressando-se plenamente nessas circunstâncias. A partir da filosofia de Charles Fourier, Schérer (2007) propõe inverter esse esquema, defendendo uma "infância maior" que se define por si mesma, em vez de ser definida por parâmetros adultos. Essa abordagem não pedagógica, denominada "caminhar junto", envolve diversos agenciamentos apresentados em um processo de "ir com" (Schérer, 2007).

Dessa forma, destacamos que, a partir de agora, não daremos muita importância a se os excertos ou diálogos entre os pesquisadores e as crianças no *corpus* documental ocorreram dentro dos espaços escolares ou não. Nosso foco estará em investigar os rastros do brincar nas tecnologias digitais como um espaço potencial de amizade, que escapa um pouco das perspectivas de redenção. Isso porque, nas amizades estabelecidas fora do âmbito familiar ou escolar, as crianças podem explorar as tecnologias digitais com menos direcionamento pedagógico, construindo relações mais 'espontâneas'. As diferentes possibilidades de interação das crianças com as tecnologias digitais em outros espaços podem gerar novas experiências lúdicas e singulares.

Rastros do brincar nas tecnologias digitais como espaço potencial da amizade

No que tange às interações das crianças, a Tese 4 (2011) indica que, na maioria dos casos, elas se comunicam principalmente com pessoas próximas. Isso não significa um isolamento exclusivo nas tecnologias digitais, mas revela que, predominantemente, mantêm contato com amigos conhecidos, interagindo presencialmente em diversos ambientes.

– Você costuma brincar sozinha ou em grupo?

– Não, eu sempre brinco com minhas colegas, eu não gosto de ficar sozinha.

– Quem são essas colegas com que vocês brincam?

– Minha melhor amiga, minhas duas melhores amigas, a Juliana e a Maria.

– Elas são colegas de escola ou são vizinhas suas?

– Não, elas são minhas colegas de escola, mas a gente se vê muito. Essa semana mesmo eu fui para a casa da Juliana e na casa da Maria. A única coisa que eu não gosto das duas é que elas morrem de ciúmes uma da outra, porque quando eu fico com a Maria Luiza a Júlia morre de ciúmes e quando eu fico com a Júlia a Maria Luiza morre de ciúmes. Não tem como eu escolher entre as duas (Tese 4, 2011, p.72).

Esse movimento inicial revela que os modos de comunicação indicam que as tecnologias digitais utilizadas por crianças criam um ambiente de interconexão, contrariando a ideia de isolamento frequentemente destacada por alguns discursos. Dessa forma, a produtividade das tecnologias digitais como artefatos envolvidos na produção de objetos, signos e subjetividades amplia a compreensão do fenômeno. Essas redes são fortalecidas entre seus pares, expandindo as comunicações já existentes, especialmente com aqueles que pertencem ao mesmo entorno físico. Conforme observado no excerto anterior, para as crianças, encontrar amigos e ter a oportunidade de estarem juntos no mesmo ambiente é considerado extremamente importante.

Neste mesmo movimento, a tese 1 (2019, p.378, grifos nossos), ao relatar as experiências com as crianças, constata que elas compreendem a importância de ter amigos, percebendo que a ausência dessas amizades certamente não contribuirá para tornar suas experiências nesse campo mais significativas:

Elas sinalizavam que o importante é estar em rede, pois, para as suas brincadeiras, o mais significativo é a possibilidade de juntos poderem acessar o mesmo ambiente, e, então, colaborar, trocar, brincar, negociar, discutir, enfim, participar da cultura digital.

A partir do excerto, podemos perceber as tecnologias digitais enquanto lugar heterotópico, na medida em que as relações de amizade das crianças aí tecidas funcionam como uma força que contamina os processos de normalização, resistindo nas relações de poder e potencializando novos modos de subjetivação. Lugar em que o exercício da liberdade não é operado pela vontade dominante, mas pela resistência coletiva e facilitada pelas redes de afeto. Lugar heterotópico porque o brincar nas tecnologias digitais pode desencadear linhas de fuga, reconfiguração dos mundos possíveis de vida e construção de

laços de amizade. Como lugar heterotópico, tais experiências brincantes desafiam as noções tradicionais de espaço e tempo, ao mesmo tempo em que questionam e reconfiguram a relação entre crianças e tecnologias digitais, abrindo caminho para novas percepções e possibilidades.

No brincar nas tecnologias digitais, como possibilidade heterotópica, a amizade aí assinala um vínculo singular de abertura à alteridade, que propicia movimentações e experimentações no próprio corpo, de afetar outros corpos e de novamente ser afetado por eles, na qual seus efeitos podem provocar transformações na potência de ação. Na contramão de discursos que dizem que as crianças não estabelecem vínculos de amizade, os excertos que veremos na sequência nos indicam que as relações brincantes com as tecnologias digitais podem ser intensas e solidárias, formando laços de amizade. As mudanças desencadeadas em novos modos de interação coletiva na internet podem provocar significativas mudanças nas esferas afetivas e sociais, constituindo novos modos de sociabilidade e fazer amizade.

Por meio das tecnologias digitais, as crianças usam a invenção para projetar extensões do corpo, relacionar conhecimentos, simulações de personagens, como elementos constituintes de nossas compreensões de mundo. Com essas tecnologias, as crianças vivenciam um mundo ampliado de experiências que provocam mudanças nos seus hábitos, culturas e de relações. Para Castells (2003, p.11), “nem utopia nem distopia, a internet é a expressão de nós mesmos, através de um código de comunicação específico, que devemos compreender se quisermos mudar nossa realidade”.

Na Sociedade em Rede (Castells, 2015), é a sociedade que confere sentido e valor à tecnologia de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos e nos atravessamentos das relações. As relações de amizade, que não substituem a família e a escola, podem fornecer suporte emocional e cognitivo, possibilitando a solidariedade para a superação de riscos e na aposta em outros modos de sociabilidade. As relações de amizade, que se opõem ao controle de si e do outro, se constitui numa experiência ética imanente que reconhece na amizade a potência do parceiro. A amizade não se constitui numa relação que ultrapassa as relações de poder, mas representa um jogo que envolve agir com o mínimo de domínio. Essas relações de poder também se observam nas experiências brincantes:

Nesses momentos é possível perceber que o fato de **estarem jogando** com a turma na escola **confrontava as crianças com um dos combinados da brinquedoteca: dividir os brinquedos**. A aceitação das crianças do combinado, inserido pelo adulto nas brincadeiras, realiza-se com ajustes, uma vez que em cada situação particular elas usam suas competências sociais para adequar, manipular ou deformar tais combinados de acordo com seus interesses e intenções. **Sem descumprir o combinado, as crianças exercem seu poder sobre os seus pares, alongam seu tempo brincando e até reforçam ou enfraquecem laços de amizade** (Tese 2, 2017, p.150-151, grifos nossos).

Foucault (1988), já nas suas primeiras produções do poder, dizia que onde há poder há resistência, e que o poder é exercido apenas nos homens livres. De fato, há espaço para práticas de liberdade, mas isso não significa que se trate de um sujeito totalmente livre, sem qualquer forma de sujeição. Foucault (1988) busca responder algumas questões que

recebeu: se há poder em todos os lugares, isso significa que não há liberdade? O pensador responde que as práticas de liberdade andam de mãos dadas com as relações de poder. Não é relação de poder se não há alguma liberdade possível, alguma linha de fuga. Não há separação das relações de poder e desobediência da liberdade. A resistência não é apenas uma oposição ao poder, mas é parte do seu próprio funcionamento, sendo tão produtivo, móvel e inventivo quanto ele (Foucault, 2001).

O que Foucault (1988) está dizendo é que não há, de fato, como fugir das relações de poder, mas isso não significa que não podemos jogar esse jogo com certas práticas de liberdade ou com o mínimo de dominação possível. Deste modo, será a partir de 1980 que Foucault começa a falar em uma relativa autonomia, indo além do sujeito como um produto passivo das técnicas de dominação. Contudo, como procurei mostrar até aqui, ele não identifica, repentinamente, um sujeito completamente livre, nem revela nas práticas de si a linha para sair da dominação, opressão, normalização. Cumpre salientar que Foucault, ao analisar as técnicas de si, reconhece que estas se entrelaçam com as técnicas de dominação. Isto é, o excesso de poder do Império Romano dá as condições para o surgimento das técnicas de si entre os estoicos. A constituição de si surge deste cruzamento das técnicas de dominação e uma técnica de si.

Neste âmbito, a amizade se apresenta como uma temática muito importante nos escritos finais de Foucault, mas que ficou inacabado devido a sua morte. Foucault intencionava fazer genealogia da amizade enquanto modo de vida, subjetivação coletiva, a criação de um espaço que promova necessidades individuais e objetivos coletivos (Ortega, 1999). Em Foucault, o sentido da amizade é diferente dos sentidos que costumamos identificar empiricamente. Além do afeto, o pensador apresenta outras implicações para a amizade. Seu foco está na questão ética, enquanto possibilidade de romper com os imperativos morais e levando a transformação de si; a amizade enquanto base para a contínua recriação de si. Foucault (2010) compreende que o sujeito tem a capacidade de realizar certas operações sobre si para se transformar e construir para si um modo de existência. É justamente essas ações que as crianças empreendem sobre si mesmas e nas interações com seus pares e adultos ao brincar com as tecnologias digitais que pretendo analisar no meu *corpus* documental.

Foucault (2010) trata a amizade como uma questão ética; uma ética da amizade para a experimentação; criação de outros modos de viver e de relação com os outros. A amizade poderia ser alguma coisa que se movimenta, resiste, transgride e subverte; e como modo de subjetivação coletiva, se constitui numa sensação de inquietação e de perigo, pois a sua base é constituída pelo caráter inesperado e intenso. Tratar da amizade é tratar de intensidade, desterritorialização, experimentação, multiplicidade!

Desse modo, as relações de amizades criadas pelas crianças não são imunes às relações de poder, mas configuram-se como um modo de resistência em que a liberdade pode ser exercida a partir de decisões éticas, constituindo-se em singulares e coletivas. Nas experiências brincantes, de amizade e práticas de liberdade, ninguém ganha o poder ou precisa reconquistar seu poder, mas estão em todas as partes. Próprio de viver a

infância, as relações brincantes de amizade aí estabelecidas estão sujeitas aos movimentos de agregação, separação ou descontinuidade.

Quando as crianças se reúnem e brincam juntas no mesmo ambiente, inevitavelmente pode haver conflitos. Os conflitos também potencializam a criação de um equilíbrio necessário para a fecundação de outras configurações de sociabilidades. Possibilitam uma arena para engajamentos e compartilhamentos outros! Nesse espaço de participação, compartilhamento de mundos, as crianças discutem coisas que lhes são significativas. Assim, no brincar com as tecnologias digitais, as crianças desempenham o papel de agentes sociais capazes de engajamento e mudança de sua própria cultura. É um lugar de elaboração de estratégias, negociações, de expressão, confrontos e vontade de jogar. Vejamos um pouco desse movimento no brincar presente na tese 2 (2017, p.149) que agora acionamos:

[As bolsistas deixaram um tablet em frente às crianças com o cronômetro ligado para que elas controlassem as trocas, de oito em oito minutos].

Inácio: Agora é minha vez, agora é minha vez... [no cronometro ainda restam 3 minutos para zerar].

[Daniel passa o controle para Inácio, e Giovane passa para João sem contestação].

Pesquisadora: Por que agora é a vez de vocês?

Inácio: Quando dá essas coisas aí é hora de trocar [apontando para a tela].

Pesquisadora: Que coisas?

Inácio: É um desenhinho [toda vez que se passa de fase nesse jogo, há uma animação que explica a fase finalizada e fala dos objetivos da próxima, o áudio é em inglês com legendas em português].

[Eles ficam concentrados esperando o fim da animação].

Pesquisadora: O Rogério já jogou? [ele está observando há bastante tempo].

João: Não...

Pesquisadora: Por quê?

Inácio: Ele só quer ver...

Rogério: Não! Também quero jogar...

João: Ele está esperando acabar a fase...

Inácio: Depois de a gente jogar, ele vai. Quando a gente passar a fase.

O que podemos identificar aí é que mesmo diante de elementos de portabilidade, mobilidade e individualização [já que cada um possui seu próprio artefato tecnológico], as interações das crianças são em grande parte impulsionadas pelo desejo de brincar juntas. A amizade possui sua ambiguidade, pois ao mesmo tempo que ratifica uma identidade, é capaz de ameaçar a ideia de uma identidade estável. Isso porque, simultaneamente, propicia amparo e orientação para pensar com as diferenças, a conviver com a estranheza dos outros.

Amizades na qual pairam a diferença ou a discordância podem ser também associadas com partilha e solidariedade. Circunstâncias de rivalidade, competição, discussão e confronto são acompanhados por também momentos de inventividade, partilha e solidariedade. Com isso, o brincar com outra criança não é uma atividade fácil, que acontece de forma 'natural', de que basta duas ou mais crianças juntas para que o brincar aconteça. No meu entender, esse movimento está presente na tese 2 (2017, p.169, grifos nossos), quando Fábio ensinou o Leonardo e a pesquisadora como jogar no *Minecraft*, porque já tinha assistido no *YouTube* de como proceder:

Pesquisadora: Vocês já jogaram Minecraft?
Fábio: Eu nunca joguei.
Leonardo: Eu já, eu tenho no meu computador, mas agora apagou.
Pesquisadora: E o que você está fazendo agora? [perguntando para o Leonardo].
Leonardo: Eu estou tentando sair dessa caverna.
Pesquisadora: E o que tem que fazer para sair da caverna?
Fábio: Tem que cavar, não é?
Leonardo: Eu tenho que pegar terra, eu tenho que pegar terra... E colocar os blocos... Deu... Consegui... Tô livre... [enquanto explica, está realizando as ações faladas no jogo]
Pesquisadora: E agora, o que você vai fazer? [Sem resposta].
Fábio: Olha, tem coisa ali embaixo.... Olha...
Leonardo: O que é isso?
Fábio: Não sei..., mas acho que é coisa boa para fazer espada... Diamante...
Leonardo: Diamante?
Pesquisadora: Como é que você sabe tanto sobre o jogo se você disse que nunca jogou? [pergunta para Fábio].
Fábio: É que eu já vi vídeo no YouTube!

Segue-se daí que um dos elementos que vejo aparecer nas diferentes formas de brincar com as tecnologias digitais, que é a possibilidade de as crianças estabelecerem seus próprios significados, definindo seu papel de agente social, que ora acontece de forma pacífica, ora marcado por tensionamentos. A amizade na educação implica responsabilidade e experiência ética e estética com o outro! E essa experiência ética e estética da amizade indica para a experimentação, invenção de diferentes modos de se viver e de se relacionar com os outros.

Esse movimento envolve um processo complexo de prática, construção de significado e muitas negociações. Ainda que cada criança tenha acesso ao seu artefato tecnológico, é interessante perceber o movimento de negociação no brincar juntos. As negociações aparecem justamente a partir dos interesses e necessidades de cada criança brincante, e nisso pode haver uma variedade de brincadeiras que podem ocorrer de forma espontânea e simultânea. Esses interesses pessoais podem se conectar a outras, produzindo novas brincadeiras ou mudar as estratégias de grupo. Isso podemos ver com Steve na tese 1 (2019, p. 375), após propor a formação de uma ou mais equipes para construir mais rapidamente o mundo que estavam criando no *Minecraft*:

Steve: Vamos jogar em time: Mulher-Gato e Elsa, Eu e Cat Noir?
Mulher-Gato: Fazer o quê?
Steve: Time!
Pesquisadora: Como é que faz esse time? Como joga em time?
Cat Noir: Mas eu vou morar nessa casa!
Steve: Construimos as coisas aqui em duplas, e então, construimos mais rápido!
Pesquisadora: Hummmm! É assim o time?
Steve: Sim! (Steve, 7 anos; Mulher-Gato, 6 anos; Cat Noir, 7 anos).

Nesses movimentos, as crianças experienciam diferentes papéis e, também, estão tentando entrar no que o outro está fazendo, compreendem e compartilham as experiências construídas. No compartilhamento do mesmo espaço digital, percebo a existência de negociações e regras. Essas normas não representam simplesmente cópias do que as crianças observam na sociedade ou nos ambientes em que vivem; embora possam ter

origem nessas esferas, são posteriormente redefinidas e recriadas no contexto das interações entre elas e seus colegas. Nesses processos de significação, ocorre a incorporação de novas informações que alteram e potencializam conceitos previamente estabelecidos, resultando na geração de novos significados e novas perspectivas em relação ao contexto cultural em que essas crianças estão inseridas.

Amigos que brincam com as tecnologias digitais é também uma celebração da alteridade e da diferença! A amizade na brincadeira não reforça a identidade, mas constitui uma possibilidade de transformação de si; é uma ascese. Portanto, a amizade não é apenas um espaço político, mas um espaço ético e estético de invenção e experimentação. A alegria desses encontros pode estar justamente no desejo de não ser mais o mesmo, de extrapolar as possibilidades de relações e a partir disso ter outras experiências.

As crianças desenvolvem suas próprias formas de organização social a partir das relações que estabelecem com seus pares, com normas, princípios e conhecimentos compartilhados, criando culturas singulares. Ao se reunirem para brincar juntos no mesmo espaço digital, adquirem muitas informações sobre o mundo cultural que estão explorando, e então geram e compartilham suas descobertas com outros jogadores, compondo suas redes de afetos. Cada criança sabe coisas que seus amigos não sabem e, assim, tem a oportunidade de compartilhar seus saberes com os outros, como a criação de um canal de vídeos no *YouTube* para o compartilhamento de dicas, como nos relata a dissertação 4 (2017, p.119-120, grifos nossos):

As crianças dessa turma [6ºano] demonstraram não ter intenção de privar os conhecimentos que possuem e, mais do que isso, mostraram fazer questão de compartilhar o que sabem e de ensinar a vivência de determinado jogo aos que não sabem. Essa partilha é tão valorizada que um dos alunos do sexto ano abriu um canal de vídeos no Youtube para que pudesse publicar vídeos para ajudar outras crianças a descobrirem possibilidades das fases de determinados jogos, para desvelar alguns segredos, enfim, para compartilhar o que sabe em prol de contribuir para que o outro consiga vivenciar melhor seu jogo.

O compartilhamento de segredos pode implicar na construção de uma experiência íntima, na qual as crianças desenvolvem a noção de privacidade, delineando um espaço onde outros não têm acesso. Portanto, a relação de amizade se configura como um campo de ensaio e construção do conceito de intimidade. Através da dimensão dos segredos, elas exploram as fronteiras interpessoais, definem os limites da intimidade e refletem sobre a natureza das relações com os outros. Quando os segredos são compartilhados, confiados e revelados entre amigos, os laços tendem a se tornar mais estreitos e compartilhados. A presença de segredos transforma os vínculos de amizade, aproximando aqueles que compartilham segredos uns com os outros. Isso permite aprender mais sobre o outro e sobre si mesmo. Assim, a questão da confidencialidade assume grande relevância, sendo um indicador de confiança e da possibilidade de estabelecer um vínculo de amizade. O ato de ocultar ou compartilhar um segredo com alguém implica na existência de um vínculo significativo.

Da mesma forma, para além da ideia de segredo, as experiências nos jogos digitais parecem ser fundamentais para a comunicação e amizade entre crianças, tornando-se um

elemento comum para a troca de descobertas. Há um movimento de ajuda mútua, onde cada um contribui para melhorar o desempenho do outro. Esta dinâmica é observada na dissertação 4 (2017, p.127), onde durante os jogos no recreio da escola, os alunos trocaram conhecimentos e se mostraram dispostos a ajudar uns aos outros, compartilhando dicas e estratégias exclusivas para melhorar o jogo:

Durante o tempo em que estive na escola, enquanto jogávamos no recreio, havia uma troca de conhecimentos sobre os jogos que vivenciávamos e, em alguns casos, alguns dos alunos demonstraram certa preocupação com um colega ao perceber que este não conseguia resolver um problema no jogo. Assim, houve a proposição em ajudar a fim de contribuir com a melhora no desempenho do outro no jogo. Essa ajuda foi feita com a exposição de dicas e estratégias aparentemente exclusivas, pessoais, para que o outro também tivesse êxito, ou seja, não houve egoísmo em querer ter uma informação do jogo somente para si.

Essa transferência se manifesta quando as crianças compartilham condutas, como orientações sobre áreas a evitar, e segredos de jogos, como passagens secretas e estratégias para obter mais peças. Assim, nas brincadeiras digitais, elas utilizam diversas formas de linguagem para compartilhar descobertas e estratégias entre si. Ao explorar os elementos simbólicos das culturas infantis, as crianças os ressignificam com base em suas redes de afeto, buscando compartilhar experiências para coordenar decisões, sentidos e ações e, assim, brincarem juntas. Além dos jogos, as crianças exploram uma variedade de materiais, ocupam outros espaços com as tecnologias digitais, como vídeos em que passam a acompanhar os conteúdos produzidos pelos *youtubers* mirins, como nos traz a tese 1 (2019, p. 308):

Pesquisadora: Além de jogar o que mais você sabe fazer com o celular e o tablet?
Capitão América: Eu jogo! Eu instalo o jogo! Eu assisto! E às vezes no celular da mamãe eu tiro fotos junto com Ma...!
Pesquisadora: Meu Deus! Quanta coisa!
Pesquisadora: E você assiste o que nesse tablet?
Capitão América: Assisto Paulinho! Meu melhor amigo!
Pesquisadora: Ah é! Você já me disse isso! (Capitão América, 4 anos).

A partir do excerto, percebemos que as celebridades capturam a atenção das crianças, tornando-se figuras associadas a elementos simbólicos importantes em suas culturas. Essa experiência também influencia outras atividades, como a criação de seus próprios registros visuais através de desenhos, fotografias e vídeos. Nos ambientes digitais, um universo vasto de conteúdo se abre para as crianças, que o acessam, exploram, aprendem e compartilham com outras crianças.

Ao mesmo tempo em que acessam os vídeos a partir dos personagens de suas preferências, também passam a explorar vários outros, não diretamente relacionados à sua área de interesse, mas a partir das preferências comuns de seus pares de afeto. À medida que as crianças exploram conteúdos na plataforma, elas nutrem atenção especial a alguns dos personagens, ocupando um lugar de fã. Outras crianças, seguem determinados canais a partir de indicações de amigos próximos ou porque outros seguidores mencionaram. É o que também nos conta a tese 1 (2019, p. 315) com o seguinte diálogo:

Pesquisadora: E o que te motivou a criar o seu canal?

Jasmine: É porque a gente assistia vários vídeos no YouTube, e a gente segue várias crianças que são youtubers mirins que fazem vídeos brincando, e então deu vontade de fazer um igual!

Pesquisadora: Hummm... (Jasmine, 9 anos).

Pesquisadora: Primeiro, quem foi que criou aquele canal?

Jasmine: Foi eu e Lu...!

Pesquisadora: Quem é Lu...?

Jasmine: Lu é uma amiga minha que mora aqui no condomínio! (Jasmine, 9 anos).

Deste modo, podemos perceber que a partir dos conteúdos que consomem, as crianças passam a replicar interpretativamente com seus vínculos de amizade, tornando essas atividades o cenário para as brincadeiras. Seguir e se inscrever nos canais de vídeo significa uma prática social que produz significados compartilhados entre as crianças que estão interagindo. É esse fluxo de informações que conduzem as crianças na busca de materiais produzidos em formatos audiovisuais, principalmente conteúdos que lhes permitam interagir com personagens que existem nas suas culturas infantis. Com isso, o interesse por esses ambientes se constitui numa das principais atividades das crianças ao interagir com as tecnologias digitais, e talvez por isso estejamos percebendo sua presença cada vez maior nesses espaços, sobretudo no *YouTube*. A exploração e interação com os vídeos produzidos e compartilhados pelos *youtubers* mirins e as reverberações entre as crianças, influenciam de modo que, para além de consumir, queiram também produzir e socializar no mesmo ambiente.

É de um conjunto de crianças interconectadas que são tecidos junto com os outros, podendo as redes sociais serem potencializadoras do pensar coletivo no ciberespaço. Castells (2003, p. 7) explica que “a formação de redes é uma prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informação energizadas pela Internet”. Essa dinâmica vincula-se à diversão, comunicação e ao sujeito nas redes, que funciona enquanto espaço de mensagens dinâmicas, sensíveis e acessíveis, com uma retroalimentação coletiva e em tempo real. Soma-se a isso, a característica de ser um espaço potencializador de reconhecimento e de práticas sociais. Castells (2003, p. 67) define as tecnologias pelo fluxo e troca de informação, capital e comunicação cultural enquanto “conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação e telecomunicações”. Com as tecnologias digitais, não é a criação da interatividade propriamente dita que ocorre, mas um processo de retroalimentação social que favorece experiências exploratórias.

Por isso é relevante analisar as posições que as crianças vêm ocupando na cultura da convergência e, por efeito, os modos de subjetivação produzidos. Esse modo de fazer circular conteúdos em diversas mídias foi denominado por Jenkins (2009), de *cultura da convergência*. O termo convergência não fica limitado apenas ao conceito de que se trata de convergir conteúdos de mídia para um único aparelho, pois, mais do que isso, significa uma transformação cultural, razão pela qual o autor esclarece: “[a] convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros” (Jenkins, 2009, p. 30).

Nos parece que Jenkins (2009, p. 46) define muito bem esse estado atual em que nos encontramos: “[a] convergência, como podemos ver, é tanto um processo corporativo, de cima para baixo, quanto um processo de consumidor, de baixo para cima. A convergência corporativa coexiste com a convergência alternativa”. Nos encontramos em uma *cultura da convergência*, pois em função dos recursos que as tecnologias atuais dispõem, nos tornamos mais participativos³. Se os consumidores de mídia do passado eram considerados passivos, os consumidores contemporâneos demonstram um comportamento ativo. Ao contrário dos antigos consumidores que eram previsíveis e permaneciam onde lhes era ditado, os novos consumidores estão significativamente mais conectados socialmente (Jenkins, 2009). As tecnologias digitais possibilitam maior participação e atividade dos indivíduos que, a todo tempo, trocam informações.

A cultura participativa contrasta com a passividade do espectador dos meios de comunicação e que podem desbloquear as percepções rígidas que estão consagradas. Assim, “cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana” (Jenkins, 2009, p. 30). A transformação dos meios de comunicação é mais que uma transformação tecnológica por envolver vários níveis culturais de participação, criação de hábitos e conhecimentos. Jenkins (2009, p.30) anuncia que “a produção coletiva de significados, na cultura popular, está começando a mudar o funcionamento das religiões, da educação, do direito, da política, da publicidade e mesmo do setor militar”. E conclui “enquanto o foco permanecer no acesso, a reforma permanecerá concentrada nas tecnologias; assim que começarmos a falar em participação, a ênfase se deslocará para os protocolos e práticas culturais” (Jenkins, 2009, p.52).

Jenkins (2009, p.43) também pontua que “a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final”. Isso movimenta a sociedade e alimenta a intercomunicação, já que o mundo é constituído de conexões, surgindo agora o desafio de construir uma rede colaborativa e descentrada que esteja aberta às múltiplas linguagens e às diferenças da formação cultural enquanto possibilidade de aprender com a multiculturalidade. A partir dessa convergência tem-se o potencial de renovar as práticas sociais, no sentido de ser um espaço aberto para criações. A convergência possibilitaria compreender as potencialidades de todas as mídias, inclusive as não digitais, incluindo o teatro, os livros, as intervenções públicas, os *outdoors*, entre outras. Deste modo, “se o paradigma da revolução digital presumia que as novas mídias substituiriam as antigas, o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas” (Jenkins, 2009, p.30).

Jenkins (2009, p.43) diz que o telefone móvel é bastante representativo dessa ideia de convergência, tendo em vista que possibilita que o usuário realize diversas ações, como baixar aplicativos, jogar, buscar informações da internet, tirar fotografias (sobretudo as

³ É pertinente mencionar aqui que essa participação pode acontecer de diferentes modos, tendo em vista que também podemos ser movidos por bolhas e corporações que desconsideram o outro ou ainda que homogeneizam correntes/grupos, gerando dificuldades de relacionar imagens com conceitos.

selfies), assistir vídeos, enviar mensagens, ouvir músicas, agendar compromissos, além do uso do aparelho para relógio, despertador, *GPS*, dentre tantas outras diferentes daquelas inicialmente realizadas, ou seja, realizar e receber ligações. O autor destaca que atualmente é quase impossível encontrar no mercado um telefone móvel que se limite a realizar suas funções originais. Assim, a comunicação móvel pode ser indicada como uma das principais transformações das últimas décadas na área das telecomunicações que tanto nos aproxima quanto pode nos tornar reféns de demandas instantâneas. Essas mudanças foram sendo intensificadas com a miniaturização das tecnologias, ou seja, sua portabilidade e a conexão sem fio, sendo artefatos como os *smartphones* e os *tablets* que facilitam a interação estabelecida *por meio de* e *entre* as tecnologias digitais. Com o *smartphone*, por exemplo, é possível manter-se constantemente conectado à Internet em diferentes espaços, além da possibilidade de os sujeitos produzirem e compartilharem novos hábitos, estabelecendo novas relações com os conteúdos e compartilharem quaisquer fatos cotidianos nas redes sociais.

Jenkins (2009) destaca que a convergência vai além de uma simples transformação tecnológica na qual todos os conteúdos de mídia se fundem e reproduzem uma vasta gama de informações. Ele enfatiza que a convergência representa uma revolução sociocultural, uma mudança paradigmática na qual os consumidores descobrem novas maneiras de interagir com os conteúdos de seu interesse, enquanto os produtores utilizam essas novas formas para engajar e alcançar o consumidor em todas as circunstâncias possíveis. Essa dinâmica cria um ambiente cultural onde a mídia não apenas atua como intermediária entre o espectador e a realidade, mas, ao contrário, a mídia e a realidade se entrelaçam de forma quase inseparável. Assim, reforça-se o papel subjetivante dos meios de comunicação.

Tendo em vista os desdobramentos da globalização, com a maior circulação e distribuição de artefatos da mídia, como é o caso da internet e das redes sociais, a cultura recebeu um protagonismo jamais visto anteriormente na história (Yúdice, 2004). Castells (2015) diz que *vivemos em um mundo que se tornou digital* e a sociedade está sendo cada vez mais organizada em torno dessas tecnologias digitais e do poder tecnológico que ela exerce no mundo global. Tais influências também têm efeitos nas crianças e suas experiências brincantes, na comunicação e nos modos de ser, de sentir e agir. A característica mais marcante desta transformação, de acordo com Castells (2003), é a possibilidade de modificação constante das tecnologias que vêm surgindo e, diferentemente de outros períodos de grandes invenções, são os próprios usuários os artífices do seu melhoramento e aperfeiçoamento.

Tudo indica que permitir que os consumidores interajam com as mídias sob circunstâncias controladas é uma coisa; permitir que participem na produção e distribuição de bens culturais — seguindo suas próprias regras — é algo totalmente diferente (Jenkins, 2009). Nesses ambientes, é comum encontrar produções autorais, imagens, vídeos e outras formas de expressão. As expressões inventivas que emergem do compartilhamento ganham novas nuances nos espaços de convivência *online*. Nesse contexto, as crianças buscam expandir sua participação de maneira colaborativa, explorando novos modos de estar no mundo e de produzir discursos. Esse movimento é evidenciado na tese 1 (2019,

p. 315-316), onde Jasmine relata ter criado um canal de vídeos com uma amiga de doze anos, que mora no mesmo condomínio, sendo responsável pela edição e publicação dos conteúdos no *YouTube*:

Pesquisadora: Eu pensei que quem estava filmando era sua mãe!

Jasmine: Não! Quem está filmando é Lu. Ela grava, edita e posta...

Pesquisadora: Ah! É ela quem edita?

Jasmine: Sim!

Pesquisadora: E você ajuda ela a editar?

Jasmine: Não! Eu não sei muito dessas coisas... (Jasmine, 9 anos).

Assim, ao produzirem seus próprios vídeos, as crianças demonstram que ainda não compreendem completamente a dinâmica desse processo. Embora mostrem interesse em criar seus vídeos, elas precisam de apoio e orientação de alguém mais experiente na edição e publicação na plataforma. Essa experiência inspira outras crianças a participarem desse processo, pois encontram nele uma oportunidade de expressão sem precisar se submeter às regras do mercado cultural.

Para Castells (2015), a sociedade em rede destaca-se pela transformação nas formas de relações humanas, iniciando um processo de mudança sociocultural. Com essa transformação, as pessoas têm mais liberdade para fazer escolhas, ao contrário de meios tradicionais como a TV e o rádio, cujos conteúdos eram programados e moldavam os interesses do público. Agora, os indivíduos interagem, trocam ideias, discordam e participam do processo de produção de informação. Nesse novo contexto, são as crianças que também podem estabelecer os padrões e regras a serem seguidos. Assim, no mundo digital, as crianças não apenas consomem informações, serviços, produtos, marcas ou brinquedos, mas também produzem conteúdo. Além dos vídeos no *YouTube*, elas exploram outras formas de criação de imagens em plataformas como o *Instagram Stories*.

Pesquisadora: Ah! É aquilo ali que você quer? Que você faz o vídeo e coloca aqueles bichinhos na foto?

Elsa: É! Coloca as orelhinhas e o focinho de cachorrinho!

Pesquisadora: E fica online ou fica somente no celular?

Tiana: Fica no Storie e celular! (Elsa, 5 anos; Tiana, 11 anos).

(Tese 1, 2019, p.316).

Dessa maneira, o *Instagram Stories* também se apresenta como uma outra oportunidade para a exploração e produção de materiais que se inserem na cultura das crianças. Através da criação de stories, as crianças interagem, criam e compartilham suas experiências. Muitas das atividades cotidianas são registradas e trocadas com os amigos, evidenciando uma tendência de se aproximarem dessa cultura de compartilhamento de imagens, seja por meio de fotografias ou pequenos vídeos, buscando assim uma integração e participação ativa nessas redes sociais. Nessas interações, as crianças também aprendem novos termos e se apropriam dessa dinâmica para compartilhar e construir experiências em conjunto com seus pares.

Entretanto, as crianças não se limitam apenas a compartilhar suas brincadeiras ou a socializar momentos da vida com familiares e amigos nas redes sociais, mas também

ampliam suas referências por meio da socialização de suas experiências. Isto é, estão praticando as atividades de registro e compartilhamento de momentos da infância; estão atuando na construção de identidades, culturas, informações. Desse modo, as experiências brincantes presentes nos canais do *YouTube* demonstram ações recíprocas, envolvendo pelo menos dois movimentos. Primeiro, os vídeos produzidos no *YouTube* enriquecem as brincadeiras, proporcionando novos significados para quem os cria. Segundo, esses vídeos oferecem às crianças que assistem a oportunidade de utilizar o conteúdo apresentado pelo *youtuber* para reinventar personagens e cenas em suas próprias brincadeiras. Vejamos esse movimento presente na dissertação 4 (2017, p.99), em que Nego do Borel, criança brincante da pesquisa, busca ajuda em vídeos para passar de nível:

É... tem um jogo que eu tô jogando [...] um jogo de estilo jogo de carro, aí **eu tô no nível doze e quero chegar no nível vinte**, aí, tem alguma arma, alguma coisa que eu não tô conseguindo achar, **você vai lá vê vídeos sobre o jogo, é, você vê o nível de experiência dos jogadores, eles ensina jogar o jogo, é, dá algumas dicas** (Roda de Conversa 8-26-04-2016).

Por meio da amizade as crianças vivenciam um aspecto fundamental da infância enquanto experimentações e um movimento em que podem aprender sobre si através dos outros. Trata-se de desenvolver novos modos de ver, não priorizando as causas, mas os modos de composição dos caminhos, os movimentos, as invenções. Talvez as observações do cotidiano das crianças e suas invenções brincantes possam nos ensinar mais do que a soma de muitas teorizações e técnicas, no sentido de perceber os recursos internos dessa produção, com suas fraturas de sentido, outros modos de expressão sensível, afetiva e cognitiva. As crianças deslizam entre os amigos de um modo singular, falas que permitem a passagem de fluxos e inventando novos modos de ser. Desse modo, o canal *YouTube* se constitui num desses espaços de exploração pelas crianças, um lugar de ressignificação quando acessam, se inscrevem, seguem seus admiradores, que na maioria das vezes são crianças da mesma idade, participando ativamente das atividades promovidas pelos *youtubers*.

As crianças desempenham o papel de coautoras na construção da realidade, compartilhando suas vivências com outras crianças. Isso lhes confere o direito de expressão, cientes de que suas vozes são valorizadas, e promovem formas singulares de participação.

Esse movimento também se traduz em modos de aproximação do outro, com argumentos, linguagem de expressão, tornando esse outro muito familiar, um novo amigo, em que a criança que segue se identifica com o conteúdo gerado e socializado no canal; um vínculo com aquele que está no vídeo. Ao compartilhar seus momentos de brincadeira e convidar as pessoas do outro lado da tela a se juntarem, essas crianças formam um novo tipo de vínculo afetivo, que é quantificado por visualizações, compartilhamentos, comentários, novos seguidores (ou perda), *likes* (ou *deslikes*). Percebemos esse vínculo na tese 1 (2019, p. 267), quando o *youtuber* mirim Paulinho se dirige às crianças como a expressão “galerinha” e o vínculo que Capitão América estabelece ao ensinar a montar a cabeça de um boneco:

Pesquisadora: Olha Capitão América! O que é isso que ele está mostrando?
Capitão América: É a cabeça do boneco!
Pesquisadora: Olha! Ele vai montar tudo isso aqui?
Capitão América: Vai!
Pesquisadora: Ele chama vocês de galerinha?
Capitão América: É sim! Ele chama assim todo o dia!
Pesquisadora: Ele não te chama de Capitão América, não?
Capitão América: Porque ele fica aí dentro, e não dá para dizer meu nome!
Pesquisadora: Ele fica dentro de onde?
Capitão América: Ele fica aí dentro do computador!
(Capitão América, 4 anos).

Um encontro entre amigos é essa possibilidade de perceber a própria diferença, da singularidade, da solidão e do perigo. O amigo passa a não ser tão diferente de mim, porque este amigo, em virtude de sua diversidade, pode revelar aquilo que também posso ser, com o qual nos (re)conhecemos. Com isso, *youtubers* mirins contribuem para as práticas das crianças que, muitas das vezes limitadas à vida privada, ganhem espaço nas mídias sociais, espaço para as coisas que importam às crianças. É assim que as crianças demonstram que a exploração e vivência nas tecnologias digitais estão se transformando, como lugar de consumo e lugar de troca de linguagem e, portanto, da possibilidade de brincar, de viver a infância contemporânea.

Enlaçado à imersão está o interesse em compartilhar o mesmo ambiente e brincar juntos para descobrir e compartilhar conhecimentos por meio de interesses próximos e desenvolver um movimento colaborativo. Entre e diante de outros (pessoas, afetos e relações) aciona-se novas configurações, outros modos de ser e sentir. A relação com o outro faz movimentações, tensionamentos, deslocamentos para outros lugares e engendram outras conexões. Essas conexões não respondem a planos pré-determinados, mas se compõem numa relação de afecção, nas quais partes podem ser conectadas a outras partes sem necessariamente formar um todo. Isso podemos perceber quando Tina, da tese 1 (2019, p. 345) sinaliza que está reunindo todos os jogadores no mesmo mundo *Minecraft* para trabalhar em equipe para resolver uma tarefa - nesse caso, o mundo é construído - e novos conhecimentos são constituídos:

Tiana: E quando juntava todo mundo, Tia! Oxi! A gente construí os mundos e competia para ver quem tinha mais coisas no mundo...
Pesquisadora: Todo mundo com Minecraft?
Tiana: Era assim: juntava todo mundo em um mundo só! Daí a gente fazia várias coisas...
Pesquisadora: E pode juntar todos os jogadores em um mundo só?
Tiana: Pode!
Pesquisadora: É tipo assim: junta todos vocês em um mundo e todos ficam vizinhos?
Tiana: Não! É tipo assim: eu estou com meu celular aqui, ela está com o celular dela ali, e outro ali... Aí a gente se conecta no mesmo ambiente... (Tiana, 11 anos).

Em uma sociedade que constantemente impõe modelos de como ser criança, as amizades têm o potencial de desacomodar, incitar, desafiar e provocar, apresentando novos modos de ser criança e de brincar. A amizade constrói espaços de transgressão ao ser alimentada pelo inesperado de si através do encontro com o outro. Como um espaço

de produção ética, ela aciona um sentido político distinto, influenciando os modos de ser e as formas de relacionamento com o outro, alterando a maneira como o sujeito se insere nos espaços sociais e públicos. Neste contexto, a política é compreendida como a forma de lidar com as questões da *polis*, do que é público e coletivo, e a amizade serve como base para as relações políticas. Ela é política porque atribui significado à vida social, mediando as interações entre indivíduos.

Arendt (2019) argumenta que a virtude política mais importante é a amizade, pois as relações de amizade são eminentemente políticas e interpessoais, constituindo espaços singulares de fala e ação. A dimensão política da amizade pode ser percebida no fato de que tais relações configuram-se como espaços discursivos privilegiados que levam em conta os pontos de vista do outro. Para Arendt (2019), a amizade envolve interesse e respeito pela expressão do outro; não está necessariamente subordinada à intimidade, mas sim ao apreço pelas opiniões alheias. Essa relação "agonística" desconcerta e perturba, permitindo vivenciar o questionamento e o deslocamento em relação aos familiares, abrindo-se para outros lugares e perspectivas.

Esse aspecto torna-se importante na cultura das crianças quando elas vivenciam ambientes digitais, especialmente ao interagir com personagens infantis. Um exemplo dessa interação é a formação de vínculos que se estendem além do contato "face a face" com colegas e amigos, incluindo a comunicação nesses ambientes digitais. Em situações inventivas, as crianças frequentemente mencionam que os personagens que fazem parte de seu repertório cultural também compõem a lista de amigos e pares com quem interagem. Como diz o Capitão América na tese 1 (2019, p. 387, grifos nossos) sobre o *youtuber* mirim Paulinho, que considera seu "melhor amigo":

Pesquisadora: E venha cá! Além de jogar o que mais te interessa?

Capitão América: Eu gosto de assistir os vídeos do Paulinho! Ele é meu melhor amigo, sabia?

Pesquisadora: Estou sabendo! Eu só não sei como é que você conversa com ele!

Capitão América: Ele é meu amigo, mas só eu converso com ele! Ele conversa explicando as coisas que ele mostra nos vídeos! (Capitão América, 4 anos).

Quando o Capitão América se refere ao *youtuber* Paulinho como um amigo, a noção de "amigo" transcende a proximidade física e frequente interação. Mesmo estando distante, Paulinho se torna um amigo nas interações digitais. O vínculo de amizade aqui está relacionado à identificação com a brincadeira, ao reconhecimento das habilidades e aos modos como ele desenvolve sua prática lúdica. Dessa forma, além da experiência de se deslocar do ambiente familiar e escolar ao mudar de perspectiva, a amizade é uma experiência de ser visitado por outros que demanda ousadia e coragem para se manifestar.

O brincar nas tecnologias digitais alcança uma espécie de democracia ao criar um espaço de diálogo horizontal que promove transformação e deslocamento a partir do posicionamento do outro. As relações forjadas no brincar digital são propícias a experiências políticas de amizade porque se baseiam na abertura à diferença, numa ética da hospitalidade e no reconhecimento mútuo. Os novos modos de relação e troca facilitados pelas tecnologias digitais promovem a construção de laços sociais, capazes de criar uma

ética de democracia e hospitalidade. As relações virtuais constituem um circuito de troca e enriquecimento mútuo de saberes, compondo um espaço solidário de compartilhamento e vivência em modos singulares de ser.

Para finalizar

Embora o dispositivo da redenção agencie práticas que ‘transformem’ a escola em um espaço de redenção, com destaque para atividades como brincadeiras tradicionais e experimentação com as tecnologias digitais, também emergem acontecimentos em potencial, virtuais linhas de fuga, brechas na normalização, onde o ato de brincar — tanto dentro quanto fora da escola — com tecnologias digitais se revela como um potencial espaço para amizades. As brincadeiras digitais criando subjetividades e fendas na normalização, pois a interação com outros desperta afectos e introduz novas situações. Isso intensifica sensações e promove transições entre diferentes contextos.

Não se trata de usar os amigos para reforçar uma identidade ou uma crença sobre quem pensam ser, mas de ver a amizade como uma possibilidade para que as crianças trabalhem na invenção de si mesmas, explorando múltiplos modos de existir (brincar). Nas aventuras brincantes, não é apenas a incerteza sobre o que será descoberto ou a conquista do desconhecido que importa, mas também a criação de novas possibilidades e caminhos. As brincadeiras geram subjetivações e abrem brechas na normalização. Assim, a interação brincante com o outro atua como produtora de subjetividades. A relação com o outro ativa afectos e aproxima as crianças de novas situações, intensificando determinadas sensações ou proporcionando deslocamentos de um lugar para outro.

Nesse sentido, as diversas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais se destacam como espaços onde as crianças podem expressar seus desejos e vontades, exercendo escolhas significativas. As crianças têm a oportunidade de compartilhar informações e experiências com outros jogadores, discutir problemas relacionados aos jogos e ajudar umas às outras, resultando em um ambiente de aprendizagem distribuída. Essa experiência do outro ocorre no contexto das relações de amizade, pois o amigo é alguém diferente de mim, mas ainda assim reconhecível e semelhante o suficiente para haver identificação. Esse amigo não é tão diferente a ponto de eu não o reconhecer, ocupando um lugar que possibilita a identificação. As relações de amizade revelam tanto as possibilidades quanto as limitações, funcionando como uma forma de diferenciação e identificação.

O entendimento da amizade em sua dimensão política implica um vínculo de abertura ao outro, gerando experimentações nos corpos e transformando a subjetividade. A potência do afecto entre amigos conectados no brincar digital revela a capacidade de expressar e compartilhar a experiência de estar no mundo. A beleza das relações de amizade cultivadas pelo brincar digital reside no fato de que as crianças são profundamente tocadas pelas palavras dos parceiros, pois a própria existência se manifesta nesses processos de deciframento dos sentidos das palavras ditas.

Referências

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede - A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. 3. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2015.
- CASTELLS, Manuel. *Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. A. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles *et al. Michel Foucault filósofo*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p.155-161.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- DERRIDA, Jacques. *Políticas da Amizade*. Porto, Campo das Letras, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I - a vontade de saber*. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Siglo Veintiuno, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II – o Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1971-2002.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. Tempos de infância: linguagem e experiência. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-29, 2022.
- HABOWSKI, Adilson Cristiano. *O brincar das crianças em tempos digitais: a produção de discursos na Educação*. 2023. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3873>. Acesso em: 12 abr. 2024.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. 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.

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

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

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Ed. Graal, 1999.

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

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

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

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

Adilson Cristiano Habowski

Doutor em Educação (aprovado com louvor) pela Universidade La Salle (2023). Mestre em Educação pela Universidade La Salle (2019). Possui o Ensino Médio na modalidade normal (Magistério), com habilitação para atuar como educador nas áreas de Educação Infantil e Séries Iniciais (2014); Graduação em Teologia pela Universidade La Salle (2017); e Especialização em Docência no Ensino Superior: Práxis Educativa pela Universidade La Salle (2019). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, integrante da Linha de Pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Pós-doutorando no PPGEdU da Universidade La Salle (Bolsista de Pós-doutorado Júnior do CNPq). Tem dezenas de artigos publicados na área da Educação em periódicos científicos com indexação nacional e internacional, e autor (e organizador) de livros nas interfaces de Educação e Tecnologias. Dentre os livros publicados, destaca-se "Tecnologias e educação: conhecer o outro lado", publicado pela Editora Appris (2020). Seus interesses e experiências em pesquisas estão principalmente nos seguintes temas: Educação; tecnologias digitais; infâncias. Represente stricto sensu na CPA da Universidade La Salle. Editor assistente da Revista Educação, Ciência e Cultura [RECC/ISSN 2236-6377].

Cleber Gibbon Ratto

Doutor em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) da Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas-RS- Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.