

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/es.291552>

SALVEMOS AS CRIANÇAS! AS TECNOLOGIAS DIGITAIS REDIMIDAS PELO “BOM BRINCANTE”

Adilson Cristiano Habowski, Paula Corrêa Henning, Cleber Gibbon Ratto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9433>

Submetido em: 2024-07-16

Postado em: 2024-07-18 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

SALVEMOS AS CRIANÇAS! AS TECNOLOGIAS DIGITAIS REDIMIDAS PELO “BOM BRINCANTE”

ADILSON CRISTIANO HABOWSKI¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5378-7981>
<adilsonhabowski@hotmail.com>

PAULA CORRÊA HENNING²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3697-9030>
<paula.c.henning@gmail.com>

CLEBER GIBBON RATTO³

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9059-728X>
<cleber.ratto@unilasalle.edu.br>

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

³ Universidade La Salle. Canoas, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

RESUMO: Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla que busca discutir a produção de discursos circulantes na área da Educação, utilizando-se de estudos já publicadas em torno do brincar das crianças com as tecnologias digitais. Neste texto, apresentamos um dos dispositivos que agenciam saberes e práticas educativas da infância, fazendo funcionar uma rede discursiva que conecta saberes, poderes e subjetividades infantis. Trata-se do dispositivo da redenção que aciona diferentes modos de pensar a relação do brincar das crianças com as tecnologias digitais. Assim, *Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”*, operadas por linhas de força que atravessam o visível e o enunciável, é o forte enunciado pelo qual toma forma e opera efetivamente o dispositivo da redenção. A operação das linhas de força do dispositivo atribui à escola, com suas técnicas disciplinares, um elevado estatuto de saber-fazer acerca do brincar das crianças com as tecnologias digitais, reforçando seu poder de ação. As escolas são convocadas a agenciar saberes e práticas educativas da infância, ondem fazem funcionar mecanismos para o desenvolvimento de habilidades para tornar as crianças gestoras dos potenciais riscos do brincar com as tecnologias digitais. A redenção está ligada ao que a escola pode realizar em relação à criança para alcançar a redenção, assumindo uma perspectiva de promessa e idealização em busca de uma salvação futura.

Palavras-chave: educação, crianças, brincar, tecnologias digitais, redenção.

LET'S SAVE THE CHILDREN! DIGITAL TECHNOLOGIES REDEEMED BY THE "GOOD JOKER"

ABSTRACT: This article is part of a broader research that seeks to discuss the production of circulating discourses in the area of Education, using studies already published around children's play with digital technologies. In this text, we present one of the devices that mediate knowledge and educational practices of childhood, making a discursive network work that connects children's knowledge, powers and subjectivities. It is the redemption device that activates different ways of thinking about the relationship between children's play and digital technologies. So, *let's save the children! The digital technologies redeemed by the "good player"*, operated by lines of force that cross the visible and the enunciable, is the strong enunciation by which the device of redemption takes shape and effectively operates. The operation of the device's

lines of force attributes to the school, with its disciplinary techniques, a high status of know-how about children's play with digital technologies, reinforcing their power of action. Schools are called upon to act as agents of knowledge and educational practices of childhood, where they operate mechanisms for the development of skills to make children managers of the potential risks of playing with digital technologies. Redemption is linked to what the school can accomplish in relation to the child to achieve redemption, assuming a perspective of promise and idealization in search of future salvation.

Keywords: education, children, play, digital technologies, redemption.

¡SALVEMOS A LOS NIÑOS! TECNOLOGÍAS DIGITALES REDIMIDAS POR EL "BUEN JOKER"

RESUMEN: Este artículo forma parte de una investigación más amplia que busca discutir la producción de discursos circulantes en el área de la Educación, a partir de estudios ya publicados en torno al juego de los niños con las tecnologías digitales. En este texto se presenta uno de los dispositivos que median los saberes y las prácticas educativas de la infancia, realizando un trabajo en red discursiva que conecta los conocimientos, poderes y subjetividades de los niños. Es el dispositivo de redención que activa diferentes formas de pensar la relación entre el juego infantil y las tecnologías digitales. Entonces, ¡salvemos a los niños! Las tecnologías digitales redimidas por el "jugador bueno", operadas por líneas de fuerza que atraviesan lo visible y lo enunciable, es la enunciación fuerte por la cual el dispositivo de la redención toma forma y opera efectivamente. El funcionamiento de las líneas de fuerza del dispositivo atribuye a la escuela, con sus técnicas disciplinarias, un alto nivel de conocimiento sobre el juego de los niños con las tecnologías digitales, reforzando su poder de acción. Las escuelas están llamadas a actuar como agentes de conocimiento y prácticas educativas de la infancia, donde operan mecanismos de desarrollo de habilidades para hacer de los niños y niñas gestores de los riesgos potenciales de jugar con tecnologías digitales. La redención está ligada a lo que la escuela puede realizar en relación con el niño para lograr la redención, asumiendo una perspectiva de promesa e idealización en busca de la salvación futura.

Palabras clave: educación, niños, jugar, tecnologías digitales, redención.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla que busca discutir as condições de proveniência e emergência dos discursos presentes em dissertações e teses sobre o brincar das crianças em tempos digitais, as quais foram defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação. Além disso, o objetivo é investigar os dispositivos agenciados por esses discursos e seus potenciais efeitos. Para tanto, foi possível delinear a operação de três dispositivos: o dispositivo da periculosidade, o dispositivo da redenção e o dispositivo do desenvolvimento (Autor, supressão).

Neste texto, apresentamos uma parte¹ do modo com que o dispositivo da redenção é produzido nos discursos educacionais, gerando diferentes perspectivas sobre a relação entre o brincar das crianças e as tecnologias digitais. Para isso, conduzimos uma análise enunciativa de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação em três estados do país. Estes trabalhos

¹ Uma observação: devido às limitações de espaço de um artigo acadêmico, neste texto abordamos alguns elementos do dispositivo da redenção, tomando como foco as estratégias disciplinares para a produção do "bom brincante". Outros elementos do mesmo dispositivo, discutidos na pesquisa maior, estão disponíveis em (Autor, supressão) onde mostramos que há, ao mesmo tempo e nos mesmos espaços, dinâmicas também de "abertura" para "além" do disciplinamento de controle biopolítico. Desta forma, ao mesmo tempo que há uma normalização disciplinar com rastros do antigo e medieval, caracterizado pela estabilidade e monotonia, há também, novas estratégias, ainda mais 'modernas' e dinâmicas.

apresentam discursos que não se limitam a descrever ou discutir os temas, mas que efetivamente estabelecem verdades e determinam condutas infantis. Eles se utilizam de uma estrutura particular para abordar tais assuntos, criando sistemas de verdade e uma estrutura discursiva que delimita o que pode ser cientificamente abordado e priorizado no que diz respeito ao brincar das crianças com as tecnologias digitais.

Para esta empreitada, utilizamos principalmente o conceito de dispositivo² de Michel Foucault como nossa abordagem metodológica. Foucault (1988) desenvolveu este conceito, especialmente no primeiro volume da obra *História da Sexualidade: A Vontade de Saber*. Neste contexto, não é possível aqui aprofundar a discussão sobre a *História da Sexualidade*, mas sim destacar duas ideias apresentadas pelo filósofo para compreender o conceito de dispositivo. Primeiramente, o dispositivo pode ser compreendido como algo presente em várias práticas, através de estratégias específicas que se conectam a muitas outras, formando uma rede de poder e saber, que mantém o discurso e estabelece a verdade.

Em segundo lugar, o dispositivo envolve uma rede de poder e saber, em que a interação entre eles estabelece regimes de verdade, como no caso discutido por Foucault sobre a sexualidade na sociedade ocidental. Destacamos o uso que Foucault (1988) faz das palavras móveis e polimorfas, caracterizando o conceito como algo em constante movimento e circulação, assumindo diversas formas. Além disso, o dispositivo pode se transformar historicamente, adotando novas configurações conforme necessário, mas sempre mantendo uma certa instabilidade, incorporando sistemas nem sempre homogêneos, sendo assim uma condição para sua existência.

De acordo com Foucault (2001a), um dispositivo é uma rede intrincada, um emaranhado que dispõe tanto o visível quanto o invisível, o que é dito e o que não é dito, desempenhando uma função estratégica dominante. Possui atributos ativos e produtivos, organizando-se conforme certos propósitos, embora estes não sejam necessariamente claros. Foucault (2001a) argumenta que a emergência de um dispositivo específico não se dá pelo seu ponto final, mas sim pelas várias forças que lutaram em diferentes momentos históricos para construir uma determinada verdade. Portanto, é necessário mostrar seu jogo, “a maneira como elas lutam umas contra as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir de seu próprio enfraquecimento” (Foucault, 2001a, p. 23).

O dispositivo em si não é uma entidade concreta, mas sim um efeito resultante de seu funcionamento. Os dispositivos do saber e do poder são formados por regimes de verdade que são socialmente estabelecidos, e se manifestam na distinção entre o verdadeiro e o falso. Dessa forma, o discurso está intrinsecamente ligado aos eventos históricos e, junto com o dispositivo do qual é um efeito, está sujeito e é atravessa pela história (Fernandes, 2012). Portanto, um dos sucessos do dispositivo é precisamente gerar uma constante discussão sobre como as crianças devem ou não utilizar as tecnologias digitais. No entanto, isso não acontece por acaso, mas é o resultado de uma combinação de proveniências, desde a concepção de infância, brincadeira, tecnologias digitais, que já procuravam modelar o significado dessas noções, amplificados pelas relações de poder e saber que estabelecem formas de existência e convivência nesse contexto. Essa interconexão de saber e poder, que constitui o dispositivo, de fato se torna um meio para sua operacionalização.

Nesse contexto, entra em cena a genealogia como uma forma de história que explora a formação dos saberes, dos discursos, dos campos de estudo, entre outros, sem necessariamente se referir a um sujeito específico (Foucault, 2001b). Com o enfoque na exterioridade, a análise não se concentra no sujeito que fala, mas sim no que é dito a partir da posição de sujeito de onde a enunciação ocorre. Assim,

² Entendemos que o dispositivo não se restringe apenas a regras, normas, recomendações e prescrições; ele também opera por meio de linhas de subjetivação e linhas de ruptura, que escapam às demais linhas (Foucault, 1990). Estas estão relacionadas aos arranjos de poder, destinadas a criar não apenas modos específicos de subjetivação, mas também, por essa mesma razão, modos singulares de escapar e resistir. Assim, o mesmo dispositivo que regula e modela as interações lúdicas das crianças com as tecnologias digitais também oferece possibilidades de escape. Entretanto, devido às limitações de espaço de um artigo acadêmico, neste texto abordamos apenas o dispositivo da redenção e suas estratégias operacionais. As possíveis linhas de fuga do dispositivo estão disponíveis em: autor, supressão (devido à necessidade de manter o anonimato para a avaliação *ad hoc*, informações mais abrangentes serão fornecidas após a aceitação deste artigo).

para a escrita deste texto, intitulamos o *corpus* documental circunscrito no dispositivo da redenção em *Dissertação 1, Dissertação 2, Dissertação 3, Dissertação 4, Dissertação 5 e Dissertação 6*. A *Dissertação 1* (2013) intitula-se *Infância, TIC e brincadeiras: um estudo na visão de profissionais da educação infantil: desafios da geração homo zappiens*. A *Dissertação 2* (2007) denomina-se *Jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. A *Dissertação 3* (2014) chama-se *Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças: processos educativos envolvidos*. A *Dissertação 4* (2017) recebe o nome de *Jogos sociais digitais como ambiente de aprendizagem da língua inglesa*. A *Dissertação 5* (2014) tem como título *O Espaço do Brincar: um Estudo Sobre o Codesign Pedagógico para Ambientes Virtuais*. E a *Dissertação 6*, *Uso de jogos digitais com crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso em uma intervenção pedagógica*. As dissertações aqui analisadas foram defendidas em Programas de Pós-Graduação em três estados do país, a saber: São Paulo (4), Rio Grande do Sul (1) e Amazonas (1).

A cuidadosa leitura desse material nos permite adentrar nos discursos acerca do brincar em relação às tecnologias digitais. Abordaremos esse material com um olhar crítico, questionando as afirmações que são tomadas como naturais, e ao mesmo tempo, trabalhando com inventividade e sensibilidade para captar o que muitas vezes não está imediatamente evidente. Os discursos não apenas descrevem realidades, mas também têm o poder de criar, governar sociedades, moldar culturas e constituir os sujeitos. Como veículo de uma certa verdade, os discursos estabelecem saberes, podem determinar o que é considerado normal ou anormal, certo ou errado, e assim adentram no âmbito das relações de poder ao indicar quais ações são possíveis, desejáveis, aceitáveis e necessárias. Dessa forma, a análise não buscará simplesmente revelar “a verdade” dos discursos para confirmá-la ou refutá-la, mas sim examinar as condições que possibilitam a emergência desses discursos e seus potenciais efeitos, através da operação de dispositivos que permitem (ou não permitem) ver, falar e pensar sobre as relações entre infâncias, brincadeiras e tecnologias digitais no mundo contemporâneo.

A REDENÇÃO...

Como já situado na introdução, o nosso esforço neste artigo consiste em mostrar as operações do dispositivo da redenção, onde as instituições escolares são convocadas no *corpus* documental a atentarem para a periculosidade presente nas brincadeiras em tempos digitais, colocando em funcionamento uma gestão dos riscos. Agenciam saberes e práticas educativas da infância, fazendo funcionar mecanismos para o desenvolvimento de habilidades para tornar as crianças gestoras dos potenciais riscos do brincar com as tecnologias digitais. Deste modo, compreendemos que o caráter redentor da escola na ordem discursiva educacional se constitui em uma condição de proveniência para o gerenciamento dos possíveis riscos inerentes à interação lúdica das crianças com as tecnologias digitais, destinadas à regulação e orientação de suas atividades.

Essa concepção, inspirada no pensamento de Michel Foucault acerca da proveniência discursiva, ressalta o papel crucial desempenhado pelo discurso institucional escolar na delimitação e direcionamento das relações entre a criança, as tecnologias digitais e a condução do comportamento infantil. Nesta perspectiva, percebemos que a emergência desse discurso resulta numa tendência de reivindicar à escola a retomada dos “antigos modos” de brincar, supostamente perdidos, e a instituição de “bons modos” para brincar com as tecnologias digitais. A escola parece comparecer mais uma vez, ainda que sob novas formas, como um *locus* de redenção!

A palavra redenção deriva do latim *redimere*, em que *emere* significa obter, resgatar, comprar ou ganhar. A aproximação dessas palavras recebe o significado de obter novamente, comprar de volta. Redenção tem a sua origem nos primeiros séculos e estava relacionada à soltura de escravos através de um pagamento. Em grego, a palavra é *lutron*, que significa preço de soltura ou o preço de um resgate; libertação de um escravo. Redenção também se refere à busca pelo perdão através do arrependimento, numa dinâmica em que o sujeito procura uma paz que perdeu por causa de falhas humanas.

Segundo a narrativa Bíblica do Antigo Testamento, a redenção se deu através Moisés, quando Deus redimiu a Israel, fazendo de um grupo de homens e mulheres escravos um povo livre. Essa identidade de Deus é revelada por meio desta redenção: “Eu sou o Senhor, teu Deus, que te tirou do Egito, casa da escravidão” (Dt. 5,6). A redenção no Novo Testamento, a libertação e salvação do homem

aconteceu por meio de Jesus Cristo para toda a humanidade. Deste modo, todos pecam, mas é pela graça divina que todos são redimidos. Isto é, Jesus pagou o preço (crucificação) da liberação do pecado.

Trata-se de reparo, reabilitação, resgate, salvação, libertação. É o auxílio ou um recurso capaz de livrar ou salvar alguém de situação angustiante ou perigosa. A escola moderna é herdeira dessa tradição e desse espírito de redenção. Popkewitz (1994) explica que a naturalização da criança como aluno é uma ideia que se estabeleceu no século XIX, e desde então, as categorias de estudante e aluno se tornaram amplamente presentes na sociedade. Essa criação social reconstruiu a criança como objeto de manipulação, e essa concepção tornou-se tão arraigada que hoje é difícil imaginar as crianças em qualquer outro papel além de aprendizes. Essa transformação teve um impacto significativo no imaginário social, uma vez que a criança passou a ser concebida como um ser universal, desvinculado das condições concretas e altamente variáveis de tempo e espaço. A criança escolar moderna é vista como alguém que aprende a se tornar um “cidadão”, com responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado. Além disso, ela é considerada como possuidora de um “potencial” para o trabalho, aprendendo habilidades e sensibilidades culturais para serem utilizadas no futuro, ao mesmo tempo que é encorajada a monitorar de forma autônoma seu próprio desenvolvimento afetivo e cognitivo (Popkewitz, 1994).

Desse modo, a redenção se relaciona com o que a escola poderá fazer com a criança para obter a redenção. Buscaremos mostrar que para essa redenção acontecer, entram em operação estratégias de vigilância; sanções; o exame como um meio de controlar, classificar, vigiar e normalizar corpos. Isto é, enquanto efeito de sentido, se pretende o confinamento escolar com suas estratégias de utilização do tempo, do espaço e do corpo para, na escola, e, fora dela por transposição, tecer a melhor prática do brincar com as tecnologias digitais.

50 ANOS DEPOIS DE VIGIAR E PUNIR

Muitos acontecimentos emergiram durante os quase 50 anos que se passam desde a publicação de *Vigiar e Punir* em 1975. Destacamos, sobretudo, o desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias digitais, que no nosso ponto de vista tornam a vigilância na Modernidade Tardia mais aprimorada, econômica e eficiente, isto é, uma vigilância digitalizada. Na perspectiva de Deleuze (2019), a disciplina está em processo de deslocamento para um contínuo controle que é feito de forma aberta através do uso da sofisticada tecnologia para seu exercício. A nós nos parece que o controle se trata cada vez mais de um modo de exercício do poder, mesmo que não seja um substituto da disciplina, mas uma nova estratégia no esquema de forças. Porque ambos (disciplina e controle) fazem funcionar a grande política inaugurada na Modernidade: a sociedade de normalização.

A vigilância moderna das sociedades disciplinadas necessitava de equipamentos de vigilância, de arranjos, de olhares mais ou menos hierárquicos associados à arquitetura de instituições de sequestro. Contudo, a própria arquitetura de vigilância tornou-se mais móvel e maleável com o aprimoramento da vigilância digitalizada. Aqui entra em cena o conceito de capitalismo flexível, como o encontramos no sociólogo Richard Sennett. O pensador argumenta que o capitalismo passou por uma transformação no final do século XX, em que a ênfase na produção em massa foi substituída por um novo modelo de produção mais flexível e adaptável às mudanças do mercado. Segundo Sennett (1999), o capitalismo flexível é caracterizado por uma maior ênfase na diversificação, inovação e na customização de produtos e serviços, além de uma maior flexibilidade na gestão de recursos humanos. Ao invés de se basear na produção em massa de um único produto ou serviço, as empresas agora procuram atender às demandas específicas dos consumidores, adaptando seus produtos e serviços de acordo com as tendências do mercado.

Contudo, mesmo sendo mais móvel, maleável ou, nos termos de Sennett (1999), mais flexível, entendemos que a vigilância hierárquica continua em funcionamento dentro dos limites das instituições de sequestro e de maneiras cada vez mais aprimoradas e engenhosas. Isto é, outros modos de vigilância se desenvolveram, e eles não seguem necessariamente uma hierarquia espaço-temporal, nem necessariamente fazem parte de uma arquitetura de sequestro. A digitalização da vigilância, com sua flexibilidade e mobilidade, a hierarquia do olhar torna-se mais fluída e possibilita um monitoramento mais abrangente e efetivo. Distinto do panóptico de Bentham, em que a visibilidade era completa, as

tecnologias digitais funcionam como um novo tipo de panóptico, em que se efetua uma vigilância mais precisa, com foco em áreas de interesse sem prejudicar outras que permanecem na sua borda, intencionalmente invisibilizadas. É uma vigilância mais precisa que não visa mais a regulação total do espaço, mas opera em planos espaciais específicos.

Referimo-nos ao monitoramento digital como um monitoramento que existe em termos de eficácia e pode ser atualizado a qualquer momento, executado cada vez mais à medida que os objetos a serem monitorados aparecem. Nessas condições, o controle também se torna cada vez mais digital, mas com o mesmo sentido de vigilância. Por exemplo, o controle da população [ou controle de um determinado contingente, grupo populacional] é um controle digital, pois opera no cálculo das probabilidades e na tentativa de prever determinados riscos ou tendências. Essa vigilância tecnológica da Modernidade Tardia pode ser atualizada quando e onde for necessário, de modo que sua atualização se dá a partir da sua ativação.

Com as tecnologias digitais, a vigilância se tornou um acessório de uso individual e coletivo, transbordando os limites de espaço das instituições de sequestro, pois são facilmente transportáveis: mobilidade e flexibilidade, uso sob demanda, um produto/sonho de consumo. Contudo, não basta afirmar que o uso das tecnologias digitais na vigilância resultou em uma espécie de hiper-panoptismo, mas entendemos que as possibilidades econômicas dos jogos de visibilidade mudaram, contaminando a arquitetura de monitoramento.

Quando efetivado, o monitoramento na Modernidade Tardia constitui-se numa arquitetura flexível e móvel. O controle e o monitoramento constituem-se em modos que ativam e efetuem as relações de poder. As tecnologias digitais possibilitam uma vigilância intensificada e aprimorada diante do acionamento dos campos de visibilidade. No entanto, a vigilância por si só não explica o controle, pois ela age enquanto condição para um controle eficaz, mas não o realiza necessariamente. Por mais desenvolvida que seja a tecnologia utilizada na vigilância, a vigilância não funciona sozinha, é parte das relações de poder, pois as tecnologias digitais não têm vida própria! Trata-se de uma invenção humana; é o próprio sujeito que afeta ou age sobre o próprio sujeito. Deste modo, as tecnologias digitais inscrevem-se nas relações de poder, e contribuem para a sofisticação dos procedimentos de vigilância.

Entretanto, a vigilância garantida pela própria distribuição espacial das crianças (afinal, elas continuam/estão na escola) é implementada neste caso por meio da aplicação de técnicas destinadas a observar continuamente os infantis. Para que essas técnicas de observação produzam os resultados desejados de controle de seus objetos, é necessário distribuí-las no espaço a fim de garantir a homogeneidade do agrupamento e permitir uma observação mais completa dos diversos comportamentos e condutas infantis. Tais práticas devem fazer de cada criança um instrumento privilegiado de (auto)observação e informação. Por meio da vigilância eletrônica produzida por essa observação constante, as crianças, como objetos de controle, tornam-se conhecidas em seu comportamento. Vejamos essa operação no seguinte excerto:

Foi a partir da minha observação e das nossas interações que o projeto desta investigação começou a brotar. Antes de entrarem na sala de aula, observava estes meus alunos jogando seus jogos sociais na sala de recursos da escola. Escutava-os enquanto jogam, depois ouvia-os falando sobre os seus jogos. Percebia a sua empolgação ao jogar. A ideia então de investigar como este ambiente poderia contribuir para a aprendizagem de Língua Inglesa começou a surgir. Diante disso, comecei a pensar em possibilidades de vincular o planejamento do conteúdo programático das nossas aulas com os jogos sociais digitais (Dissertação 4, 2013, p.98, grifos nossos).

Pode-se perceber que as principais características das crianças nos jogos digitais são identificadas, e recebem, a partir disso, um tratamento individualizado. As observações e relatos detalhados constituem o ritual de produzir os arquivos, fazer de cada criança objeto de um aparelhamento documental, elemento essencial de exercício do poder. Também é importante acrescentar que a distribuição de todos que vivem em um determinado espaço possibilita o controle racional e a atenção aos detalhes do comportamento individual das crianças e, também, dos professores: **“O professor deve ser observador para aplicar esses recursos tendo o conhecimento da turma para que seja possível**

adequar os conhecimentos às necessidades dos estudantes” (Dissertação 5, 2016, p.86, grifos nossos).

Pode-se identificar no conjunto dos materiais analisados que o caráter de observação atenta e constante é muito bem delineado para o exercício das técnicas disciplinares (Foucault, 2002). Essas técnicas disciplinares servem como ferramentas para o exercício do poder, exercendo o controle na conduta de crianças e professores, capturando o que está acontecendo e o que foi feito (e o que não foi feito!) com o objetivo de regular os processos da maneira mais ampla e detalhada possível. Também é necessário dar atenção para a abrangência do controle: crianças e professores são vigiados de forma “igualitária”. Como efeito, todos se tornam seu alvo e são incluídos em um sistema de contínua visibilidade. Vale destacar que a vigilância não precisa ser contínua necessariamente. Sua potência reside justamente no fato de poder ocorrer aleatoriamente, potencializando seus efeitos. A vigilância, como ferramenta disciplinar, permite que essa estratégia de poder seja implementada sem recorrer à força. O sujeito vigia a si mesmo e se oferece ele próprio à sujeição. Essa característica de exercer constantemente a (auto)vigilância também faz parte da imagem do próprio professor. É possível encontrar ressonâncias disso no fragmento subsequente:

Dessa forma, **para nós**, que lidamos com Educação, **observar estes sujeitos naquilo que eles de fato fazem e dar-se conta de que esta geração viverá num mundo diferente**, onde outros comportamentos e habilidades serão necessários, é importante. (...) Tal mudança na maneira de encarar esta realidade que está diante de nós, **nos ajudará a compreender melhor este novo sujeito e como poderemos favorecer ainda mais a sua aprendizagem** (Dissertação 4, 2013, p.82, grifos nossos).

Identifica-se a ênfase de que as crianças necessitam de muita observação para tornar visíveis suas ações, a fim de obter informações para os professores nortear suas intervenções. Assim, observar é uma ferramenta preciosa e necessária, recomendando-se aos professores a observação das crianças para que sejam acompanhadas de perto. Trata-se de estabelecer uma conexão entre o saber e o poder em meio a rituais de espaço e de tempo específicos.

Assim, no contexto temporal e espacial institucional, todos se tornam passíveis de observação e localização, padronizados dentro da tecnologia disciplinar, atuando na construção “integral” do indivíduo. O campo de vigilância é extenso, mas também localizável, no qual tudo é audível, visível, conformando sujeitos diante dos modelos de homogeneização. A construção do modelo busca a homogeneidade de pensamento, da ação, dos comportamentos e de falas. A observação contínua e sistematizada existe em qualquer sistema disciplinar, o que possibilita, conforme Foucault (2002), pensar as instituições educacionais enquanto máquinas de ver que capturam sujeitos e tornam efetivos os processos que elas mesmas criam e realizam. Assim, a organização do tempo e a distribuição do espaço possibilitam o gerenciamento do comportamento e a produção de sujeitos, mesmo durante as brincadeiras. Dessa forma, as brincadeiras e jogos são utilizados como estratégias de controle e momentos de exercício do corpo e da alma, em consonância com a racionalidade da educação institucional. É a maquinaria escolar que vai produzindo efeitos gradativos, transformando essas forças, intensidades e jogos dispersivos em sujeitos à imagem e semelhança dos ideais.

MECANISMOS DISCIPLINARES EM OPERAÇÃO NO DISPOSITIVO DA REDENÇÃO

Foucault (2002) destaca que os mecanismos disciplinares operam em um sistema penal de natureza “menor”. Em outras palavras, as disciplinas atuam no vácuo deixado pelas leis, formando um conjunto meticulosamente arquitetado de micropenalidades. Vejamos o relato fornecido por duas professoras que foram entrevistadas pela pesquisadora³ da dissertação 1, o qual aborda os desafios contemporâneos relacionados ao brincar no ambiente escolar.

³ Cabe ressaltar que a pesquisadora não expressa críticas em relação a tais afirmações; pelo contrário, ela respalda tais discursos.

“Em minha prática, as brincadeiras ocupam pouco espaço, só brincamos quando dá tempo. Observo que as crianças se agitam demais e fica difícil controlar a disciplina” (Dissertação 1, 2013, p.65, grifos nossos).

[...] mesmo dispondo de espaços, lidamos com outras dificuldades como a grande quantidade de crianças por sala, sendo assim, em espaços abertos “perdemos a voz”, algumas crianças não colaboram, pois são agressivas e coercitivas com as outras, impedindo a autonomia do outro em escolher o que ou quem quer jogar ou que jogue com ele etc [...] (Dissertação 1, 2013, p.66, grifos nossos).

Os excertos apresentados revelam que os professores experimentam desmotivação para incentivar as crianças a se engajarem em atividades lúdicas, devido à falta de colaboração de algumas delas, as quais demonstram comportamentos agressivos e coercitivos em relação às demais. Deste modo, é por meio das micropenalidades que se torna possível reprimir ou valorizar as ações que foram postas de lado pelos grandes sistemas de punição. Com efeito, instituições como as escolas adotam micropunições associadas à gestão do tempo e à maneira como as crianças interagem com as tecnologias digitais durante o ato de brincar.

A punição é empregada de forma sutil, abrangendo desde castigos corporais cada vez menos frequentes até pequenas privações. Qualquer ato que fuja à conduta estabelecida pode se tornar passível de punição, a qual, por sua vez, está relacionada à noção de falta ou descumprimento: “tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (Foucault, 2002, p.160). Na sanção normalizadora atualizada, o castigo enquanto punição é o próprio exercício do cumprimento da regra.

Portanto, as crianças precisam não apenas saber quais regras seguir, mas também precisam estar envolvidas em sua elaboração. Segundo Foucault (2002), a punição deve ser um mecanismo econômico como qualquer outra aplicação disciplinar. O fato de a atividade ser regulamentada deve ser estabelecido desde o início, e idealmente por todos os envolvidos, para garantir o cumprimento mais efetivo. Este trabalho requer algumas ações: regras transparentes e claras na sua apresentação e sanções apropriadas que precisam ser consistentes e firmadas com a participação das crianças. Vejamos o seguinte excerto:

Por meio do jogo a criança cria conceitos e muda posturas a fim de se adaptar ao novo cenário em que se insere. As regras do jogo são aceitas prontamente, são como limites inconscientes aos quais a criança deve acreditar sem titubear. [...] Essa alegria, tensão e uma dose de imaginação e criatividade [...] está sendo substituída pela ansiedade que certos jogos midiáticos propõem (Dissertação 1, 2013, p.31, grifos nossos).

O modo insidioso desse mecanismo disciplinar se manifesta aqui. Todos são proponentes e estão todos empenhados em fazê-lo operar. O propósito da punição disciplinar consiste na adequação a uma norma estabelecida, seja em relação ao tempo para executar uma ação, a um gesto específico ou à demonstração de habilidades necessárias para realizar uma série de atividades, tudo com o intuito de alcançar um objetivo previamente estabelecido. As técnicas disciplinares almejam pré-determinar o tempo de exercício, o tempo de estudo e o nível de habilidade ou comportamento desejado pela observação como referência para fazer mais ou menos ajustes nos parâmetros normativos. Vejamos o seguinte fragmento:

Em relação à autonomia que o brincar pode desenvolver na criança, os professores foram unânimes em relatar que certamente o brincar é importante para tal finalidade.

P1 relata que:

[...] no brincar a criança adquire autonomia e se torna menos egocêntrica. Há regras e, para atingir os objetivos propostos, deve segui-la. As regras do brincar levam a criança a pensar e a refletir. Por exemplo, para jogar amarelinha, não basta pular nos quadrados e pronto, há regras... a criança adquire muitas percepções na vida por meio do jogo: coordenação motora, segurança no que for fazer, autonomia de resolver tudo com calma e tranquilidade, sendo que no final alcança o que quer [...] (Dissertação 1, 2013, p.65, grifos nossos).

É possível observar a ênfase dada à importância de proporcionar oportunidades para a construção da autonomia, destacando-se que elas necessitam ser capazes de tomar decisões por si mesmas e intervir em seu ambiente de vida. Além disso, é defendida a necessária intervenção do adulto, sustentada pela argumentação de que tal intervenção colabora para a construção da autonomia das crianças. A autonomia, a partir do excerto que apresentamos, pode ser compreendida como controle de si com base na estrutura de um comportamento esperado, uma espécie de servidão a si mesmo. Assim, compõe o conjunto de procedimentos que possibilita a ação dos efeitos de poder por diversas estratégias. Nas palavras de Foucault (2001b, p.8),

[o] que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Na rotina institucionalizada e de regularização do tempo e das atividades, os professores são também alvos do poder, ocupando posição privilegiada na difusão disciplinar com suas normas, ritmos, códigos e ritos. A padronização atinge primeiro os professores, que são expostos ao discurso e, em seguida, os responsáveis por implementar as diretrizes:

Para tanto, é imprescindível ao professor encarar os **jogos e brincadeiras como recurso pedagógico privilegiado de aprendizagem na atualidade, num momento histórico em que a infância é estimulada pela cultura midiática, não há espaços que favorecem a cultura do brincar infantil livre e espontâneo e a socialização entre os pares**, pois o brincar concede tudo isso: crianças alertas, críticas, curiosas e confiantes. **Em uma realidade tecnológica, numa perspectiva de conforto e facilidade, só conseguiremos propiciar o desenvolvimento das crianças, de sua autonomia crítica, curiosa e de inteligibilidade se estimularmos seu potencial imaginativo, ativo e criador de possibilidades acerca dos acontecimentos de seu entorno** (Dissertação 1, 2013, p.27, grifos nossos).

No excerto, é possível perceber uma estratégia pela qual os indivíduos aprendem a se autogerir por meio da normalização externa, a qual acaba por ser internalizada e adquirir uma aparência de naturalidade, resultando em uma disciplina ‘espontânea’. Assim, as propostas incidem sobre o grupo e sobre cada sujeito, realizando um poderoso trabalho de subjetivação. A prática demanda o envolvimento do sujeito, depende dele e ao mesmo tempo o constitui. Trata-se da governamentalidade e as tecnologias do eu que moldam as práticas de subjetivação.

Nessa produção, a intenção é atingir os sujeitos na sua particularidade e o grupo em sua diversidade e amplitude, designando técnicas regulatórias eficientes e abrangentes com o objetivo de moldar modos de subjetivação e o comportamento. Age-se nas partes e no todo, busca-se identificar a possibilidade de intervenção a partir de observações precisas. Como parte de um processo com tantas intenções, as brincadeiras com as tecnologias digitais, quando previstos e realizados nas instituições escolares, servem para diversas finalidades. Desse modo, o brincar com as tecnologias digitais é alvo de análise e intervenção, com detalhamento nos encaminhamentos. Outrossim, é importante destacar que o poder disciplinar forja os sujeitos ao colocá-los em posições e ações que são consideradas possíveis.

A partir dos excertos que apresentamos acima, o brincar com as tecnologias digitais ou a realização de brincadeiras apresentadas como tradicionais, são considerados privilegiados momentos de intervenção, reivindicando a produção de posturas adequadas quando são bem conduzidas pelo professor. Consequentemente, as recomendações de atividades são baseadas em discursos que enaltecem o desenvolvimento, a liberdade e a autonomia, mesmo que envolvam sugestões para contenção das crianças em sua integralidade. Na reprodução de ações, gestos e movimentos, procura-se eliminar a possibilidade de autonomia e tornar as atividades lúdicas em ferramentas de poder. Deste modo, pode-se perceber que as práticas regulam e governam as crianças, numa rede aprimorada de controle.

Os discursos se concretizam em intervenções práticas, estabelecendo diversos princípios de atuação, multiplicando normas e facilitando o desenvolvimento de habilidades e comportamentos nas crianças. As técnicas de controle que se multiplicam e se concentram no campo da educação das crianças evidenciam a presença de mecanismos sutis de controle, os quais são respaldados pelo desejo intrínseco

das crianças em participar de atividades recreativas nas quais os discursos enaltecem a diversão proporcionada pelas brincadeiras com tecnologias digitais. Apresentadas como atividades próprias das crianças, ficariam, então, tais atividades, liberadas das indagações dos atores relacionados às crianças e sua educação.

No entanto, é necessário enfatizar que os discursos efetivamente orientam uma variedade de ações em conjunto com as crianças, por meio de uma série de direcionamentos pedagógicos. Nas palavras de Foucault (1995, p. 205), é necessário analisar o discurso científico por meio dos tipos de enunciados que colocam em cena os conceitos (re)manejadores de experiências particulares e das estratégias utilizadas, pois “[...] toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Embora tais enunciações sugestivas possam não se concretizar, o próprio discurso se configura como um agente operacional, uma vez que molda o pensamento, descreve minuciosamente as atividades por meio de brincadeiras digitais e indica a forma como as ações devem ser realizadas, gerando efeitos específicos de significado.

No âmbito das instituições escolares, as redes de poder são remodeladas continuamente por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos e no meio em que vivem. Nesses espaços, o poder é estratégico, oculta sua potência e funciona como um conjunto de elementos interconstitutivos. Dessa forma, as crianças são o resultado das escolhas que os adultos fazem por e sobre elas, num complexo jogo de subjetivação. A produção de subjetividades não ocorre como um resultado direto da prática em si, mas surge das relações estabelecidas entre as normas delineadas pelo discurso e o efeito das práticas às quais os sujeitos estão submetidos, em sua relação agonística com tais práticas.

Constantemente, as crianças são condicionadas a se exercitar na experiência de si, sobretudo por meio de autorreflexão, ações práticas de autocontrole e autotransformação. Nesse interim, são desenvolvidas estratégias para envolver, dominar e orientar a liberdade, limitar o comportamento das crianças e seus pensamentos e orientá-los a fazer e pensar tanto quanto possível, conforme o esperado. Além do trabalho na aquisição de conteúdos, existe também um investimento e expectativa no desenvolvimento de valores, em que a prática cotidiana repetida vai se transformando em energia voluntária de si, revelando uma vontade e uma participação que surge do cumprimento dos deveres. Examinemos a manifestação disso no trecho a seguir:

Ter disposição em ajudar, em ensinar, em explicar como é um determinado jogo demonstra alguns valores importantes que emergiram das relações entre essas crianças e entre elas e o pesquisador enquanto vivenciávamos jogos em aparelhos tecnológicos. Diante de uma sociedade em que muitas vezes nos deparamos com falta de paciência e despreocupação com o outro, algumas atitudes desses alunos do sexto ano no curto período de tempo que os acompanhei nos recreios, mostraram a adoção de atitudes que vão na contramão de um comportamento individualista presente em nosso cotidiano (Dissertação 3, 2017, p.124, grifos nossos).

O direcionamento externo, isto é, a busca por finalidades além do simples desejo de brincar, desconsidera e substitui sua singularidade, que envolve participação, prazer, escolha e iniciativa. Em vez disso, é estabelecida uma situação na qual a atividade é usada para fins que não são pretendidos pelas crianças que brincam. A partir de Foucault (2001b), podemos perceber um empreendimento do governo dos sujeitos, em que o controle externo passa a ser internalizado e a conduzir as ações do sujeito em um âmbito mais amplo e profundo. Assim, todo dispositivo que controla e regula a prática do brincar nas instituições educacionais é perpassado pelo exercício do poder de diferentes formas, o que significa a formação de diferentes tipos e modos de subjetivação.

Foucault (2001b) diz que, à medida que os países modernos reinventaram novas formas de dividir o tempo e o espaço social, o desenvolvimento de modelos biopolíticos acelera-se desde o século XVIII. As propostas e programas educacionais estão intensamente relacionados a uma racionalidade mais abrangente de governo, aliada com ciências que receberam status de “especialidade” para falar sobre as crianças e orientar modos de educação, com destaque ao exercício e ampliação da cognição associado ao controle de seus corpos (Bujes, 2000). A racionalidade pedagógica moderna descreve as crianças como desprovidas de bom senso e, portanto, necessitadas da intervenção do adulto que é portador da capacidade racional.

Deste modo, as crianças precisam ser constantemente checadas com o que produzem para reduzir os desvios daqueles comportamentos que são considerados padrão. O que as crianças precisam fazer é ajustar seu comportamento e atitude em relação às regras. Vejamos o seguinte fragmento:

As brincadeiras e jogos são essenciais o processo de crescimento das crianças, pois favorecem a socialização, atenção, concentração, lateralidade, imaginação, criatividade, equilíbrio, persistência, aceitação das regras e limites de cada um e frustração sadia, que a prepara para as futuras situações que provavelmente encarará na vida. As brincadeiras tradicionais e jogos preparam para a vida. As TIC, então, terão que ser trabalhadas como um dos instrumentos de aprendizagem, inseridas em uma programação curricular que tenha também “jogos reais” - brincadeiras tradicionais e TIC, escolhidos pelos educadores ou ajudando as crianças a escolher (Dissertação 1, 2013, p.28, grifos nossos).

O excerto aponta que o brincar desempenha um papel essencial no processo de crescimento das crianças, promovendo habilidades sociais, atenção, concentração, lateralidade, imaginação, criatividade, equilíbrio, persistência e a capacidade de aceitar regras e limites, além de ajudá-las a lidar com a frustração de forma saudável, preparando-as para desafios futuros na vida. Na repetição das condutas desviantes a partir de um padrão que se acredita ser esperado, as crianças não são apenas punidas, mas na prática exercem um comportamento em conformidade com as regras, ajudando as crianças a escolherem quais brincadeiras são as mais produtivas. As correções de percurso ocorrem por meio do acompanhamento contínuo da brincadeira das crianças, a fim de que os professores se mantenham informados da evolução. Isso nos possibilita compreender que as punições disciplinares têm objetivos corretivos e, portanto, pertencem à ordem do exercício. Seu objetivo é reforçar o aprendizado por meio da repetição: “[c]astigar é exercitar” (Foucault, 2002, p. 161).

Contudo, a disciplina não é somente punição e repetição, ela também é compensatória. Os desempenhos ou comportamentos podem ser classificados de acordo com dois valores opostos: bom e ruim; apropriado e inadequado. Segundo Foucault (2002, p. 162), “[a]través desta microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor”. Os acontecimentos mais triviais dos quais as crianças fazem ou participam são passíveis de sanções normalizadoras. Dado que sua meta é treinar condutas para ajustar às regras, as sanções normalizadoras não são usadas apenas para punição, mas também para construir sistemas de recompensa destinados a conduzir condutas:

[o]s games possuem características como missões e desafios que oferecem recompensas, o que acaba mobilizando e engajando os jogadores em prol de uma causa de forma lúdica, prazerosa e colaborativa (Dissertação 6, 2018, p.54, grifos nossos).

O trecho em questão indica que os jogos apresentam elementos como missões e desafios que proporcionam recompensas, resultando no envolvimento e engajamento dos jogadores em uma causa de maneira lúdica, prazerosa e colaborativa. O propósito de impor sanções por meio da implementação da conduta esperada é ajustar as condutas. Essa sanção é aplicada com um mecanismo de recompensa para não apenas redirecionar, mas também de qualificar o comportamento. Os comportamentos podem então estar em um estado positivo quando são recompensados, ou classificados como desviantes quando devem ser redirecionados pelo exercício. Esse jogo duplo de punição e recompensa que as sanções aplicam, possibilita todo um conjunto de conhecimentos sobre o brincar das crianças com as tecnologias digitais. Tal conhecimento permite uma hierarquização das condutas e sua distribuição de modo legítimo e eficientes.

As punições disciplinares são fundamentalmente analíticas. A vigilância, enquanto ferramenta, é fundamental para a aplicação de sanções. Segundo Foucault (2002, p. 161), cada comportamento estabelece “uma contabilidade penal, constantemente posta em dia, [e, assim] permite obter o balanço positivo de cada um”. Os aparelhos disciplinares, ao colocá-los em uma relação mútua, criam hierarquias entre os bons e os maus. Essa estrutura operacional implica em associar cada ação, desempenho ou comportamento a um conjunto específico, atuando como um campo de comparação e estabelecimento de diferenças, além de estabelecer regras que devem ser seguidas. Em outros termos: distingue os indivíduos uns dos outros; mede e classifica os indivíduos; coloca em funcionamento uma

coação, estabelecendo uma consonância a ser realizada; desenha os limites que definem a fronteira externa na anormalidade.

Nas palavras de Foucault (2002, p. 163), “[a] penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogênea, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*”. Inicia-se inserindo todas as crianças na escola, considerando todos formalmente iguais. Então, começa com a homogeneidade inicial e constrói sobre ela as normas em relação às quais todos devem estar em conformidade. Quando posto em operação, o operador produz de maneira sutil uma distinção e individualização, separando e organizando os indivíduos de forma objetiva.

Nesta dinâmica, o exame consiste num processo que conecta vigilância e sanção normalizadora: “[o] exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo”. Isto é, o exame se articula com a vigilância que hierarquiza com sanções que normalizam. É uma potente estratégia política, pois abarca o poder das duas ferramentas combinadas nele, tornando-se um campo de produção de novos conhecimentos e de aplicação prática dos conhecimentos existentes.

No exame, a superposição das relações de poder e saber assume todo o seu esplendor perceptível. Assim, constitui-se num instrumento disciplinar que toma como objetos os indivíduos e objetiva os que são submetidos. A escola torna-se um aparelho de exame ininterrupto, onde há mecanismos de controle o tempo inteiro, ou seja, “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se combinados da maneira correta, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (Foucault, 2002, p. 140). Assim, a maquinaria escolar é exercida com eficiência, moldando os sujeitos a partir do seu exercício. Vejamos um excerto capturado:

Para os adultos, sejam pais ou professores, a observação do envolvimento da criança com os brinquedos e jogos dará pistas para percebê-la, saber dos seus desejos, medos, alegrias, habilidades, enfim, é o momento de conhecê-la melhor e, a partir daí, planejar ações para seu cotidiano que atendam aos seus desejos e às suas necessidades, que segundo Vigotski (1998), nem sempre podem ser satisfeitos imediatamente. Desta forma, pelo faz de conta, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade (Dissertação 2, 2014, p.16, grifos nossos).

O excerto acima demonstra a relevância de inserir as crianças num regime de visibilidade para ter condições de examiná-las. Curiosamente, o mecanismo disciplinar inverte o significado de visibilidade do poder. Enquanto nas cerimônias soberanas o poder merecia todo o esplendor, o exercício do poder agora se faz de forma a ser invisível. Ele não quer se mostrar, e sua manifestação passa do ritual para o sujeito em que é exercido. O poder agora funciona inserindo os sujeitos em um regime de visibilidade máxima. O poder se manifesta ao organizar seus objetos, e o exame é considerado um ritual dessa objetivação.

Neste aspecto, a individualidade não é apenas inserida no campo da observação, mas o poder também está interessado em fixar essa individualidade na escrita. As crianças tornam-se fontes privilegiadas de informação, isto é, objetos de pesquisa. O poder atua sobre os indivíduos singulares, extraindo o máximo de informação possível. A este processo, Foucault (2002) chama de ‘objetivação’. Isto é, a escrituração disciplinar é compreendida como potente para a captura de informações sobre as crianças.

A fim de compreender esse tempo digital, torna-se imprescindível documentar as atividades realizadas pelas crianças ao brincarem com as tecnologias. Vejamos um trecho que demonstra o potencial dos registros do brincar das crianças com as tecnologias digitais, que, aliás, são facilmente capturados pelas próprias tecnologias em questão:

O NEPT [National Education Technology Plan] afirma que as avaliações realizadas usando a tecnologia oferecem uma imagem mais completa das necessidades, interesses e habilidades dos alunos, quando comparadas as avaliações tradicionais, o que permite aos educadores personalizar a aprendizagem. A tecnologia permite também que o professor possa avaliar o desempenho do aluno durante todo o processo de aprendizagem, oferecendo feedbacks praticamente imediatos. Os recursos tecnológicos

oferecem também a oportunidade de acompanhamento por parte das famílias de tudo que seus filhos aprenderam durante o dia. O registro dessas informações permite, a longo prazo, que educadores, escolas, distritos, estados e a nação possam usar os dados para apoiar a melhoria contínua e inovações na aprendizagem. As ferramentas de avaliação também podem ser usadas para um processo de autorreflexão e reflexão com seus pares por parte dos professores, além de auxiliarem no processo de formação (Dissertação 6, 2018, p.29, grifos nossos).

Os registros promovem a acumulação de documentos, sendo de importância inestimável para a construção de um arcabouço de conhecimento sobre o brincar das crianças com os artefatos em questão. É graças a essa estratégia de escrituração, hoje facilmente produzida pelos algoritmos tecnológicos, que a criança pode se tornar um objeto descritível e analisável. Isso viabiliza dois movimentos inter-relacionados: a análise do processo evolutivo de cada criança ao brincar com as tecnologias digitais, incluindo suas preferências, características, habilidades, vulnerabilidades, mantendo um conhecimento contínuo sob controle; e também a implementação de sistemas de comparação, possibilitando “a medida dos fenômenos globais, a descrição dos grupos, a caracterização dos fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população” (Foucault, 2002, p. 169).

No exame, cada criança é transformada em um caso. Por meio desse mecanismo disciplinar, todos passam a fazer parte de uma instalação estratégica. As ações descritivas, mensuráveis e comparativas em relação a outras crianças, podem ser realizadas além da possibilidade de habilitação ou reabilitação. Além disso, essas ações também podem ser utilizadas como ferramentas que permitem a classificação, normalização e exclusão. A individualidade da criança, por meio do exame, se transforma em um objeto de descrição em que, a partir do registro, pode ser dominada e controlada por meio de um processo contínuo de objetivação e sujeição.

Toda essa operacionalização das linhas de força confere à escola uma posição de saber-fazer do brincar das crianças com tecnologias digitais, o que justifica sua potência de ação. A razão pela qual a escola assume essa responsabilidade está relacionada às linhas de força que conferem a essa instituição um papel normativo. Elas sugerem um enfoque específico para o brincar com tecnologias digitais, indicando que as instituições escolares seriam mais adequadas para orientar esse processo de forma eficaz. Entendemos que as linhas de subjetividade constituem os sujeitos, dando forma e direção. Para isso, os saberes e práticas relacionados à infância têm como objetivo “salvar as crianças”, capacitando-as para lidar de maneira apropriada com os possíveis riscos envolvidos no brincar com as tecnologias digitais, formando assim o “bom brincante”. Nesse sentido, *Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”*, operadas pelas linhas de força que atravessam o visível e o enunciável, foi o vigoroso enunciado que efetua o funcionamento do dispositivo da redenção.

A noção de ser um “bom brincante” se assemelha à de ser um “bom cristão” devido à busca pela redenção. No entanto, enquanto a redenção para ser um bom cristão está relacionada à absolvição do pecado, no contexto das crianças e das tecnologias digitais, a redenção diz respeito a corrigir possíveis equívocos. Tanto ser um “bom cristão” quanto ser um “bom brincante” exigem a orientação de instituições, sendo a igreja responsável pela redenção no primeiro caso e a escola no segundo. Em ambos os casos, a busca pela redenção envolve aderir a princípios morais e evitar comportamentos inadequados. Ambas as ideias refletem o desejo de reconciliar-se com o que é considerado correto e justo, reconhecendo falhas e buscando melhorar.

Foucault (2002), ao analisar a genealogia do indivíduo moderno como um corpo dócil e silencioso, nos mostra que a disciplina, por meio de um conjunto de técnicas, administra as populações, adaptando-as à máquina de produção. O objetivo central da disciplina era controlar as ações do corpo. Por meio de técnicas meticulosas, com arranjos sutis e aparentemente ingênuos, foram produzidos os sujeitos modernos como seres produtivos. Nosso interesse, portanto, foi destacar que essas estratégias ainda estão presentes na relação entre o ato de brincar e as tecnologias digitais, por meio de vigilância constante, aplicação contínua de sanções e administração de exames, buscando uma gestão de risco exemplar.

Dessa forma, na perspectiva redentora da escola na ordem discursiva educacional, o agenciamento do dispositivo da redenção se configura como uma condição de proveniência para

gerenciar os potenciais riscos associados ao brincar das crianças com as tecnologias digitais, com o propósito de regular e orientar as crianças. Nessa abordagem, foi possível perceber que a emergência desse discurso tende a enfatizar a recuperação dos “antigos modos” de brincar, que supostamente foram perdidos, e a promoção de *bons modos* no brincar com as tecnologias digitais. Dessa dinâmica, emerge a figura do sujeito-criança, a quem denominamos de *bom brincante*. Esse sujeito, por meio de seu comportamento exemplar e boas maneiras, teria o potencial de redimir as tecnologias digitais de seu potencial impacto negativo sobre a “natureza” infantil.

UMA TENTATIVA DE FINALIZAR

Pudemos identificar, no *corpus* analisado, que o dispositivo da redenção agencia saberes e práticas educativas da infância atribuindo às instituições escolares o papel de enfrentar os desafios e adotar medidas para a gestão de situações potencialmente perigosas com as tecnologias digitais. Tais saberes e práticas consistem em indicar os modos adequados com que crianças e adultos deveriam agir e se comportar diante do brincar com essas tecnologias. Ao compreender que determinadas coisas são visíveis e enunciáveis a partir da dinâmica de forças que as torna possíveis, realizamos um processo de abrir e explorar o *corpus* documental, na perspectiva de tornar visível e dizível o enunciado que melhor expressa o dispositivo da redenção.

Assim, *Salvemos as crianças! As tecnologias digitais redimidas pelo “bom brincante”*, operadas por linhas de força que atravessam o visível e o enunciável, é o forte enunciado pelo qual toma forma e opera efetivamente o dispositivo da redenção. O título deste artigo, portanto, é derivado da análise dos discursos educacionais que estão atuando como meio de expressão da ordem discursiva em questão. A operação das linhas de força do dispositivo atribui à escola um elevado estatuto de saber-fazer acerca do brincar das crianças com as tecnologias digitais, o que legitimaria seu poder de ação. Se há essa responsabilidade à escola, é porque as linhas de força dão a ela um caráter normativo; parecem querer apontar um modo específico de brincar, que seria mais bem conduzida pelas instituições escolares.

Compreendemos que, no agenciamento do dispositivo da redenção, as linhas de subjetividade constituem sujeitos, moldando e instruindo-os. Para tal, os saberes e práticas da infância visam cultivar habilidades nas crianças, capacitando-as a lidar de forma adequada com os possíveis riscos associados à interação com as tecnologias digitais durante as brincadeiras, cria-se o “bom brincante”. Desse modo, o agenciamento deste dispositivo, na sua perspectiva redentora da escola na ordem do discurso educacional, se configura em uma condição de proveniência para o gerenciamento dos possíveis riscos ligados à interação lúdica das crianças com as tecnologias digitais, visando regular e guiar as atividades das crianças. Sob essa ótica, podemos notar que a emergência desse discurso leva a uma tendência de enfatizar o resgate dos “modos antigos” de brincar, supostamente perdidos, e a promoção de boas maneiras para a interação lúdica com tais tecnologias. O bom brincante redimiria, assim, – por seus bons modos, suas boas maneiras – as tecnologias digitais de seu potencial poder ofensivo à “natureza” infantil. A amarração está feita e a escola, uma vez mais, assume a tarefa de salvar as crianças e garantir potenciais efeitos na constituição do sujeito, agora, assumindo a constituição de um bom brincante junto as tecnologias digitais de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000. p.205-228.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2019.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I - a vontade de saber*. Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2001a.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II – o Uso dos Prazeres*. Graal, 2001b.

GIDDENS, Anthony. Risco, confiança e reflexividade. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

AUTOR, SUPRESSÃO.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.173-210.

SENNETT, Richard. *A corrosão caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CREDIT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coleta de dados, participação ativa na análise dos dados, escrita do texto e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, participação ativa na análise dos dados, escrita do texto e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, participação ativa na análise dos dados, escrita do texto e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.