

## A APRENDIZAGEM DE BONS HÁBITOS BRINCANTES DIGITAIS: LINHAS DE FUGA

LEARNING GOOD DIGITAL PLAY HABITS: LINES OF FLIGHT

APRENDER BUENOS HÁBITOS DE JUEGO DIGITAL: LÍNEAS DE VUELO

Adilson Cristiano Habowski<sup>1</sup> 0000-0002-5378-7981  
Cleber Gibbon Ratto<sup>2</sup> 0000-0002-9059-728X

<sup>1</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil; [adilsonhabowski@hotmail.com](mailto:adilsonhabowski@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade La Salle – Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil; [cleber.rato@unilasalle.edu.br](mailto:cleber.rato@unilasalle.edu.br)

### RESUMO:

Este texto investiga as linhas de fuga do dispositivo do desenvolvimento, baseando-se em estudos já publicados em torno do brincar das crianças em relação às tecnologias digitais na Educação. No dispositivo do desenvolvimento, observamos que este agencia saberes e práticas educativas da infância onde se efetiva o brincar com tecnologias digitais como um meio para estimular o desenvolvimento cognitivo (progressivo) e fornecer suportes facilitadores para a aprendizagem escolar. Um dos elementos centrais desse dispositivo está ligado ao hábito, percebido como fundamental para a formação de um aprendiz contínuo, especialmente em termos certos ideais de atitudes, ética e valores. Aqui se trata de um currículo-maior, composto por linhas molares, que estabelece um sistema de orientação através do qual as estruturas nos organizam e nos definem como sujeitos lineares. Nesta perspectiva, este texto explora o entendimento de hábito presente nesse dispositivo (pois há uma ideia de passividade atribuída ao hábito) a partir das suas linhas de fuga desse dispositivo, isto é, as experiências e ideias dos autores que, por vezes, não foram totalmente exploradas, permanecendo enquanto virtualidade. Ao olhar para essas linhas de fuga, emerge o entendimento do aprendizado brincante digital como um processo de cultivo, potencializando as habilidades cognitivas existentes. Essa ideia de cultivo implica criar ambientes propícios para o surgimento e desenvolvimento de potenciais, enfatizando o cuidado mútuo e o crescimento entre aprendizes e educadores. Trata-se de pensar um currículo-menor que, ao fomentar o cultivo, o cuidado mútuo e a brincadeira entre aprendizes e educadores, traça linhas de fuga que podem desterritorializar o currículo-maior com sua estruturação da subjetividade.

**Palavras-chave:** crianças; brincar; tecnologias digitais; hábitos; cultivo.

### ABSTRACT:

This text investigates the lines of flight of the developmental device, based on studies already published about children's play in relation to digital technologies in Education. In the developmental device, we observed that it agencies knowledge and educational practices of childhood where playing with digital technologies is effective as a means to stimulate cognitive development (progressive) and provide facilitating support for school learning. One of the central elements of this device is linked to habit, perceived as fundamental for the formation of a continuous learner, especially in terms of certain ideals of attitudes, ethics and values. Here we are dealing with a larger curriculum, composed of molar lines, which establishes a system of orientation through which structures organize and define us as linear subjects. From this

perspective, this text explores the understanding of habit present in this device (because there is an idea of passivity attributed to habit) from its lines of flight from this device, that is, the experiences and ideas of the authors that, sometimes, were not fully explored, remaining as virtuality. By looking at these lines of flight, the understanding of digital play learning emerges as a process of cultivation, enhancing existing cognitive abilities. This idea of cultivation entails creating environments conducive to the emergence and development of potentials, emphasizing mutual care and growth between learners and educators. It is a matter of thinking about a minor-curriculum that, by fostering cultivation, mutual care and play between learners and educators, traces lines of flight that can deterritorialize the major-curriculum with its structuring of subjectivity.

**Keywords:** children; play; digital technologies; habits; cultivation.

### **RESUMEN:**

Este texto investiga las líneas de fuga del dispositivo de desarrollo, a partir de estudios ya publicados sobre el juego infantil en relación con las tecnologías digitales en la Educación. En el dispositivo de desarrollo, observamos que se trata de un conocimiento y prácticas educativas de la infancia donde el juego con tecnologías digitales es efectivo como medio para estimular el desarrollo cognitivo (progresivo) y proporcionar apoyo facilitador para el aprendizaje escolar. Uno de los elementos centrales de este dispositivo está vinculado al hábito, percibido como fundamental para la formación de un aprendiz continuo, especialmente en lo que se refiere a ciertos ideales de actitudes, ética y valores. Aquí se trata de un currículo más amplio, compuesto por líneas molares, que establece un sistema de orientación a través del cual las estructuras nos organizan y definen como sujetos lineales. Desde esta perspectiva, este texto explora la comprensión del hábito presente en este dispositivo (porque hay una idea de pasividad atribuida al hábito) desde sus líneas de fuga de este dispositivo, es decir, las experiencias e ideas de los autores que, a veces, no fueron exploradas del todo, quedando como virtualidad. Al observar estas líneas de fuga, la comprensión del aprendizaje del juego digital emerge como un proceso de cultivo, mejorando las habilidades cognitivas existentes. Esta idea de cultivación implica la creación de entornos propicios para el surgimiento y desarrollo de potencialidades, haciendo hincapié en el cuidado mutuo y el crecimiento entre educandos y educadores. Se trata de pensar en un currículo secundario que, al fomentar el cultivo, el cuidado mutuo y el juego entre alumnos y educadores, trace líneas de fuga que puedan desterritorializar el currículo mayor con su estructuración de la subjetividad.

**Palabras clave:** niños; jugar; tecnologías digitales; hábitos; cultivo.

## **Considerações iniciais**

O presente texto faz parte de um projeto de pesquisa que visa problematizar a produção de discursos na área da Educação, focando-se em estudos já publicados sobre o brincar das crianças com as tecnologias digitais. A intenção é destacar 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<sup>1</sup>. A base

---

<sup>1</sup> 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

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, 2023a). 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; Ratto, 2023b). Já o dispositivo do desenvolvimento utiliza 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 (Habowski, 2023). Neste texto, apresentamos os encontrados relacionados a algumas das possíveis linhas de fuga do dispositivo do desenvolvimento.

Michel Foucault desenvolve o conceito de dispositivo como uma ferramenta analítica em sua obra *História da Sexualidade*, especialmente em *A Vontade de Saber*. Contudo, é durante uma entrevista à *International Psychoanalytical Association* (IPA) que o pensador detalha o conceito com mais clareza. Foucault (2000) descreve o dispositivo como um conjunto diversificado que inclui leis, medidas administrativas, declarações científicas, instituições, morais, discursos, regulamentações, estruturas arquitetônicas, proposições filosóficas, filantrópicas e morais. Esse conjunto engloba tanto elementos explícitos quanto implícitos, formando uma rede interconectada entre eles.

Ainda que a definição de dispositivo possa parecer simples à primeira vista, é fundamental reconhecer sua complexidade, como afirmado por Dreyfus e Rabinow (1995). Em face dessa complexidade, os autores propõem uma abordagem específica para entender o conceito de Foucault. Com base em diversos elementos, eles buscam estabelecer um conjunto de relações flexíveis, reunindo-os em um sistema único para identificar um problema específico. É na interconexão desses elementos, conforme apresentado por Foucault em suas declarações e nos demais conceitos explorados em sua obra, que podemos aprofundar nossa

---

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’”.

compreensão do termo dispositivo.

Foucault (1990) menciona explicitamente elementos como discursos, estruturas arquitetônicas, leis e medidas administrativas, permitindo inferir que tanto as práticas discursivas quanto as não discursivas contribuem para a construção do dispositivo. Com base nisso, podemos afirmar que o conceito em questão reúne instâncias de poder e saber em uma análise específica. Dreyfus e Rabinow (1995) sugerem que o dispositivo está intimamente ligado às práticas, funcionando como um mecanismo ou ferramenta que constitui e organiza os sujeitos.

No entanto, o dispositivo não se limita apenas aos regulamentos, padrões, sugestões e diretrizes; ele também opera por meio de linhas de subjetivação e linhas de ruptura que se distinguem das demais (Foucault, 1990). Assim, nosso objetivo aqui é explorar as singularidades, os acontecimentos, o imprevisto ou, segundo Deleuze (1990), as linhas de subjetivação e ruptura que escapam das outras linhas dentro do dispositivo do desenvolvimento. Essas linhas são bifurcadas, curvas que conectam sistemas de saberes em fluxo contínuo. Elas estão ligadas aos arranjos de poder, projetadas não apenas para criar maneiras específicas de subjetivação, mas também, por essa razão mesma, para gerar modos únicos de resistência, de fuga. Assim, o mesmo disposto que regula e molda as interações das crianças com tecnologias digitais também oferece linhas de fuga. A partir da ideia de que um dispositivo congrega poder, saber e subjetivação, e que ele se apoia em outros dispositivos, sempre é possível encontrar modos de escapar dos vários mecanismos que constituem um dispositivo.

Nesta perspectiva, o *corpus* documental selecionado nesse estudo apresenta uma dupla dimensionalidade: de um lado, a análise das construções teóricas presentes nas teses e dissertações (a análise dos enunciados); de outro, a análise da pesquisa como uma experiência vivida pelos autores, produzindo "materiais" que por vezes escapam ou não são plenamente explorados por eles, isto é, os acontecimentos, as linhas de fuga. O que nos interessa neste texto está relacionado principalmente com essa segunda dimensão: o que os trabalhos realmente "expressaram" ou se tornaram, mas também o que não foi expresso ou realizado, o que permanece em potencial como oportunidades a serem investigadas. É essa abordagem que pretendemos explorar nas discussões que se seguem neste texto.

Para a escrita deste texto, intitulamos o *corpus*<sup>2</sup> documental circunscrito no dispositivo

---

<sup>2</sup> Uma observação importante: o projeto ao qual este texto está vinculado não se restringe à análise dos 5 produtos mencionados, uma vez que trabalhamos com mais 2 dispositivos agenciados (o dispositivo da periculosidade e o dispositivo do desenvolvimento) e suas linhas de fuga. O *corpus* é composto por 14 produções acadêmicas (5 teses e 9 dissertações) desenvolvidas entre 2007 e 2022, conforme mapeamento na Biblioteca

do desenvolvimento em Dissertação 1, Dissertação 2, Dissertação 3, Dissertação 4 e Dissertação 5. 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 *Os jogos eletrônicos na era do aluno virtual: brincar e aprender*. A *Dissertação 3* (2014) chama-se *Jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. A *Dissertação 4* (2017) recebe o nome de *Jogos em aparelhos tecnológicos vivenciados por crianças: processos educativos envolvidos*. E a *Dissertação 5* (2014) tem como título *O brincar na educação infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira*.

É fundamental destacar que aqui o “nome próprio” dos sujeitos responsáveis por tais pesquisas não é relevante, uma vez que os discursos produzidos estão integrados a uma ordem em que a autoria não é determinada pelo nome do autor, mas sim pela sua maior ou menor inserção em um discurso e nos regimes de verdade que o pesquisador mobiliza. Nesse contexto, consideramos o autor não como alguém que simplesmente emite ou escreve um texto, mas como o princípio que organiza o discurso, sendo a unidade e a origem de suas significações (Foucault, 2002). Além disso, Foucault (1987) radicaliza essa concepção ao sugerir que o próprio conceito de homem foi uma invenção. Esse ponto é ilustrado na conclusão de seu livro *As Palavras e as Coisas*: “então pode-se apostar que o homem se desvaneceria, como à beira do mar um rosto de areia” (Foucault, 1987, p. 502). Sob essa perspectiva externa, o foco não está no indivíduo que fala, mas sim no que é dito conforme ele é enunciado a partir do lugar do sujeito a partir do qual o discurso se enuncia.

## **O dispositivo do desenvolvimento – uma condensação**

No dispositivo do desenvolvimento, evidenciamos que este agencia saberes e práticas educativas da infância, em que o brincar com as tecnologias digitais é um meio para promover o desenvolvimento cognitivo (progressivo) e facilitar a aprendizagem escolar. As tecnologias digitais são abordadas aqui como instrumentos para suprir fragilidade reconhecidas nos processos educacionais, isto é, como recursos ou ferramentas, desvitalizando sua condição de linguagem singular que favorece a emergência de novas formas de pensamento, integradas em práticas sociais renovadas que empregam novas técnicas (Habowski, 2023).

Assim, os discursos que tornam determinadas coisas visíveis e enunciáveis, em

---

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave *brincar tecnologias digitais*, selecionando trabalhos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Educação.

detrimento de outras, vão subjetivando os sujeitos nas malhas do dispositivo do desenvolvimento em um processo dinâmico onde diversas forças estão em jogo, promovendo e elogiando o potencial educativo do brincar com tecnologias digitais. Há, portanto, uma psicopedagogização do brincar com as tecnologias digitais, envolvendo uma justificação que se apresenta como científica sobre as habilidades necessárias para ser um "bom brincante". O que está em jogo é a promoção de um saber-fazer verdadeiro, ou seja, a validação do saber-fazer redentor, sustentado pelo discurso psicopedagógico que o justifica, valida e enaltece. Nesse sentido, todas as ações precisam contribuir para promover o desenvolvimento e o progresso, em busca da verdade futura, valores intrínsecos à política do projeto oficial da Modernidade (Habowski, 2023).

Ao examinar detalhadamente o *corpus* documental, buscando desdobrá-lo, explorá-lo e investigá-lo, tornou-se possível identificar um enunciado que efetivamente opera o dispositivo do desenvolvimento: “Avante! Tudo em nome do desenvolvimento da criança”. Este enunciado surge da análise dos discursos educacionais que funcionam como meio de expressar a ordem discursiva em questão. A eficácia das linhas de força confere, assim, ao discurso construtivista sobre o brincar das crianças com tecnologias digitais um status elevado de verdade (Habowski, 2023). Observamos que a proveniência desse discurso está fundamentada nas Psicologias do Desenvolvimento na Modernidade, especialmente nas correntes representadas por Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotski. É dessas bases que surge a contínua busca por fundamentar e legitimar a adoção de abordagens pedagógicas “adequadas” e métodos educacionais que visam alcançar a máxima eficácia na promoção da aprendizagem (Habowski, 2023).

Através dessa pista da proveniência, torna-se evidente como essas concepções têm suas raízes nas perspectivas desses pensadores, refletindo uma clara valorização da "superioridade" epistêmica da Psicologia como base para a prática educacional e para os métodos pedagógicos considerados adequados que influenciam o brincar das crianças. Nessa visão, emerge uma concepção naturalizada de que o envolvimento lúdico das crianças com as tecnologias digitais possui um potencial intrínseco para enriquecer significativamente o processo de assimilação de conceitos, valores, normas e comportamentos, desde que seja devidamente direcionado e guiado.

Entretanto, é importante destacar que, mesmo quando esses autores não são explicitamente citados, a ideia de desenvolvimento permanece subjacente como um princípio orientador. Muitas vezes, o termo "desenvolvimento" é utilizado de forma ampla para englobar tanto os objetivos e metas educacionais voltados para as crianças quanto os resultados e

avaliações dos próprios procedimentos escolares (Habowski, 2023). A partir das contribuições teóricas de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotski presentes no *corpus* documental, exploramos questões críticas sobre como suas teorias podem ser aplicadas na interação entre aprendizagem e brincadeira. Em especial, examinamos a não-linearidade da aprendizagem e as dinâmicas de "involução", que poderiam gerar novas configurações a partir de elementos preexistentes.

Considerando as forças de subjetivação acionadas pelas estratégias pedagógicas que visam o máximo desenvolvimento da aprendizagem, observamos que também surgem micro-resistências a essa subjetivação dominante. Essas resistências, ou linhas de fuga, resultam em interrupções, quebras e modificações no próprio dispositivo, impulsionadas pela inventividade do brincar. Assim, compreendemos que sempre existem linhas de fuga, escapes que podem ser vividos com alegria, impulsionados pela paixão de criar algo novo, pela liberdade de divergir das normas estabelecidas, que pulsam com intensidade e desafiam os estados fixos dos elementos (Deleuze; Parnet, 1998). São por meio dessas linhas de fuga que exploramos o mundo, é nelas que as coisas acontecem, as brincadeiras acontecem, os devires emergem, as revoluções se insinuam (Deleuze, 2013). Contudo, para se efetuar, é necessário que o currículo, na sua perspectiva do desenvolvimento opere numa minoridade, ou seja, que seja viável estabelecer um currículo-menor<sup>3</sup>.

Ao afirmar da existência de um currículo-menor no discurso do desenvolvimento, estamos argumentando que este currículo significa uma forma de subversão em relação ao estabelecido pelo currículo-maior. O currículo-maior é caracterizado por um conjunto de valores, normas, expectativas e prescrições. A sua linguagem é derivada de uma gramática normativa, utilizando amplamente a língua, buscando sempre o máximo desenvolvimento através de linhas rígidas, segmentos rígidos e complexas maquinações sobrecodificantes.

Currículo-maior como um vasto território habitado por buscas por ordens entre pessoas e espaços, pela organização de disciplinas e campos, pela sequência de conteúdos e níveis de aprendizagem, pela estruturação de tempos e pré-requisitos, pela conformação de pessoas e

---

<sup>3</sup> Aqui estamos diante de um deslocamento conceitual da ideia de "literatura menor", tal como associada por Deleuze e Guattari (2015) aos textos de Kafka. Esse deslocamento é permitido, inclusive, pelo próprio Deleuze ao dizer que podemos usar termos desterritorializados, isto é, retirados de seu contexto original, para reterritorializá-los em novos contextos (Deleuze; Parnet, 1998). A noção de currículo-menor, assim, é um desses descendentes monstruosos aos quais o filósofo se referiu como o resultado de fazer um filho pelas costas de um autor, isto é, quando emprestamos um conceito e, a partir dele, criamos algo novo, respondendo a diferentes questões a partir de novas questões (Deleuze, 2013). Vale mencionar que o conceito de currículo-menor já foi explorado por outros pesquisadores, destacando-se sobretudo as produções de Marlucy Alves Paraíso (2005, 2009, 2010).

horários, pela divisão de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos e categorias. Tudo isso porque um currículo é fundamental na constituição de modos de vida, chegando ao ponto em que a vida de muitas pessoas depende dele (Paraíso, 2010).

É nesse contexto que se destaca o hábito, percebido como fundamental para a formação contínua do aprendiz, especialmente em termos de atitudes, ética e valores ao brincar com as tecnologias digitais. É um currículo que valoriza uma determinada modelização da subjetividade, ou seja, uma subjetividade em fases, centralizada, padronizada em torno de uma imagem, de um consenso subjetivo referido e codificado a partir de uma lei transcendental (Guattari; Rolnik, 1996). Essa modelização impede e bloqueia qualquer possibilidade de desvio das normas generalizadas que poderiam perturbar seu sistema de homogeneização. O currículo-maior é essencialmente identitário, um criador de indivíduos em etapas.

Em síntese, o currículo-maior é um produto composto por linhas molares que representam uma concepção macro que estabelece um sistema de referência em que os desenvolvimentos estruturam os fenômenos, as coisas, os indivíduos, submetendo-os. Assim, o currículo-menor, que no caso desse texto desperta a aprendizagem digital como cultivo e cuidado mútuo, significa uma multiplicidade que perturba todo um sistema de pensamento homogêneo, configurando-se como um traçado de linhas de fuga que desterritorializa o currículo-maior estabelecido e que busca sempre se consolidar. Enquanto o currículo-maior nos demanda a apropriação a um certo desenvolvimento cognitivo progressivo, além de fornecer suportes facilitadores para a aprendizagem institucionalizada, estabelecendo uma poderosa e eficaz máquina de controle das subjetividades contemporâneas, o currículo-menor é marcado por um forte coeficiente de desterritorialização. No fim das contas, nada está completamente sob controle; sempre há espaço para resistir, criar algo genuíno, dar vida, encontrar uma solução (Deleuze; Guattari, 2015; Deleuze; Parnet, 1998). É sobre essas linhas de fuga em um currículo-menor que apresentaremos a seguir.

## **A aprendizagem de bons hábitos brincantes: linhas de fuga**

No âmbito do desenvolvimento aprendizagem brincante das crianças com as tecnologias digitais, o que nos chama a atenção no *corpus* documental é em relação ao hábito. Percebemos que a formação do hábito está diretamente relacionada à formação de um aprendiz permanente, do aprender a constituir outros modos de conduta, com destaque aqui nos modos de conceber a si mesmo, de relação e comunicação com os outros. Deste modo, o brincar entra escola para que as crianças aprendam a desenvolver um comportamento condizente com o modo de ser e



viver no mundo atual, regidas pela governamentalidade neoliberal. A capacidade da criança em manter um processo de aprendizado contínuo é um dos principais impulsionadores do comportamento a ser desenvolvido por meio da experiência brincante com as tecnologias digitais. Vejamos melhor no seguinte excerto:

**Na cultura virtual o lúdico é o principal agente de comunicação.** A iconografia presente nos jogos atrai os jovens à frente de um computador ou console de videogame. **Atento às imagens o usuário vai explorando os recursos dos jogos e transformando-os em conhecimento e hoje a aprendizagem é permanente** (Dissertação 2, 2007, p.67, grifos meus).

No discurso, o estudante transformará em conhecimento as imagens e exploração dos jogos se estiver atenta a tudo aquilo que acontecer, sendo elemento necessário para a formação de um aprendiz permanente. Trata-se da construção de um sujeito que se comporta de acordo com a racionalidade neoliberal, na qual vê a importância de investir continuamente em si mesmo [enquanto projeção de futuro], gerando esse modo de condução de si. Compreendemos que incentivar o desenvolvimento educacional em todos os espaços, com o destaque às tecnologias digitais<sup>4</sup>, está diretamente associado à necessidade de investir no desenvolvimento de um sujeito em permanente comportamento de aprendiz.

Noguera-Ramírez (2011) aponta que a virada do século XIX para o século XX parece ter sido caracterizada pela passagem do ensino e da instrução para a aprendizagem. Trata-se da produção de um *Homo discentis*, cujas principais características são a responsabilidade pessoal e a autogestão dos próprios riscos e de seu destino. Um novo modo de subjetivação que produz uma conduta de aprendizagem contínua, isto é, oferecer as condições para tornar-se um perpétuo aprendiz, definido por sua condição de eterno aprendiz. Apresenta-se a importância de ‘cultivar’ a capacidade de aprendizagem ao longo da vida, pois isso é fundamental para que os indivíduos aprendam a investir em seu próprio desenvolvimento, considerando-o como capital humano. Ao assumirem a responsabilidade por sua própria conduta e em relação aos outros, eles gradualmente se tornam menos dependentes do Estado.

A disposição de continuar aprendendo pode ser compreendida como um dos principais modos de investimento de capital humano mobilizado na atualidade, cujo objetivo consiste em formar sujeitos responsáveis pela gestão de suas próprias vidas e assumir a importância de ser

---

<sup>4</sup> Para tanto, muitos programas de inclusão digital foram implementados na educação pública do Brasil. Faça especial destaque para quatro deles: Projeto EDUCOM - implantado em 1983; Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), implantado em 1989; Programa Nacional da Informática na Educação (PROINFO), implantado em 1997; e Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), implantado em 2010.

um aprendiz permanente, isto é, a formação de bons hábitos. Deste modo, o que queremos dizer até aqui é que a questão do hábito está relacionada com vistas à aprendizagem, através das experiências brincantes com as tecnologias digitais. Vejamos de forma mais clara no seguinte excerto:

Portanto, ao considerar que a aprendizagem, atualmente, possui inúmeras possibilidades, percebe-se que ela pode acontecer a qualquer momento e não somente por meio do professor em sala de aula. Frente a essas possibilidades, o **aluno que desenvolver o hábito da reflexão e pesquisa, naturalmente, desenvolverá o interesse da aprendizagem**, transformando-se em um crítico da realidade que o cerca. Por isso, cabe ao professor aguçar e explorar essas habilidades, mediando e oferecendo ao aluno múltiplas possibilidades de aprendizagem, ampliando os recursos disponíveis, ou seja, assumindo o papel de facilitador da aprendizagem (Dissertação 5, 2014, p.26, grifos meus).

Também presente no *corpus* documental está a preocupação em evitar que jogos eletrônicos considerados violentos influenciem na formação de “outros hábitos”, especialmente no que diz respeito a determinadas atitudes, ética e valores. Vejamos um excerto:

Cristiane Bittencourt (2006), na dissertação Jogos eletrônicos: deuses e demônios na formação do homem investiga como os jogos digitais considerados violentos, preferidos por alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), **influenciam na formação de hábitos**, atitudes, ética e valores destes jovens (Dissertação 3, 2014, p.44, grifos meus).

Contudo, as enunciações “*aluno que desenvolver o hábito da reflexão e pesquisa, naturalmente, desenvolverá o interesse da aprendizagem*” e “*influenciam na formação de hábitos*” expressam uma falsa precedência da criança na relação ao hábito brincante com as tecnologias digitais. Explicamos: contrariamente, é o hábito que compõe o sujeito, de modo que ele existe no plano das condições e não no plano dos fenômenos observáveis. Nos excertos, parece haver uma certa passividade do hábito, mostrando que a criança gera o hábito sem fazer nada. Contudo, a contração se faz independentemente dele e até o forma (Kastrup, 2001). Para ficar um mais claro, vejamos um outro excerto presente no meu *corpus* documental:

[...] **as crianças, não usam a imaginação e os programas já vêm prontos**, as mesmas não se socializam com seus pares e, ao passar horas frente à TV ou ao computador, além de se tornarem **alvo** da publicidade, **adquirem hábitos** pouco saudáveis de ingerir alimentos que, segundo a ANVISA- Agência Nacional de Vigilância Sanitária (2006), são calóricos, com alto teor de açúcar e gorduras e pobres em nutrientes, e, ainda, 30% da população infantil está com sobrepeso e 15% está obesa (Dissertação 1, 2013, p.39, grifos meus).

Dizer que as crianças não usam a imaginação e os programas já vêm prontos, que são alvos da publicidade e que por isso adquirem hábitos pouco saudáveis aponta para a passividade do hábito. Deleuze (1988, p.140) nos diz que há uma “máquina de contrair”, que não é subjetiva, mas subjetivante. O pensador também afirma que o “paradoxo da repetição” é que não podemos falar de repetição a não ser pelas mudanças que ela introduz no sujeito ao contemplá-la. Assim, o hábito estabelece a relação com o tempo, na qual abarca os intervalos, os ritmos, o tempo de reação e de cansaço. Estabelece uma potência de ação e, mais importante, de procurar determinadas situações na qual esse possa se efetivar (Kastrup, 2001). O hábito também é o norteador de futuras obtenções, pois produz restrição, mostrando que não se pode aprender qualquer coisa em qualquer temporalidade. Em relação ao hábito, está presente a circularidade!

O *corpus* documental destaca o brincar como fundamental para a boa aprendizagem das crianças, partindo do pressuposto de que é um hábito inerente à “natureza infantil”. Na perspectiva da Psicologia tradicional, o hábito é compreendido como um fenômeno observável a partir do comportamento, sendo adquirido pela soma de combinações ou reflexos, ou seja, pelas ações do organismo. No entanto, para Deleuze (1988), o hábito é, essencialmente, uma contração. Inspirado em Hume e Bergson, Deleuze (1988) entende que o hábito se forma por meio da contração e repetição de ocorrências ou ocasiões independentes e sucessivas. Essas ocorrências, que constituem uma repetição material, passam por um processo de retenção. A primeira ocorrência não desaparece, mas é retida até que a segunda ocorra. Agora, é o hábito que retém as ocorrências no presente, tornando-se ele mesmo uma síntese passiva, na qual se cria a primeira síntese do tempo (Kastrup, 2001).

O sincronismo entre o presente e o passado próximo gera uma disposição para continuidade e persistência, inclinando-se em direção ao futuro. A concatenação de ocorrências sequenciais e independentes resulta em uma experiência totalmente nova. O hábito se revela como uma condição intrínseca da subjetividade e da experiência, inaugurando a diferença na repetição. Ele é responsável pela invenção da subjetividade, pela manifestação do subjetivo e pela construção da concepção de si. Este enfoque difere da abordagem psicológica tradicional do hábito. Deleuze (1988) destaca que formamos hábitos contemplando, cuja intenção é separar a origem do hábito das ações concretas. Para o pensador, essa é a condição fundamental da ação. Em vez de considerar a ação como a condição do hábito, é o hábito que serve como base para todos os outros fenômenos psíquicos (Deleuze, 1988; Kastrup, 2001).

Na aprendizagem, a ação tem seu lugar, envolvendo a formação de um domínio problemático constituído por problemas e suas condições de resolução. No entanto, a ação

motora, por si só, não substitui o destaque da sensibilidade como condição da aprendizagem (Deleuze, 1988). Trata-se, portanto, de uma aprendizagem da sensibilidade. Porém, não se entende a sensibilidade apenas como receptiva, mas também como contrativa. O destaque na passividade visa enfatizar a espontaneidade na formação do hábito. No entanto, o hábito é criado na contemplação, na exposição aos acasos e casos (Kastrup, 2001).

O hábito é indispensável à experiência, mas essa indispensabilidade é condicionada à sua realização, aos seus produtos, em um movimento retroativo inventivo. Trata-se de uma indispensabilidade que é processual e não invariante; uma condição concreta e não abstrata; uma condição, portanto, que é condicionada. Essa indispensabilidade não está relacionada a condições históricas, mas a um modo de funcionamento, a um mecanismo de aprendizado inventivo. A contração do hábito é também a contração da subjetividade, da disposição, da atitude. Esta é uma disposição que prescreve, mas não determina experiências e aquisições futuras. Assim, há uma circularidade inventiva entre processo e produto, condição e condicionado, problema e solução, que demonstra a fundamentação do aprender a aprender<sup>5</sup>.

Desse modo, do ponto de vista da invenção, aprender é um processo de inventar problemas. A aprendizagem, portanto, consiste na capacidade de fazer perguntas a partir do contato com a fluidez da matéria, portadora da diferença e que não se confunde com o mundo das formas e dos objetos. Assim, o conceito de aprendizagem inventiva inclui a invenção de problemas e revela-se como a invenção de mundos. A aprendizagem brincante com as tecnologias digitais está para além da resolução de problemas e da adaptação a um mundo pré-existente, entendida apenas como um meio de aprendizagem. Mostra que o si e o mundo são invenções mútuas e inseparáveis. A aprendizagem continua a ser uma questão de invenção e não de adaptação (Kastrup, 2001).

A referência à aprendizagem do brincar com as tecnologias digitais revela o exercício de uma atenção diferente daquela com a direta finalidade de realizar tarefas. Essa experiência envolve e desenvolve uma atitude de atenção simultaneamente focada e aberta (Kastrup, 2005). A aprendizagem brincante com as tecnologias digitais implica estar mais sensível aos signos

---

<sup>5</sup> Vale dizer que a ideia do “aprender a aprender” surge no campo da educação como uma proposta para uma aprendizagem mais autônoma e autodirigida, em que o aluno é incentivado a desenvolver habilidades e estratégias para aprender de forma eficaz. Ao invés de enfatizar a experimentação e compartilhamento de problematizações e práticas de pensamento em ato, que permitiriam aos alunos exporem-se à alteridade, à criação e à circularidade inventiva, a ideia do “aprender a aprender” na perspectiva neoliberal enfatiza a responsabilidade individual pelo próprio aprendizado e a busca incessante pelo sucesso e pela excelência. Assim, a abordagem neoliberal do “aprender a aprender” promove a adaptação às demandas do mercado e a autoresponsabilização pelo sucesso ou fracasso.

emitidos pelo próprio movimento brincante, permitindo-se ser tocado por toda a sua potência. Mesmo que o jogo esteja previamente programado, essa experiência envolve uma aprendizagem da sensibilidade, aprendendo a prestar atenção especial às próprias sequências e permitindo-se ser afetado por elas, acolhendo os efeitos sobre si. Fazemos destaque aqui ao brincar em sua dimensão de potência afectiva, que precisa ser compreendido pela dimensão não cognitiva.

É na qualidade de potência que o brincar digital aparece como novidade, assume novas formas, gera surpresas e estabelece um estado de *breakdown*, de anomalia, de colapso, suspensão do tempo. Deste modo, queremos dizer que surpresa e novidade constituem-se como um dos aspectos da dupla temporalidade da aprendizagem brincante com as tecnologias digitais. O segundo aspecto de sua temporalidade é a sedimentação e o enraizamento (Kastrup, 2005). A sedimentação da aprendizagem brincante com as tecnologias digitais ocorre através da repetição e do ritmo de uma série de treinos contínuos e regulares.

O significado do treinamento reside na criação de uma arena estável de acolhimento e sedimentação de experiências afectivas inesperadas que escapam do controle de si. A regularidade das fases do brincar digital tem como efeito a familiarização com a vivência de *breakdown* e a criação de uma postura cognitiva e de atenção ao programa de forças. O jogo inicia com esforço, a partir de uma postura intencional e consciente, mas, com a prática, torna-se inintencional (pois a atenção estará mais voltada em ultrapassar a próxima fase) e espontâneo.

Nesta perspectiva, o aprendizado é compreendido como cultivo, levando a um aumento de potência já presentes na cognição. A noção de cultivo consiste em proporcionar condições para o nascimento e desenvolvimento dessas potências. Assim, não se limita apenas ao ato de plantio, mas abrange tudo que envolve o processo subsequente. No cultivo, a relação entre o agricultor e a planta não é uma espécie de obediência, mas uma relação de complementação, de imbricação. Então, o agricultor não apenas cultiva a planta, mas também cultiva o interesse pelo cultivo. Vejamos como esse cultivo se deu na dissertação 4 (2017, p.121) relatado em seu diário de campo que agora ativamos na sua virtualidade:

O garoto, olhando para a tela do celular começou a indicar algumas ações que eu poderia realizar. **Como quem já joga há bastante tempo começou a indicar algumas estratégias para que a batalha seja finalizada com mais rapidez.** Indicou que é interessante escolher as cartas dos personagens com níveis mais altos para derrubar a torres do adversário e eleger os de nível menor para se defender dos ataques do oponente. Disse isso afirmando que muitas vezes os adversários atacam com personagens de nível menor, assim é possível defender suas torres mais facilmente,

**enquanto os seus escolhidos para atacar combatem com maior potência**, tendo assim, mais chances de derrubar as torres adversárias. Enquanto citava essas estratégias, as colocava em prática vivenciando uma batalha.

Percebe-se que o 'garoto', jogando há bastante tempo, começa a indicar algumas ações para finalizar a batalha com mais rapidez e potência. O 'garoto', portanto, cultivou um tempo ao jogo, permitindo-lhe "ver" o processo por dentro e acompanhá-lo. Aqui, o controle e o resultado tornam-se menos importantes, pois a ideia de cultivo abre caminho para o processo de cuidar e permitindo que ele se expresse. Requer uma imbricação mútua, uma dupla aprendizagem, onde aprendiz e mestre mutuamente cultivam-se. Assim, o cultivo do 'garoto' traz para a aprendizagem a cena da presença de mestre e aprendizes entre pares. Mestre e aprendizes "exploram" o jogo compondo e cultivando a aprendizagem.

O conceito de cultivo confunde o entendimento linear da aprendizagem baseada na noção de que está sempre à frente de si mesmo. A aprendizagem brincante com as tecnologias digitais marcado pelo cultivo é o processo de acionamento da virtualidade que adquire um senso de diferença. Trata-se da ativação de movimentos e o aumento da força por meio de exercícios e treinamentos. Destacamos que o treinamento é um elemento relevante aqui no brincar com as tecnologias digitais, tanto no sentido de aumentar a força do gesto cognitivo, quanto de desenvolver um sentido de apropriação desse gesto, tornando-a seu. O já existente e o emergente não são pares contraditórios, mas ligados por fios de diferenciação, repetição e invenção (Kastrup, 2005).

Assim, a cognição inventiva é diferente daquela cognição espontânea, naturalizada e do hábito. Vale dizer aqui que estamos pensando a invenção não como algo criado a partir do nada, do zero. Essa ideia tem relação a etimologia latina *invenire*, que significa compor com vestígios arqueológicos. Inventar, portanto, é desenterrar o que restava como oculto, revelando o que já está presente após a remoção das camadas históricas que o encobrem. Nesse sentido, um jogo digital pode não ser inventado do zero. Ele é caracterizado pela solidez, destreza, precisão e requinte dos movimentos dos dedos, todos trabalhados com cuidado. A habilidade de desenvolver tais movimentos sutis é uma existência virtual, mas que necessita ser cultivada através do ritmo da prática repetida. O corpo, a atenção e a força aparecem como reserva dessa virtualidade, assim como o foco na força (Kastrup, 2005).

Ainda que a invenção não seja prerrogativa dos cientistas e artistas de destaque, ela está espalhada em todos; no entanto, vai depender do cultivo. A invenção não acontece por si só; ela precisa ser repetida. De início, a aprendizagem requer a suspensão da postura cognitiva.

Ela começa mobilizando uma intenção consciente e gradualmente torne-se inintencional. Isso abre espaço para outro tipo de espontaneidade, definido na formulação do esforço sem esforço, que supera as dicotomias passivo/ativo e involuntário/voluntário. No âmbito desta espontaneidade, a atenção não é nem ativa, dirigida por um eu, nem passiva, iniciada mecanicamente em resposta a estímulos do ambiente externo. A partir da pausa da reconhecimento, a aprendizagem sustenta uma atenção singular envolvendo a ativação da atenção aberta às experiências pré-egóicas (Kastrup, 2005). Essa atenção está um tanto desativada e raramente investida no nosso *corpus* documental!

Aumentar sua potência e tentar estabilizá-la por meio da prática da transformação de si consiste em atualizar o virtual através da combinação de regularidade e surpresa. A aprendizagem assume a forma circular, onde o movimento consiste em repetir, voltar, renovar, reinventar, recomeçar e reiterar, apontando para a condição de inacabamento. A aprendizagem nunca é acabada, mas é contínua e permanente, nunca se fecha numa solução, nem se totaliza com sua atualização, e, portanto, requer reativação constante, sempre abertos a novas aprendizagens. Por isso que Deleuze (1988) destacou para a importância da noção de problema para confrontar ao dogmatismo de pensamento, baseadas na reconhecimento e representação, e indicando as limitações dos métodos psicológicos, limitados ao âmbito da resolução de problemas. Em Deleuze (1988), a invenção de um problema tem uma inevitabilidade, trata-se de uma necessidade e não um processo subjetivo de entendimento de uma situação.

Como ele apontaria mais tarde, em *Proust e os signos* (1987) são os signos que criam problemas e que forçam o pensamento. Praticam a problematização, afectadas pela novidade da experiência presente e tratam os conhecimentos como invenções de si e do mundo (Kastrup, 2005). Compreendendo sob a ótica do brincar digital, a aprendizagem possui características que não são levadas em consideração no âmbito da psicologia tradicional. A primeira questão a ser compreendida é que o brincar não pode ser encaixado no arquétipo de adaptação ao mundo exterior. A aprendizagem brincante digital não se restringe pelos parâmetros de resolução de problemas e adaptação, mas envolve uma aprendizagem continuamente inventiva e inacabada. Isto é, o aprender brincante nos atravessamentos tecnológicos não se limita a regras cognitivas e à aquisição de respostas.

A aprendizagem brincante por meio das tecnologias digitais não se resume a uma repetição mecânica de respostas ou regras estabelecidas, mas sim a uma reinvenção permanente de mundos. A aprendizagem baseada no brincar digital se desenvolve em uma tensão contínua entre a invenção e a resolução de problemas. O direito à incompletude aponta para um processo

de aprendizagem contínuo, mas também para um processo de desaprendizagem contínuo, pois a criança que aprende brincando com as tecnologias digitais não abre mão de sua condição de aprendiz!

Assim, o movimento, o fluxo e a diferença permitem que no cotidiano educacional escape, deslize e se distancie muito do que é teorizado, planejado, previsto e requerido nas políticas curriculares. Isso ocorre porque tudo se esvai, tudo escapa. Os currículos também vazam o que já foi concebido; transformam-se e ressurgem de maneira diferente na vida daqueles que cultivam, brincam, se transformam e vivem. No dinamismo e na diversidade, um currículo cria composições inesperadas e conexões imprevistas; estabelece conexões em meio ao diverso. No entanto, é importante lembrar que a existência de um currículo-menor não é algo predefinido. Ele emerge como um ato de brincar. É necessário estar aberto, pronto para ser inspirado e contagiado. Estar aberto e permitir-se ser afetado pelo novo, pelos efeitos das brincadeiras que nos fortalecem.

### **Uma tentativa de finalizar**

No contexto do dispositivo de desenvolvimento da aprendizagem brincante das crianças com tecnologias digitais, o que chamou nossa atenção no *corpus* documental foi o lugar que o hábito ocupa. Observamos que a formação do hábito está diretamente ligada ao desenvolvimento de um aprendiz permanente, ao aprender a criar novos modos de conduta. Isso inclui, em especial, os modos de conceber a si mesmo e de se relacionar e comunicar com os outros. A capacidade da criança de sustentar um processo de aprendizado contínuo é um dos principais impulsionadores do comportamento a ser desenvolvido por meio da experiência lúdica com as tecnologias digitais. Assim, a questão do hábito está intrinsecamente ligada à essa aprendizagem, que é mediada pelas experiências brincantes com essas tecnologias.

O *corpus* documental também expressa preocupação em evitar que jogos eletrônicos considerados violentos influenciem na formação de 'outros hábitos', especialmente no que diz respeito a certos ideais de atitudes, ética e valores. No entanto, as afirmações de que o aluno que desenvolve o hábito da reflexão e pesquisa naturalmente desenvolverá o interesse pela aprendizagem e influenciará a formação de hábitos refletem uma falsa precedência da criança em relação ao hábito brincante com as tecnologias digitais. Ao contrário, é o hábito que molda o sujeito, existindo no plano das condições e não no plano dos fenômenos observáveis. Nos excertos analisados, parece haver uma certa passividade atribuída ao hábito, sugerindo que a criança desenvolve o hábito sem ação própria. Contudo, a contração do hábito ocorre



independentemente da criança e até mesmo a forma (Kastrup, 2001).

O *corpus* documental enfatiza a importância do brincar para a boa aprendizagem das crianças, partindo do pressuposto de que é um hábito inerente à "natureza infantil". Na perspectiva da Psicologia tradicional, o hábito é visto como um fenômeno observável através do comportamento, adquirido pela soma de combinações ou reflexos, ou seja, pelas ações do organismo. Contudo, para Deleuze (1988), o hábito é uma contração. Inspirado por Hume e Bergson, Deleuze (1988) compreende que o hábito se forma através da contração e repetição de ocorrências ou ocasiões independentes e sucessivas. Essas ocorrências, que são uma repetição material, são submetidas a um processo de retenção. A primeira ocorrência não se dissipa, mas é preservada até que a segunda ocorra. Durante esse processo, o hábito mantém as ocorrências no presente, formando uma síntese passiva que estabelece a primeira manifestação temporal.

O hábito é fundamental para a experiência, contudo sua importância está vinculada à sua concretização e aos resultados gerados, em um processo retroativo e inventivo. Esta importância é processual e variável, não fixa; é uma condição concreta e não abstrata, sendo assim condicionada. Não se trata de uma dependência ligada a circunstâncias históricas, mas sim a um modo de operação, a um mecanismo de aprendizado inventivo. A contração do hábito implica também na contração da subjetividade, da disposição e da atitude. Essa disposição orienta, mas não predetermina as experiências e aquisições futuras. Portanto, há uma circularidade inventiva entre processo e produto, entre condição e o que é condicionado, entre problema e solução, evidenciando a base do aprendizado contínuo.

Sob esta ótica, o aprendizado é visto como cultivo, que amplifica as potências já presentes na cognição. A ideia de cultivo implica criar condições favoráveis para emergência e desenvolvimento dessas potências. Portanto, não se restringe apenas ao ato de plantar, mas inclui todo o processo subsequente de cuidado e crescimento. Aqui, o controle e o resultado se tornam menos relevantes, pois a noção de cultivo valoriza o processo de cuidado e sua expressão. Isso exige uma interação mútua, uma aprendizagem recíproca, na qual tanto o aprendiz quanto o mestre se cultivam mutuamente.

O conceito de cultivo desafia a compreensão linear da aprendizagem, que geralmente se baseia na ideia de constante progresso. A aprendizagem brincante com tecnologias digitais, marcada pelo cultivo, envolve a ativação da virtualidade, adquirindo um senso de diferença. Isso implica na ativação de movimentos e no aumento da capacidade por meio de exercícios e treinamentos. Destaca-se que o treinamento é um elemento fundamental no brincar com as

tecnologias digitais, tanto para fortalecer o gesto cognitivo quanto para desenvolver um senso de apropriação desse gesto, tornando-o próprio. O já existente e o emergente não são opostos, mas estão conectados por fios de diferenciação, repetição e invenção (Kastrup, 2005).

A invenção não ocorre isoladamente; ela necessita de repetição. Inicialmente, a aprendizagem exige a suspensão da postura recognitiva, começando com uma intenção consciente que gradualmente se torna inintencional. Isso cria espaço para um novo tipo de espontaneidade, caracterizado pelo conceito de esforço sem esforço, que transcende as dicotomias entre passivo/ativo e involuntário/voluntário. Deste modo, ainda que no contexto do desenvolvimento a ideia de hábito esteja diretamente ligada ao progresso de um aprendiz permanente, especialmente no que se refere a certos ideais de atitudes, ética e valores (e à passividade atribuída ao hábito), nas linhas de fuga percebe-se que o aprendizado brincante digital é visto como um cultivo que amplifica as potências já presentes na cognição. A ideia de cultivo envolve criar condições favoráveis para o surgimento e desenvolvimento de potenciais, valorizando o processo de cuidado e crescimento mútuo entre aprendiz e mestre.

São movimentações em que se pode cultivar dentro de um currículo. Cultivar ao invés de determinar. Expressar coisas simples em seu próprio nome, e apenas isso. Cultivar é abrir-se às multiplicidades, às intensidades que percorrem de um extremo ao outro da própria existência. Mas não estamos falando de qualquer currículo. Estamos referindo-nos ao currículo-menor, aquele que se constrói no dia a dia. Um currículo-menor que se concentra nas brincadeiras. Um currículo-menor que envolve desde sentar-se no chão para brincar (sendo tecnologias digitais ou não), até a criança ensinando aos amigos como passar de fase em um jogo digital, ou a criança ensinando ao professor como jogar, e o professor ensinando à criança.

Um território de multiplicidades de todos os modos, de encontros variados, de compartilhamento de diversos conhecimentos, de composições, de difusões inesperadas, de contágios incontroláveis, de brincadeiras imprevisíveis. Um currículo que se revela quando questionamos o que é considerado normal, desafiando abordagens pedagógicas convencionais e métodos educacionais que buscam alcançar máxima eficácia na promoção da aprendizagem, sob o lema de que tudo deve progredir, sempre visando o desenvolvimento integral da criança. Trata-se da criação de outros territórios brincantes que nos possibilitam cultivar com os nossos afectos, formando um corpo mais vital e ampliando nossa potência de ação, criando um mundo e uma vida que seja mais brincante e brincável.

## Agradecimentos

Ao CNPq pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa concedida ao segundo autor.

## Referências

- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. *In: BALIBAR, Etienne et al. Michel Foucault filósofo*. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v.2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-27.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Siglo Veintiuno, 1990.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Record, 1996.
- 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. O brincar das crianças em tempos digitais: Linhas de fuga do dispositivo de periculosidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.18, n.00, e023144, 2023a.
- HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. Pistas de devir-criança do/da



pesquisador/a: linhas de fuga do dispositivo da redenção. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 39, p. 843-862, set./dez. 2023b.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.1, p.17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da modernidade educativa para uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e Diferença. *In*: PARAÍSO, Marlucy A. (org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. 1a. ed. Curitiba: CRV, 2010, p. 15-28.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-movimento: experimentações e criações no território da prática curricular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 25. p. 99-117, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

#### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Adilson Cristiano Habowski**. Doutor em Educação e Pós-doutorando pela Universidade La Salle. Docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2627205889047749>

**Cleber Gibbon Ratto**. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente da Universidade La Salle. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2642156714590604>

#### **Como citar**

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. A APRENDIZAGEM DE BONS HÁBITOS BRINCANTES DIGITAIS: linhas de fuga. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 2, e70363, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i2.70363.