

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSILENE LOPES DE PINHO**

***YOUTUBERS* MIRINS: O ato de criação de vídeos movimentando o currículo e o cotidiano escolar**

**CÁCERES-MT  
2020**

**ROSILENE LOPES DE PINHO**

***YOUTUBERS MIRINS: O ato de criação de vídeos movimentando o currículo e o cotidiano escolar***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado

**CÁCERES-MT  
2020**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

P654y	<p>PINHO, Rosilene Lopes de. Youtubers Mirins: O Ato de Criação de Vídeos Movimentando o Currículo e o Cotidiano Escolar / Rosilene Lopes de Pinho – Cáceres, 2021. 125 f.; 30 cm.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021. Orientador: Maritza Maciel Castrillon Maldonado</p> <p>1. Escola. 2. Currículos. 3. Infâncias. 4. Crianças. 5. Produção de Vídeos. I. Rosilene Lopes de Pinho. II. Youtubers Mirins: O Ato de Criação de Vídeos Movimentando o Currículo e o Cotidiano Escolar: .</p> <p>CDU 373.2:004.738.5</p>
-------	---



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Aos sete dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte, às quatorze horas e trinta minutos, realizou-se através de Videoconferência a banca de Apresentação Pública de dissertação de mestrado da aluna Rosilene Lopes de Pinho, intitulada: **“YOUTUBERS MIRINS: O ato de criação de vídeos movimentando o currículo e o cotidiano escolar.”**. A Banca Examinadora foi constituída pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Orientadora), pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edméa Oliveira dos Santos (Avaliadora Externa) e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loriege Bitencourt (Avaliadora Interna). Após apresentação da discente e arguição dos membros da banca o trabalho foi considerado APROVADO, devendo a mestranda proceder as adequações recomendadas pela banca. Ao final foi lavrada a presente ata, que segue assinada por mim, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maritza Maciel Castrillon Maldonado e pelos demais membros da Banca Examinadora.

**Observações da Banca Examinadora:**

A banca enaltece a pesquisa desenvolvida, bem como o rigor teórico-metodológico. Sugere circulação dos resultados em periódicos da área de educação e outros meios.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maritza Maciel Castrillon Maldonado**  
Orientadora  
*Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT*

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edméa Oliveira dos Santos**  
Avaliadora Externa  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loriege Bitencourt**  
Avaliadora Interna  
*Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT*

Aos meus pais, a quem agradeço todas as noites por  
minha existência: **Lazinha Lucinda Prudêncio**  
**Lopes e José Pedro Lopes.**

Ao meu esposo, companheiro, amigo e confidente  
**Josiel Augusto de Pinho.**

Aos meus irmãos **Rosinei Lopes, Nilson Lopes e**  
**Rosangela Lopes**

À minha tia **Ozeni Fermínio Prudencio.**

À minha família.

E a todas as crianças da minha vida, que alegram e dão cores aos meus dias: **Matheus,**  
**Felipe, Lorraine,**  
**Enzo, Melyssa, Gabriela, Lavínia e Larissa.**

- ✓ Agradeço primeiramente a **Deus**, por ser essencial em minha vida, meu guia e socorro, sempre presente na hora das minhas angústias e dificuldades.
- ✓ Aos meus pais, **Lazinha e José Pedro**, meus melhores amigos de todos os momentos, pelo apoio de sempre, pelo cuidado, dedicação, carinho e amor. Obrigada por acreditarem em meu potencial. Suas presenças significaram e significam segurança e certeza de que não estou sozinha nesta caminhada e de que tudo isto foi essencial no alcance de mais esta vitória.
- ✓ Ao meu querido esposo, **Josiel Augusto**, pessoa com quem amo partilhar a vida, amigo e companheiro de todas as horas. Obrigada pelo carinho, apoio e incentivo em todos os momentos. Obrigada pela compreensão, amor, paciência, dedicação, bondade e capacidade de trazer-me paz na correria de cada semestre. Obrigada por acrescentar razão e beleza aos meus dias.
- ✓ Ao meu amado irmão, **Nilson Lopes**, e às minhas amadas irmãs, **Rosinei Lopes e Rosângela Lopes**, por seu apoio, sua ajuda em dados momentos e sua capacidade de acreditar em meu potencial, na minha profissão. Agradeço em especial à Rosângela, que sempre me socorre e socorreu nas horas em que mais precisei, pois foi de grande valia na conclusão de mais uma etapa.
- ✓ À minha tia **Ozeni**, pelo apoio e incentivo. Obrigada pelo carinho, compreensão e socorro em todos os momentos de minha vida.
- ✓ À minha cunhada-irmã, **Josiane Cristina**, parceira de todas as horas, que me ajudou a ter força e coragem para conseguir finalizar esta pesquisa.
- ✓ À minha sogra, **Maria Leonor**, ao meu sogro, **Ernesto Santana**. Também aos meus sobrinhos, **Matheus, Felipe e Enzo** e às minhas sobrinhas, **Lorrayne, Melyssa, Gabriela, Lavínia e Larissa**, por tirarem vários sorrisos de mim nos momentos difíceis de cansaço e nervosismo. Amo vocês.
- ✓ À minha querida professora orientadora, **Maritza Maciel Castrillon Maldonado**, que foi um encontro potente em minha vida, sempre com uma simpatia contagiante. Agradeço por ter sido atenciosa e paciente. É uma profissional em quem me inspiro. Obrigada pela compreensão, dedicação, disposição, correções, dicas, desorientações, pelos puxões de orelha e auxílio, mas principalmente pelo carinho e amizade, e por acreditar no meu trabalho.
- ✓ Às minhas **amigas**, tanto as do mestrado quanto as de longas jornadas, em especial: **Eliziane e Maria Luiza**, pelas conversas, risadas, trocas de figurinhas e, acima de tudo, pelo companheirismo nas horas tristes, difíceis, alegres e de estudos. À **Eva**, pelos diálogos, pelas partilhas de experiências, pelas viagens e companheirismo sempre. À **Luana**, minha querida que admiro muito, pelas conversas, pelo apoio e trocas de figurinhas no desenvolvimento desta dissertação.
- ✓ Às professoras avaliadoras deste trabalho, **Edméa Santos, Loriege Biencourt**, por prontamente aceitarem fazer parte da banca e pelas valiosas contribuições. Obrigada!!!
- ✓ Às (os) amigxs do Grupo de pesquisa Ateliê de Imagem e Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Cultura e Sociedade contemporâneos – GEPESCScc, especialmente a **Kássia Filiagi, Naine Terena e Rodrigo**, pelos encontros proporcionados que contribuíram para o desenvolvimento desta Pesquisa.
- ✓ Às minhas **crianças – praticantespensantes** desta pesquisa, muito obrigada pelos encontros... Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje.

*A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos,  
Cem pensamentos  
Cem modos de pensar, de jogar e de falar  
Cem, sempre cem  
Modos de escutar as maravilhas de amar  
Cem alegrias para cantar e compreender  
Cem mundos para descobrir  
Cem mundos para inventar  
Cem mundos para sonhar  
A criança tem cem linguagens  
Mas roubaram-lhe noventa e nove.*

*Dizem-lhe:  
Para pensar sem as mãos,  
Para fazer sem a cabeça,  
Para escutar e não falar,  
Para compreender sem alegrias,  
Para maravilhar-se apenas no Natal.*

*Dizem-lhe:  
Para descobrir o mundo que já existe.*

*Dizem-lhe:  
Que o jogo e o trabalho,  
A realidade e a fantasia,  
A ciência e a imaginação,  
O céu e a terra,  
A razão e o sonho,  
São coisas que não estão juntas.*

*Dizem-lhe:  
Que as Cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.*

*Ao contrário, as Cem existem (Loris Malaguzzi)*

## RESUMO

Esta dissertação tem como principal objetivo problematizar como as crianças que habitam os Anos Iniciais de uma escola estadual de Ensino Fundamental do município de Cáceres (MT) estão sendo constituídas pelo fenômeno midiático *youtuber* mirim e como seus professores pensam esse modo de constituição e movimentam o currículo. Questiona-se: as crianças que habitam os Anos Iniciais de uma escola estadual do Ensino Fundamental estão sendo constituídas pelo fenômeno midiático *youtuber* mirim? Como os professores e o currículo se movimentam neste tempo de cibercultura? Parte-se do princípio de que, com as mudanças culturais, sociais e econômicas, principalmente com o avanço das tecnologias digitais em rede, a concepção de infância se altera em relação àquela produzida e requerida pela modernidade, que instituiu discursos historicamente legitimados como verdades. Hoje, com o acesso e manuseio de artefatos tecnológicos e internet, crianças estão produzindo seus próprios vídeos e postando-os nas redes sociais, especialmente em canais do *YouTube*. Esta pesquisa aposta nas narrativas dos *praticantespensantes* da Escola Múltipla Escolha, compreendidos como *personagens conceituais*. Os acontecimentos desta pesquisa instigaram uma reflexão sobre os modos de agir e resistir presentes nos *espaçostempos* escolares. Esta pesquisa identifica-se com a abordagem qualitativa, inspirando-se na concepção pós-estruturalista, nos estudos cotidianistas e na cartografia. Tem como principais interlocutores os autores Gilles Deleuze, Michel de Certeau, Jorge Larrosa, Félix Guattari, Michel Foucault, Silvio Gallo, Walter Omar Kohan, Edméa Santos e Nilda Alves. Entende-se que os *espaçostempos* escolares vão muito além de normatizações, na medida em que mostram movimentos, encontros, escapes, resistências, brechas e linhas de fuga.

**Palavras-chave:** Escola. Currículos. Infâncias. Crianças. Produção de Vídeos.



## ABSTRACT

The main objective of this thesis is to problematize both the way that children attending the early grades of Elementary School at a state school in Cáceres (MT) have been constituted by the media phenomenon of child *youtubers*, and how their teachers have regarded this kind of constitution and acted on the curriculum. The following questions have been questioned: Have the children attending the early grades of Elementary School at a state school been constituted by the media phenomenon of child *youtubers*? How have the teachers and the curriculum moved in times of cyberculture? It is assumed that, through cultural, social and economic changes, especially with the advancement of digital network technologies, the concept of childhood has become different from the one produced and required by modernity, which instituted discourses that have been historically legitimated as truths. Today, through the access to and handling of technological artifacts, and the internet, children have produced their own videos and posted them on social media, particularly on *YouTube* channels. This research highlights the narratives of the *thinkingpractioners* of Multipla Escolha School, who have been here regarded as *conceptual characters*. The research events triggered a reflection about the ways of acting and resisting that are present in the school *timespaces*. With a qualitative approach, this research has been inspired by the post-structuralist conception, studies of everyday life, and cartography. Authors such as Gilles Deleuze, Michel de Certeau, Jorge Larrosa, Félix Guattari, Michel Foucault, Silvio Gallo, Walter Omar Kohan, Edméa Santos and Nilda Alves have provided its main theoretical support. It is assumed that the school *timespaces* go far beyond norms, since they show movements, encounters, escapes, resistances, gaps, and lines of flight.

**Keywords:** School. Curricula. Childhoods. Children. Video Production.

## **LISTA E SIGLAS E ABREVIATURAS**

AIE – Ateliê de Imagem e Educação

GEPEcsc – Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fragmentos de cada canal mais citados pelos <i>praticantespensantes</i> -----	79
Quadro 2 - Número de crianças que responderam ao questionário inicial-----	85
Quadro 3 - Alguns pontos elencados durante o diálogo com os <i>praticantespensantes</i> -----	86
Quadro 4 - Conteúdos produzidos pelos <i>praticantespensantes</i> -----	93

## SUMÁRIO

<b>1 (DES)CONTINUIDADES</b>	<b>12</b>
<b>2 CARTOGRAFIA DE INFÂNCIAS NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO</b>	<b>25</b>
2.1 O mundo em que vivemos.... Que mundo é este?	26
2.2 Modos de relações por meio da plataforma <i>YouTube</i>	33
2.3 A subjetivação e a constituição da criança na/da cultura digital	36
2.4 Infâncias e subjetividades contemporâneas: a criança como o “outro”	41
2.5 Um paradoxo em constante devir chamado Infâncias	51
<b>3 PISTAS PARA PENSAR ESCOLA E INFÂNCIAS EM TEMPOS DE CIBERCULTURA</b>	<b>57</b>
3.1 Movimentos para pensar a escola de tempo livre	61
3.2 O que pode uma escola com ato de suspensão e profanação em tempos de cibercultura...	67
3.3 Crianças e suas relações com os artefatos tecnológicos	71
3.4 Como as crianças da Escola Múltipla Escolha estão sendo constituídas pelo fenômeno de <i>youtuber</i> mirim	77
<b>4 A FABULAR MODOS DE PENSAR INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS E CURRÍCULOS OUTROS</b>	<b>83</b>
4.1 Crianças da Escola Múltipla Escolha no processo de produção de vídeos: quem são?	84
4.2 “Infâncias que nos escapam” – crianças do <i>espaçotempo</i> escolar e produtoras	91
4.3 Produção de vídeo: modos outros do brincar contemporâneo	99
4.4 Modos outros de fabular currículos...	103
<b>5 (IN)CONCLUSÕES</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE B</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C</b>	<b>124</b>

## 1 (DES) CONTINUIDADES

*Pela primeira vez, uma perna quer sair por  
minha boca, espremida. Um braço quer sair por  
minha boca. E o que ainda há de genitália, e o que  
ainda há de intestino, e o que ainda... Quer sair por  
minha boca. Uma parede, uma hélice, um vidro de  
janela querem sair por minha boca. Um carro  
acelerado, um pedaço de mar, um fuzil. Sob o  
testemunho pânico de alguns, uma desordem no  
corpo e nas coisas, uma fronteira desguarnecida  
entre a pessoa e a cidade.*

(Alberto Pucheu - *A fronteira desguarnecida*)

A epígrafe desta seção introdutória descreve a sensação que tive ao ser motivada por minha orientadora a escrever em tom poético. Porém, no decorrer da escrita, percebi que a motivação tinha a ver com deixar a alegria das palavras fluir, chegando a parecer um novo ser de linguagem, pois liberaria sentimentos de encontros – encontros que nascem no demorar-se, no parar, no pensar que solta sentimentos nunca vistos e sentidos a cada linha, colocando-nos em modo sensível.

Esta pesquisa move-se por meio de encontros entre autores, poemas, músicas e filmes, mas também mediante narrativas potentes que proporcionaram, no exercício da escrita, o ir se aventurando, arriscando, traçando linhas de fuga, deslizando nos afetos e afecções e se abrindo a encontros outros. O encontro aqui referido é um conceito criado por Deleuze (2002) – uma potência que movimenta a construção e constituição de subjetividades.

A utilização do prefixo *des-* no título desta seção introdutória deve-se ao fato de que aprendi<sup>1</sup> que a escrita de uma pesquisa sempre parte de encontros que tivemos ao longo de nossas vidas. Encontros com pessoas, com ideias, com acontecimentos cotidianos, com leituras, com filmes... Portanto, damos sempre continuidade a algo já produzido, já pensado, já vivido. Trata-se, assim, como nos ensina Deleuze (1988), de uma repetição que, a partir de nossa pesquisa, de nosso problema, de nossos dilemas, se torna Diferença. Nesse sentido, trata-se de uma continuidade descontínua. Interrompo a continuidade da História para contar a minha

---

<sup>1</sup> A opção por escrever na primeira pessoa do singular, foi por receber inspirações de textos e pesquisas pós-estruturalistas durante a vida acadêmica. Inspirações essas que me fizeram escrever de uma forma fluida, descrevendo os afectos e afecções advindos dos acontecimentos, dos encontros, dos devires que habitam em mim e nestas linhas escritas. Escrever na primeira pessoa do singular é expor na escrita o que os sentidos me permitiram a sentir, ouvir, perceber e ver durante toda a pesquisa, como nos diz Foucault “como o sujeito que escreve deposita todos os signos de sua individualidade particular” (FOUCAULT, 2011, p. 269).

história. O que me aconteceu? O que me tocou? O que me afetou? O que paralisou a história contínua e causou perplexidade? Cabe começar a contar...

A criança que ainda sou não me deixa esquecer que vivenciei uma infância cheia de imaginação, curiosidade, questionamentos, com fugas e escapes... Fugas do que fui privada de fazer por conta de problemas de saúde. Escapes que sempre arranjei para burlar o que fora instituído sobre o que podia ou não podia fazer. Nesse emaranhado de fugas e escapes, acabei vivenciando uma infância outra, na qual me constituí (e continuo me constituindo) como Rosilene estudante, pesquisadora e professora.

Para pensar sobre infâncias, compreendi que seria indispensável colocar-me no meio da pesquisa, ser interser, *intermezzo* (DELEUZE, 1997). Abordando algumas marcas que fizeram simbiose com meu corpo, minha alma, foi possível *pensarescrever* esta dissertação. Concordo com o pensamento de Ferraço (2003, p.10), ao dizer que somos “pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação”. Concordo, também, com a voz da minha orientadora que sempre diz: “a pesquisa, o tema, deve passar em você, você tem que senti-la, pois é a partir disto que há acontecimentos, encontros”. Nesse sentido, coloco-me no meio da pesquisa por ter vivenciado uma infância outra, que me moveu a pensar e olhar as infâncias contemporâneas de outra forma, de maneira a querer entender e perceber como as crianças dialogam e se relacionam neste tempo de cibercultura.

Constituí-me com marcas de uma infância diferenciada. Fui regida por normas e regras distintas pelo fato de ter escoliose, sendo proibida de participar de certas brincadeiras por serem perigosas, e causar riscos a minha saúde. Afinal, toda criança que brinca, corre o risco de cair, machucar. Fui impedida de realizar muitos movimentos característicos de viver a infância de meu tempo, por usar um aparelho na coluna que se encaixava desde o pescoço até o quadril. Em meio aos escapes, brincava, pulava e, com muita curiosidade, aprendi a pintar em tecido, bordar, fazer lembrancinhas de aniversário e decorar festas. Sempre me esforçava para aprender tudo o que via, tentava me superar em tudo, até mesmo nos estudos.

Para fugir das regras e proibições e ajudar meus pais, refugiei-me no trabalho aos nove anos de idade. Com a necessidade e devido à pouca ajuda que meus podiam dar, comecei a vender doces e pintava guardanapos para comprar minhas coisas, pois assim seria menos um gasto para o meu pai. A partir daí, fui decoradora de festa, manicure e cabeleireira, entre outras profissões.

Cresci em meio às novas tecnologias, como videogames e celulares, porém, apenas aos 12 anos tive contato e acesso a um computador na escola, pois meus pais não tinham condições

para comprar dispositivos desse tipo. Como essas tecnologias sempre me chamavam a atenção (e ainda chamam), aos 16 anos tive meu primeiro celular, que comprei com meu dinheiro.

Posso dizer que minha infância foi distinta, constituída de acordo com as experiências, a cultura, o tempo, o espaço em que vivi, constituindo-me com o que me afetava, me atravessava, dentro das condições de experimentações. Pensar sobre mim, sobre minha infância sobre as marcas que me constituíram foi o que me movimentou e me fez *educar o olhar*<sup>2</sup> para perceber que as infâncias são distintas, são vivenciadas de formas diferentes, com potências e subjetividades diversas.

Essa infância outra que vivenciei me fez curiosa sobre o universo infantil em minha trajetória acadêmica, resultando no trabalho de conclusão de curso intitulado *Contos que contam... Que constituem. Que histórias?*, em que realizo um diálogo com autores que pesquisam criança e infância, focalizando meu objetivo em compreender como as crianças se subjetivam pelo contato, em seu cotidiano, com as histórias que lhes são contadas, não só em instituições, como a família, a igreja e a escola, mas também por meio de uma música, de um filme, de um desenho animado. Essa pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, foi orientada pela professora Maritza Maciel Castrillon Maldonado.

O pensar e pesquisar o universo infantil e suas peculiaridades foi se intensificando quando participei do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos (GEPECSCC) e do Ateliê de Imagem e Educação (AIE), ambos coordenados pela professora Maritza. No decorrer dos diálogos com autores pós-estruturalistas, percebia cada vez mais que a maneira de as crianças contemporâneas vivenciarem infâncias outras, ressignificando o mundo que as cerca, derruba algumas verdades e certezas do adulto. Foi em meio a esses estudos que a atração pelo tema surgiu.

Ao iniciarem-se os trabalhos no grupo de estudos, fiquei responsável por pesquisar sobre infâncias. Em diálogos com o grupo, comecei a pesquisar sobre “Produção de infâncias em vídeos virais”. Vídeos virais são concebidos como vídeos caseiros postados em canais do *YouTube* com um poder de circulação e grande número de visualizações. Com isso, pude perceber com a pesquisa, na aba comentários desses vídeos, inúmeros *discursos*, dentre eles aqueles que apontavam que as crianças estavam sendo induzidas a se tornarem *youtubers*, pois, para publicarem um vídeo nessa plataforma, os pais ou responsáveis precisam fazer isso por elas.

---

<sup>2</sup> Esse conceito será trabalhado no decorrer desta dissertação.

Após a realização dessa pesquisa e a análise dos comentários dos vídeos, percebi que uma ideia comum de infância estava sendo veiculada – a de uma infância única, verdadeira e ideal. Nos comentários, o discurso em funcionamento era o de que a infância é um período que vai do nascimento à adolescência, consistindo em uma etapa de desenvolvimento ligada ao brincar tradicional, é o mais comum.

Acredito que os comentários feitos naquele espaço virtual são o resultado de ordens discursivas que foram veiculadas e se tornaram comuns. Foucault (1999) ajuda-nos a compreender como, em toda sociedade, o discurso se torna verdadeiro e passa a ser veiculado como tal. Para o filósofo francês, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 1999, p.8-9).

A partir dessa premissa trazida por Foucault, pode-se dizer que a sociedade enuncia a infância que lhe interessa, que lhe convém, ou seja, na atualidade, os poderes que envolvem esses discursos tornam a infância conduzida, agenciada, investida, moralizada. Nesta dissertação, proponho-me a problematizar esses discursos sobre a criança, buscando pistas de que outro modo de ser criança e viver a infância vem se constituindo outro modo de ser criança e viver a infância vem se constituindo.

Parto do princípio de que, com as mudanças culturais, sociais e econômicas, promovidas principalmente com o avanço das tecnologias digitais em redes, a concepção de infância diverge daquela produzida até a modernidade, que produziu discursos que se legitimaram historicamente como verdades.

Um dos enunciados discursivos (FOUCAULT, 1999) encontrados em artigos, pesquisas e vários outros meios de comunicação, inclusive nos comentários dos vídeos produzidos por crianças e veiculados no *YouTube*, é que “as crianças de hoje não têm infância, pois as interfaces digitais e a mídia tomaram conta do tempo e espaço do brincar”<sup>3</sup>. Percebe-se, nessa afirmativa, que enunciados categóricos e tidos como verdadeiros constituem o discurso.

É interessante questionar de que crianças estamos falando. Além disso, de quais infâncias estamos tratando. Não é difícil encontrar trabalhos que afirmem que as crianças

---

<sup>3</sup> [www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br) - Fala de um usuário da plataforma YouTube. Esses enunciados são colocados como discursos porque já estão impregnados na mente humana de tal forma que são anunciados por pais, professores, estudiosos, pesquisadores. Vale ressaltar que as falas não são endereçadas para preservação da identidade dos usuários.



contemporâneas vivem, na contemporaneidade, com interfaces digitais e, nesse sentido, são influenciadas<sup>4</sup> por elas, o que se pode analisar no contexto em que estão inseridas.

De acordo com Johnson (2001, p.19), a palavra *interface* “se refere a softwares que dão forma à interação entre usuário e computador. A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra”. Assim, é possível dizer que interface é uma estrutura mediadora da relação entre seres humanos e artefatos tecnológicos, e que essa “relação governada pela interface é uma relação semântica, caracterizada por significado e expressão, não por força física” (JOHNSON, 2001, p.19).

Observa-se que as interfaces digitais podem ser concebidas como um dispositivo para a compreensão do modo como a sociedade contemporânea estabelece concepções de infâncias e do brincar. Nessa sociedade, as crianças relacionam-se e interagem por meio de artefatos tecnológicos, como *smartphones* e *tablets*, que proporcionam a descoberta e possibilidades de brincadeiras, ou seja, exibem modos diferenciados de produzir, reproduzir, interpretar e analisar as brincadeiras.

Na contemporaneidade, muitas pesquisas em educação apontam mudanças na sociedade, demonstrando grandes preocupações com as novas possibilidades de *espaçotempos* do conhecimento. As interfaces digitais trazem novas formas de acesso ao conhecimento, por meio de palavras, sons, imagens, fotos, vídeos, entre outras, levando professores e pesquisadores a levantarem angústias, medos, preocupações e questionamentos que os afetam a partir de suas experiências com as crianças, o cotidiano escolar e o currículo.

Nesta pesquisa, compreende-se o vídeo como uma das possibilidades de acesso ao conhecimento, pois, com o avanço das interfaces digitais, a utilização desse recurso tornou-se prática das crianças no seu cotidiano fora da escola. Quando passam a frequentar as escolas, as crianças trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e informações que, muitas vezes, a língua da escola (LARROSA, 2017; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013) não prioriza. No entanto, compreendo nesta dissertação que o acesso às interfaces digitais é uma realidade que não pode ser descartada como modo de constituição de subjetividades infantis na atualidade.

É interessante realizar um exercício de pensamento e imaginarmos-nos há 20 anos. Sem internet de acesso a telefones móveis, *tablets*, *smartphones*, etc., utilizávamos ainda cartas, telefones fixos, videocassetes, computadores de mesa, acesso discado à internet. Nos dias

---

<sup>4</sup> Digo *influenciadas*, com base na ideia de Baudrillard, que relata que “a criança é transformada pela mídia no modelo ideal de consumidor. Se, por um lado, ela não é considerada socialmente como um ser completo, por outro lado, na perspectiva de sua inserção na cultura, ela é plena para o exercício do consumo” (BAUDRILLARD, 2008).

atuais, tendo internet em nossos *smartphones* possibilitando a troca de informações instantaneamente, presenciamos o encurtamento do espaço e do tempo (HARVEY, 2000) em nossos cotidianos. O acesso possível às mãos das pessoas de todo o mundo foi potencializado devido à ampliação da rede de satélites, cabos, redes e fibras óticas. A internet “[...] é essencialmente uma rede que conecta o diferente. [...] não importa se você está em um computador de mesa, *notebook*, *tablet* ou *smartphone*.” (PRETTO, 2013, p. 25). Com a popularização das interfaces digitais oportunizada pela internet, “as práticas de uso de computadores, *notebooks*, celulares, etc. para trocar ideias e conectar-se a outras pessoas passaram a fazer parte do dia a dia de milhares de pessoas em todo o mundo.” (RECUERO, 2012, p. 16).

Este nosso mundo, cada vez mais tecnológico, trouxe consigo certa “naturalização” dos usos dessas interfaces digitais. Acredito, nesta dissertação, que o uso intenso das interfaces digitais, dos milhares de aplicativos e de recursos, bem como a indução inteligente para sua utilização, acabará transformando o espectador em produtor de conteúdo, pois, como ressalta Santos (2014, p.33), “além da mobilidade dos computadores, a exemplo dos *palmtops*, *laptops*, *notebooks* e *netbooks*, contamos com uma infinidade de celulares inteligentes, *smartphones*, permitindo acesso ao ciberespaço”. Nesse sentido, defendo nesta pesquisa, que o acesso ao ciberespaço abre possibilidades múltiplas de criações que não excluem as crianças, uma vez que muitas delas portam *tablets*, celulares e *notebooks*, o que favorece a criação de material digital.

Por meio da criação de narrativas audiovisuais, as crianças demonstram que cada vez se tornam mais autônomas em seus modos de pensar, quebrando a visão dominadora “do ser inocente, incapaz de pensar por si só; do ser que não tem a competência de ensinar, somente aprender com os mais velhos” (discursos). Mas e as crianças da Escola Múltipla Escolha, *espaçotempo* onde esta pesquisa se movimenta, estão criando a partir do acesso ao ciberespaço? Criam ou reproduzem? Esses questionamentos rondam esta pesquisa na medida em que problematizo o Ato de Criação, com base nas ideias de Deleuze (1999), quando afirma que o ato criativo surge a partir de uma necessidade. Resta saber o que essas crianças têm a nos dizer sobre suas necessidades, ou não, e sobre o Ato de Criação?

As crianças, hoje em dia, estão produzindo seus próprios vídeos e postando-os nas redes sociais, principalmente em canais do *YouTube*. Inserir-se nesse contexto de produção de vídeos cria na criança uma expectativa quanto à quantidade necessária de visualizações para que se torne um *youtuber* mirim. Nesta pesquisa, interessa-me pensar e entender como a criança

contemporânea se constitui pelo fenômeno midiático “*youtubers mirins*”. Interessa-me, ainda, compreender como o ato de criação de vídeos movimenta os professores, o cotidiano da escola e o currículo.

Dessa forma, o que proponho nesta pesquisa, ao falar sobre crianças contemporâneas, *youtubers mirins* e produção de vídeos, é perceber como essas mesmas crianças que estão no cotidiano escolar participam de seu contexto social, como dialogam e de que maneira constroem significados dentro desse contexto. Respeitando o aporte teórico que utilizo para tratar das infâncias, pois infância não é única, precisamos evidenciar modos distintos de existências infantis que movimentam, no contexto atual, a cibercultura.

Assim, fricciono o pensamento a pensar sobre as relações entre o contexto escolar, o currículo e as crianças que interagem no mundo virtual. Compreendo que as crianças contemporâneas estão em contato direto com as interfaces digitais, produzindo contextos, narrando experiências e criando estéticas outras de existência que trazem alguns aspectos simbólicos na desconstrução de identidades idealizadas para elas.

Procuro pensar e perceber, dentro do espaço escolar, como o currículo e os professores se movimentam frente a essa realidade, neste *espaçotempo* de cibercultura. Neste cenário sociotécnico contemporâneo, a utilização das interfaces digitais é inevitável fora do espaço escolar. Deste modo, não podemos desenvolver práticas pedagógicas distanciadas do tempo presente, nem criar fronteiras entre a cultura dessas crianças e a escola. Concordo com Pretto (2012, p.2) ao dizer que:

Os espaços para a educação devem ser pensados de forma a compreender o que são os processos formativos, qual o papel dos conteúdos nesses processos e que outros elementos, além daqueles formais da escola instituída, precisam estar contemplados em um projeto de educação para um país, estado ou cidade.

A intenção é pensar além das características lineares que encontramos engendradas em currículos escolares; devemos criar relações de diversas naturezas e sentidos que contemplem a criança que vive no mundo contemporâneo, pois a contemporaneidade nos convida a todo instante a tornarmo-nos rizomas, como nos dizem Deleuze e Guattari (1995), e a não mais sermos lineares e arbóreos:

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma. (...) O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.25).

Pretendendo, com esta pesquisa, problematizar currículos clichês, lineares, com o intuito de alcançar crianças que estão inseridas neste *espaçotempo* de cibercultura, *espaçotempo* de incertezas, indeterminações, no qual se torna necessário repensar como o mundo contemporâneo deva ser apresentado para nova geração a partir de rizomas/redes/teias com sentidos diversos e possibilidades outras.

Discuto, nesta dissertação, um currículo rizoma pensado a partir das criações das crianças da Escola Múltipla Escolha, articulado com a perspectiva de *atos de currículo*<sup>5</sup> (MACEDO, 2007), por ser pautada em problemáticas da cultura, tendo em conta que essas crianças nasceram neste *espaçotempo* de cibercultura e podem estar a produzir, a criar currículos.

Algumas inquietações movimentaram toda a pesquisa, tais como: quais as concepções de infâncias constituídas na sociedade contemporânea são requeridas pelos professores? Como o fenômeno midiático dos *youtubers* mirins constitui a vida das crianças contemporâneas? Quais relações existentes entre o brincar e a produção de vídeos pelas crianças? Quais relações são constituídas entre o contexto escolar, o currículo e as infâncias envolvidas no mundo virtual?

Mais especificamente, nesta pesquisa, intento problematizar como crianças que habitam os anos iniciais de uma escola estadual de Ensino Fundamental do município de Cáceres (MT) estão sendo constituídas pelo fenômeno midiático<sup>6</sup> *youtuber* mirim, analisando como se apropriam dessas narrativas e se recriam ao tornarem-se produtoras de suas histórias em vídeo. Problematico, a partir daí, como o currículo e os professores se movimentam em face dessa realidade. Nesta dissertação, portanto, viso à problematização das concepções de criança e infância idealizadas pelo projeto moderno.

A pesquisa que movimenta esta dissertação, tendo me possibilitado encontros e experiências, ocorreu no *espaçotempo* da Escola Estadual Múltipla Escolha<sup>7</sup>. Essa escola situa-se na zona urbana do município de Cáceres, em um bairro próximo ao centro da cidade. A

---

<sup>5</sup> Vale a pena trazer a perspectiva de *atos de currículo* (MACEDO, 2007) por ser um conceito que “transforma em atores/atores curriculares todos aqueles implicados nas ações e tessituras da formação, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade, movimentos sociais, etc.” (MACEDO, 2012, p.72).

<sup>6</sup> O termo comumente aceito como o primeiro para ilustrar o fenômeno foi cunhado por Buckingham na coletânea *Towards new literacies*, organizada por ele, Abbott e Sefton-Green, em 1993. Os novos letramentos diziam respeito às novas habilidades e competências para “ler” o mundo, as quais ultrapassavam a capacidade de decifrar códigos idiomáticos e linguísticos. Sem saber ler e escrever, crianças estavam produzindo sentido sobre o mundo por meio de tais competências.

<sup>7</sup> Nome fictício inspirado na escola da novela *Malhação* da sexta temporada, dirigida por Edson Spinello e Flávio Colatrello em 1999 e 2000.

instituição atende aos seguintes níveis educacionais: Ensino Fundamental (Anos Iniciais - Anos Finais) e Ensino Médio, distribuídos em dois turnos, com aproximadamente 780 alunos. A filosofia desse *espaçotempo* escolar consiste em “Educar, Acreditar e Formar cidadãos”.

A escolha desta escola deu-se por meio de sorteio, após o repasse de informações da Secretaria de Educação indicando as duas escolas onde há o maior número de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Utilizei esse critério como forma de distanciamento de relações anteriores como professora substituta e tutora do Programa Mais Educação em algumas escolas da cidade. Escolhi pesquisar somente crianças dos anos iniciais pelo número de crianças e também por corresponder à faixa etária da maior parte de crianças *youtubers* mirins da plataforma *YouTube*, que é de 10 a 12 anos.

Para atender aos objetivos da pesquisa, inicialmente, foi realizado um mapeamento mediante um questionário (Apêndice A) com todas as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para identificação das crianças produtoras de vídeo. Foram entregues 112 questionários, dos quais obtive 70 devolutivas. Nesse questionário inicial, além da identificação das crianças produtoras de vídeos, foi possível saber se alguma delas publicava vídeos em alguma plataforma (Facebook, Instagram, *YouTube*), como também se as crianças tinham acesso à internet diariamente, se sabiam o que era *youtuber* mirim e se assistiam a vídeos de crianças *youtubers*.

Após a realização do mapeamento, optei por realizar a entrevista apenas com as crianças do 4º e 5º ano. O critério dessa escolha foi a quantidade de crianças da mesma turma que se identificaram como produtoras e que mostraram maior interesse. Para realizar as entrevistas, entreguei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada criança e um Termo de Assentimento para os pais ou responsáveis. Do total de 40 crianças, 10 crianças e pais aceitaram e emitiram consentimento para participar da Pesquisa. Após o recebimento do termo de consentimento, iniciei a entrevista por meio de um roteiro semiestruturado (Apêndice C) com as crianças.

Optei por realizar entrevista também com professores com intuito de identificar concepções de crianças e infâncias que permeiam o chão da escola. Dos cinco professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quatro aceitaram participar da pesquisa. Com os professores, realizei entrevistas (Apêndice B) com 14 perguntas semiestruturadas, para identificação de concepções de infâncias.

Vale ressaltar que, além das crianças às quais foi entregue inicialmente o questionário, várias outras tiveram participação espontânea no momento do recreio ao realizar a observação,

como é o caso da *Lanterna*<sup>8</sup> e das demais que sempre vinham conversar no recreio ou no momento da entrevista, acompanhando o colega participante. Utilizo também como *espaçotempo* desta pesquisa os vídeos produzidos pelas crianças participantes que não publicam em nenhuma plataforma, mas me enviaram pelo WhatsApp. A Plataforma *Youtube* foi outro *espaçotempo* desta pesquisa, a qual utilizei para buscar os conteúdos dos vídeos produzidos pelas crianças que postavam, bem como os vídeos dos *youtubers* que as mesmas citaram que seguem, acompanham ou assistem. Desse modo, foi impossível quantificar o total de pessoas que participaram da pesquisa. Destaco aqui que, assim como o nome da escola, também os nomes dos *praticantespensantes* são fictícios, inspirados em nomes de crianças e professores personagens de filmes que me proporcionaram encontros potentes durante minha vida acadêmica e atuação profissional. A escolha de nomes fictícios teve a intenção de preservar tanto as identidades dos *praticantespensantes* quanto a da escola por eles habitada.

O recreio era o tempo em que aconteciam as entrevistas com as crianças e as observações. As entrevistas levaram-me a encontros, acontecimentos, conversas, diálogos; as crianças narravam suas vivências, narravam o que gostavam de fazer ali e fora do espaço escolar. A todo momento, queriam a atenção apenas para escutá-las. Esse tempo descontínuo era um tempo de pausa, tempo de escutas, tempo de experiência, “Tempo Livre”, tempo liberto – um tempo profano, pois houve um movimento positivo em que a escola, como “meio termo”<sup>9</sup>, se tornou um lugar e um *tempo para possibilidades*, e o processo *de liberdade* fez com que esta pesquisa acontecesse (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.39).

Essa fase da pesquisa, de caráter qualitativo, inspira-se na cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1997) como método. A cartografia não propõe, não dá um resultado *a priori*, nem mesmo uma previsão ou hipótese, mas entende-se que os efeitos e afecções na pesquisa acontecem nas forças das dobras, dos encontros que movimentam todo o percurso, os caminhos por onde a pesquisa se delineia. Como explicam Filho e Teti (2013, p. 47), a cartografia vai muito além de um mapeamento físico, uma vez que alcança “movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade”, ou seja, uma pesquisa cartográfica baseia-se em inventar, em criar caminhos por meio de relações tecidas, de encontros e acontecimentos vividos que dela passam a fazer parte.

---

<sup>8</sup> Lanterna é o nome de uma das protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.

<sup>9</sup> “Os alunos são tirados do seu mundo e levados a entrar no novo. Assim, de um lado da moeda, há uma suspensão, isto é, uma interpretação inoperável, uma libertação. Do outro lado, há um movimento positivo: a escola como presente e meio termo, um lugar e um tempo para possibilidades e liberdade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.39).

Com inspirações nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, *mergulhei* (ALVES, 2001) nos *espaçotempos* da Escola Múltipla Escolha, percebendo os sons que se misturavam nos corredores – falas dos professores na sala de aula, conversas de pessoas que por ali passavam, vozes de crianças que saíam das salas, sons de panelas vindos do refeitório. Sentia os gostos tocando e relacionando pessoas desse *espaçotempo*, aproximando-me e misturando-me aos *praticantespensantes*, percebendo que o cotidiano é repleto de criações, de possibilidades outras.

Parto do princípio de que a cartografia, como prática de pesquisa, não condiz com a ideia de o pesquisador ir para o campo de pesquisa para uma simples verificação, ou levantamento, ou coleta e interpretação de dados coletados, mas sim no que diz respeito a um exercício sempre em movimento de agir no território de pesquisa campo, onde sua pesquisa se delinea, mediante encontros potentes, nas fugas e dobras que surgem no percurso.

Esta dissertação traz, em seu princípio, a cartografia com abordagem rizomática, que apresenta caminhos permeados de modos possíveis, que se conectam com possibilidades outras e que desenham mapas de conexões. O intuito é acompanhar processos em um emaranhado de linhas; não se trata de demonstrar objeto de pesquisa, dados de uma pesquisa, intenciona-se, apresentar os caminhos percorridos por meio de mapas produzidos a partir dos encontros efetuados.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para desbloqueio dos corpos sem órgãos, para abertura da máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Pode-se dizer que a cartografia, utilizada como método de pesquisa, desfez certos mundos, criou e potencializou outros. Para isso, foi preciso deixar fluir, deixar-se afetar; é necessário *mergulhar* (ALVES, 2001) na intensidade do que nos toca, nos transborda, nos atravessa, nos afeta, para entregarmo-nos à sensibilidade da escrita. É nessa direção que utilizei a cartografia como modo de traçar linhas de forma rizomática e permitir aberturas, desvios, desconstruções, que são movimentos constantes que não seriam percebidos por um olhar unilateral e fixo.

No caderno de campo, os registros realizados com as crianças sobre o brincar e suas vivências perpassam por minhas percepções, meus sentimentos e sensações. As linhas percorridas, as bifurcações enfrentadas, os abismos sentidos, os horizontes vislumbrados fazem parte da cartografia que constituí na escrita desta dissertação.

Para Deleuze e Guattari (1997), o cartógrafo, na pesquisa campo, é definido pela sensibilidade de ter uma educação do olhar, colocando-se e mergulhando no fazer, no narrar. Ele procura elementos, pistas, rastros que podem compor seus mapas, movimentos que podem criar ramificações e compor suas cartografias. Como corrobora Rolnik (2007, p. 66), a intenção do cartógrafo é “participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade”.

A partir dos encontros e acontecimentos vivenciados no decorrer da pesquisa bibliográfica, da pesquisa de campo, dos estudos realizados e o tempo vivenciado no mestrado em Educação e da escrita de todo o texto deste trabalho, organizei a parte textual desta dissertação em três seções, conforme descrito a seguir.

Na segunda seção, intitulada - **Cartografia de infâncias na era da globalização** –, realizo um apanhado teórico para mapear as transformações promovidas pelo processo de globalização. Descrevo os caminhos para chegar aos modos pelos quais as crianças são subjetivadas neste mundo globalizado, à medida que acolhem as mudanças ocasionadas pela globalização e as vivenciam como atores do mundo digital, de maneira que muitos adultos não conseguem entender nem acompanhar o que acontece com os *youtubers* mirins. Para finalizar a seção, faço um exercício do cartografar infâncias, com a intenção de relacionar o termo e os conceitos a ele vinculados às representações traçadas em estudos, pesquisas e histórias. Para o diálogo nesta seção, utilizo como principais intercessores: Deleuze (1991, 1997), Deleuze e Guattari (1985, 1995), Guattari (1992, 1998, 1999, 2001, 2018), Guattari e Rolnik (1996), Tebet (2017), Larrosa (2000, 2002), Kohan (2002, 2008), Bauman (2001, 2008), Silva (2012), Maldonado (2017), Amaro (2016), Harvey (2000), Santos (2014), Fabris (2000), Rolnik (1997), Veiga-Neto (2007), Corazza (2017) e Fernandes, Diniz e Barros (2016).

Na terceira seção, intitulada – **Pistas para pensar escola e infâncias em tempos de cibercultura** –, movimento-me para pensar, olhar e pintar a escola com outras cores, outros ares, que nos levem a um (re)pensar sobre o escolar, destacando alguns fios que podem ser tecidos para pensar a escola contemporânea de tempo livre com ato de profanação e suspensão no mundo tecnológico. Nesta seção, proponho-me a um exercício de mapeamento para entender se o cotidiano das crianças da Escola Múltipla Escolha difere do das crianças constituídas pela sociedade contemporânea, permeada por artefatos tecnológicos. Diálogo com as narrativas dos *praticantespensantes* que compõem os *espaçotempos* da escola, e com os autores dos estudos nos/dos/com o cotidiano. Trago narrativas dos *praticantespensantes* para entender como as crianças desse *espaçotempo* escolar estão sendo constituídas pelo fenômeno midiático *youtuber*



mirim, destacando os conteúdos dos quais elas se apropriam. Construo esta seção a partir das ideias dos autores: Masschelein (2008), Masschelein e Simons (2017, 2018), Dussel (2007), Larrosa (2002, 2007, 2017, 2018), Rancière (1988), Deleuze (1998, 2007), Guattari (1992), Alves e Garcia (2002), Hall (1997), Fernandes, Diniz e Barros (2016), Maldonado (2017), Alves (2010) e Benjamim (2012).

Na quarta seção, intitulada – **A fabular modos de pensar infâncias contemporâneas e currículos outros** –, discorro sobre o mapeamento realizado para identificar os *praticantespensantes* no processo de produção, elencando alguns pontos principais de suas conversas dos mesmos para perceber as relações que estabelecem com os artefatos tecnológicos e a internet; busco entender como, quando e com quem aprenderam a produzir vídeos. Ainda nesta seção, saliento as singularidades dos *praticantespensantes* no processo de produção e descrevo os conteúdos produzidos pelas crianças, friccionando o pensamento para compreender como elas resistem ao padrão instituído das formas e direitos de narrar, driblando às vezes a lógica mercadológica, para criar narrativas outras. Também nesta seção, aponto modos outros que as crianças criam para brincar na contemporaneidade. Para finalizar, proponho um exercício de pensamento para fabular currículos rizomáticos, currículos *pensadospraticados* com o cotidiano, currículos criados com as crianças. Caminho teoricamente nesta seção com os autores: Deleuze (1992, 1997, 1999), Fernandes (2009), Guattari e Rolnik (2011), Oliveira (2010), Corazza (2002), Brougère (1998, 2001), Benjamin (1984), Deleuze (1997), Deleuze e Parnet (1997, 1998), Certeau (1994), Dornelles (2010), Gallo (2011) e Oliveira (2012).

Em suma, destaco que, por tratar-se de uma discussão que acontece no cotidiano e que perpassa o chão das instituições educacionais e dos currículos, por meio desta pesquisa, talvez seja possível estimular um (re)pensar ao constituírem-se sentidos atribuídos às infâncias e ao brincar mediante vídeos produzidos pelas crianças e postados no *YouTube*. A partir disso, problematizam-se os discursos produzidos na contemporaneidade advindos de uma constituição histórica outra.

## 2 CARTOGRAFIA DE INFÂNCIAS NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Nesta seção, intento elencar alguns elementos para pensar a criança e infâncias contemporâneas e suas relações no/com o mundo. Mas por que estudar essas relações? Criança e infância não seriam sinônimos, ligados ao modo de viver uma fase da vida? Considero pertinente pensar que atualmente as crianças estão inseridas em *espaçotempos* nos quais os artefatos tecnológicos fazem parte de suas vidas desde seu nascimento, influenciando suas experiências e contribuindo para a construção de suas subjetividades. Nesse sentido, necessário se faz pensar modos de constituição da infância que foram formados a partir da modernidade, para, em seguida, perceber continuidades e rupturas nos tempos atuais.

Parto do princípio de que o acesso às interfaces digitais ocasiona interferências e influências na vida da criança nas mais diversas dinâmicas sociais e culturais, o que afeta, cria e ao mesmo tempo modifica outros modos de subjetivação, de vivenciar e de produzir infâncias na cultura contemporânea. Considero necessário realizar, inicialmente, um apanhado para mapear as transformações promovidas pelo processo de globalização. Delineio os caminhos para chegar aos modos pelos quais as crianças são subjetivadas neste mundo globalizado, à medida que acolhem as mudanças ocasionadas pela globalização e as vivenciam como atores do mundo digital, de maneira que muitos adultos não conseguem entender nem acompanhar o que acontece com os *youtubers* mirins.

Para finalizar a seção, realizo uma cartografia de infâncias. A ideia de cartografar infâncias é remeter o termo e os conceitos a ele vinculados às representações traçadas em estudos, pesquisas e histórias. O cartografar possibilita a compreensão de como o conceito “infância” vem sendo construído a partir de relações de poder e saber, que o remetem a determinados discursos, precedem o modo de conceber essa fase da vida humana, compreendendo-a como um período único e distinto com características idealizadas de existência das crianças que representam o “viver bem a infância”. Desse modo, o cartografar infâncias não é delimitar, enquadrar modos de pensar uma única infância, mas pensá-la como rizoma.

Deleuze (1997) caracteriza o método cartográfico como um mapa aberto que conecta com todas as dimensões, sendo desmontável e remontável a partir de qualquer ponto. Isso significa dizer que é composto por múltiplas entradas e saídas indefinidas; é reversível e suscetível a receber modificações. É um mapa rizomático, que está em constante estado de construção e desconstrução. O rizoma é caracterizado como:

Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.32).

Percebe-se que Deleuze e Guattari (1995) nos apresentam a cartografia por meio do conceito rizoma, como uma forma de pensar o conhecimento de maneira rizomática, como modo de resistência ético-estético-política que se difunde, se desmancha e cria novos mundos...

A cartografia realizada aqui não se conecta somente ao exercício de pensamento ativo sobre o mundo, mas também ao mapeamento físico. A intenção é realizar múltiplas conexões e exercitar “uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo” (COSTA, 2014, p.70). Assim, cartografar infâncias é fazer um acompanhamento de pensamentos, de conceituações e de imagens, relacionando terminologias *infância* e *criança* na contemporaneidade. Para a realização de uma cartografia de infância, segundo Tebet (2017), é necessário:

Identificar os discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, que têm produzido a infância. É preciso cartografar as linhas de visibilidade, de enunciação, linhas de força, de subjetivação e de ruptura que compõem esse dispositivo. (TEBET, 2017, p. 137).

Nesse sentido, para traçar uma cartografia, devem-se identificar os discursos enunciados e os modos de subjetivação atribuídos à infância ao longo da história. Para um diálogo sobre a temática, utilizo neste trabalho os seguintes interlocutores: Larrosa (2000, 2002), Kohan (2002, 2008), Bauman (2001, 2008), Ariès (1986), Silva (2012), Woodward (2012), Maldonado (2017), Amaro (2016) e Tebet (2017), entre outros, que nos darão pistas e elementos para esboçar uma cartografia da infância.

## 2.1 O mundo em que vivemos.... Que mundo é este?

*O mundo:  
A coisa começou desde os dias já remotos da invenção do telégrafo.  
Depois veio o TSF, o rádio, a TV, etc.  
E o Tempo, atônito, engolindo o Espaço.  
E este vasto mundo diminuindo, diminuindo, diminuindo...  
Até vir se esconder covardemente dentro do nosso quarto.  
(Mario Quintana, 2006)*

Escondeu-se... Escondeu-se tanto que hoje está nas nossas mãos, Mário Quintana! Vivemos na era da informação e da internet. Nos tempos atuais, redes conectam-se e conectam-

nos a um *espaçotempo*<sup>10</sup> fluido, cambiante, instável, simultâneo e anônimo. Rizomas constituem-se por todos os lados e constituem-nos como os sujeitos que somos. Todos, a um só tempo, somos tombados pelas interfaces digitais de comunicação e vemo-nos imersos em redes de informações criadas, reproduzidas e transmitidas com uma rapidez que impressiona. Vivemos a era das múltiplas possibilidades que a internet proporciona.

E que mundo é este em que vivemos? Este é o mundo contemporâneo, tempo de cibercultura ou, como diz Bauman (2001), tempo da modernidade líquida, em que as certezas - determinadas pelo capital que ditam e regem o sistema mundo, entram em descompasso e outros ocupam seu lugar. Entramos em um tempo fluido, instável e cheio de paradoxos. Bauman (2001, p. 8) utiliza uma metáfora para explicar a fluidez do tempo atual:

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente ao seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas por um momento.

A fluidez que o autor cita categoriza o tempo como instável, e a realidade torna-se um paradoxo, cheia de imprevisibilidade, o que muitas vezes nos deixa perplexos. No limiar da modernidade, o tempo, ainda regulado pelo sol e pelo sino, passa a ser regido pelo relógio. Era um tempo que se apresentava como fixo, estável, definidor de passados, presentes e futuros. Nesse tempo, territórios, limites, fronteiras, verdades e normas foram estabelecidos e institucionalizados de forma fixa, dura e regulada por um sistema financeiro que se anunciava e que regularia populações sob sua égide: o capital. O tempo passou, e essa lógica foi aprimorando seus dispositivos. Nossas ações foram, aos poucos, sendo reguladas, controladas, selecionadas, organizadas e analisadas na sociedade clássica dos séculos XVIII e XIX.

Como diria Foucault (1999), isso ocorreu pelo sistema disciplinar, que captura nossos corpos, colocando, gradativamente, minuciosamente, através de uma maquinaria que não para de funcionar, o tempo dentro de nós, os sujeitos, assujeitados, que habitam o *espaçotempo* da sociedade disciplinar. Nós, então, passamos a ser “senhores” do nosso tempo. Passamos a nos vigiar e a nos punir em face das ações da sociedade disciplinar capitalística<sup>11</sup>, desfazendo-se,

<sup>10</sup> Nesta pesquisa, uso a expressão *espaçotempo* a partir do referencial teórico de Alves (2008) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Adoto a expressão *espaçotempo* compreendendo que não podemos separar as duas dimensões para entender o cotidiano; não podemos tratar espaço e tempo de forma dicotomizada, pois as práticas vividas no cotidiano se dão em um tempo e um espaço simultâneos.

<sup>11</sup> A sociedade capitalística, segundo Guattari e Rolnik, “fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em

assim, a ideia de um tempo fixo. Marx (1904), no início do século XX, diz a célebre frase para definir a modernidade: “tudo que é sólido se desmancha no ar” (*apud* BERMAN, 2007, p.21). O tempo, atônito, definido por Mario Quintana, o tempo que engole o espaço e se esconde no quarto, passa a ser parte do nosso corpo.

Em rápidas linhas, entramos no nosso tempo. Mas que tempo é este em que vivemos? Como ele se constitui como um grande anunciador do processo de globalização? E o que é globalização? Este não é um conceito fácil de definição, pois os autores que analisam tal processo não elencam uma definição, nem mesmo uma posição de quando ele iniciou. Alguns autores partem da ideia de que o processo da globalização começou com a expansão marítima. Para outros, iniciou com a expansão capitalista, que resultou em mudanças, primeiramente no âmbito do sistema político e econômico. Outros autores defendem que o começo do processo se deu a partir das inovações tecnológicas de informação e comunicação. É válido determo-nos um pouco nessa concepção, pois é neste *espaçotempo* que vivem as crianças que movimentam esta dissertação.

Início a conversa sobre as primeiras mudanças ocorridas em decorrência do que chamamos de processo de globalização. David Harvey (2000), em seu livro *Condição pós-moderna*, diz que as mudanças das práticas culturais, como também as alterações político-econômicas, começam em 1972 e estão relacionadas ao sentimento do pós-modernismo. Harvey (2000) associa o sentimento do pós-modernismo às experiências frente ao tempo e ao espaço que potencializaram a emergência de uma acumulação do capital mais flexível, o que ele chama de “compressão do tempo-espaço na organização do capitalismo” (HARVEY, 2000).

Para o autor, a globalização (à qual ele não se refere utilizando esse termo) é um “processo” devido à intensificação gradativa das relações comerciais, culturais e, principalmente, econômicas entre os diversos países. Tais relações teriam sido impulsionadas pelas novas tecnologias de comunicação na era pós-industrial, ocasionando mudanças que flexibilizaram o modo de experimentar o tempo e o espaço e que dão início a um ciclo de compressão do tempo do capital, em que os modos de vida ganham novas experiências, formas e práticas (HARVEY, 2000).

Essas mudanças, segundo o pensamento de Harvey (2000) e de Lyotard (1998), ocorreram a partir da revolução industrial, do fordismo, que transformou a sociedade com a intensificação da produção fabril. A produção em massa e o trabalho assalariado alteram a

---

suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é ‘a’ ordem do mundo, ordem que não pode ser trocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada”. (2005, p.51).

economia, os *espaçotempos* e até mesmo as relações sociais. Essas transformações contribuíram significativamente para o desenvolvimento das novas tecnologias. É nesse sentido que Harvey (2000) relata que as primeiras mudanças ligadas às novas tecnologias de informação se deram no âmbito do sistema do capital.

Para Renato Ortiz (1994), o processo de globalização refere-se

à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial, e voltada para um mercado mundial. Ele corresponde a um nível e a uma complexidade da história econômica, no qual as partes, antes inter-nacionais, se fundem agora numa mesma síntese: o mercado mundial. (p.16).

A globalização, nesse período, é definida a partir do econômico; trata-se do momento em que as estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais se organizaram em torno de Estado-Nação, ocorrendo a circulação acelerada do capital privado. Colaborando com esse pensamento, Loveluck (2018) explica:

Assim, as tecnologias da informação e da comunicação estariam a serviço, antes de mais nada, das medidas econômicas de desregulamentação dos intercâmbios, de privatização dos serviços públicos, além do incremento das trocas financeiras e comerciais; inversamente, a informação (e as atividades econômicas derivadas de seu processamento no setor terciário) seria, por sua vez, cada vez mais investida enquanto fonte de valor. (LOVELUCK, 2018, p.19).

Entretanto, esse processo não se restringiu ao campo econômico. Outras características fundamentais e marcantes da globalização que se sucedem no final do século XIX e início do século XX são o surgimento dos dispositivos eletrônicos, como o rádio e a televisão, e, logo, o computador. Porém, o *boom* se deu com a chegada da internet. Com ela, surgem novos artefatos tecnológicos,<sup>12</sup> novos meios de comunicação e informação.

Neste trabalho, a conversa atém-se a esse período, que se inicia na segunda metade do século XX. É nesse *espaçotempo* que emerge uma cultura ligada aos dispositivos/recursos tecnológicos e aos novos meios de comunicação e informação.

A chegada da TV digital, da TV a cabo, do computador e de celulares contribuiu para intensificar as comunicações e trocas de informações, no que chamamos de sociedade em rede. Assim, com o desenvolvimento científico e tecnológico entre o século XIX e início do século

---

<sup>12</sup> O termo *artefatos tecnológicos*, utilizado neste trabalho, diz respeito a aparelhos tecnológicos, como celular, *tablet*, computador, TV e *notebook*. Por serem artefatos desta época contemporânea, tomo como base o significado de artefato cultural descrito por Fabris (2000): “Artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si” (p. 258). Trata-se de “artefatos” por serem instrumentos utilizados para transmissão de informações, para trocas de conhecimentos, para relações sociais, para socialização, constituindo-se em objetos que produzem sentidos e significados na vida contemporânea, causam transformações culturais e modificam a produção de subjetividades.

XX, há uma separação de funções entre eletrônico, informática e comunicação, o que faz com que a função do computador se expanda e com que ele difira dos eletrônicos. Como relata Santos (2014),

O princípio digital faz com que o computador se diferencie da TV analógica, máquina rígida, restrita, centralizadora, e passe, a partir da década de 1990 com o surgimento da Web, a apresentar-se como sistema de interação e conectividade online. Isso quer dizer que passamos da massa receptora às redes interagentes no espaço e no ciberespaço. (2014, p.25).

Esse princípio digital transpôs fronteiras no momento em que ocasionou mudanças na utilização do sistema do mercado como emissor de mensagens, passando a ser utilizado também no interesse do convívio social dos usuários no espaço e no ciberespaço. A respeito do conceito de ciberespaço, Santos (2014, p.25) explica que “o ciberespaço é a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede”.

Lévy (1999) enfatiza que as tecnologias digitais em rede surgem como a infraestrutura do ciberespaço, onde foi possível o surgimento de nova sociabilidade, novos espaços de comunicação, de informação e de conhecimento. Surgem, assim, emissores de informações e comunicações, os quais dão forma à cibercultura, como Santos (2014, p. 25) nos ajuda a entender:

Toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores, caracterizam e dão forma à cultura contemporânea como cibercultura.

Nesse sentido, posso dizer que a cibercultura é a ligação estabelecida entre técnicas, modo de pensar, valores, atitudes, enfim, modo de ser e agir que se desenvolve em consonância com o crescimento da internet como meio de comunicação e interconexão.

Essa revolução colocou em evidência novas formas de viver, agir e pensar. Apresenta-se, dessa maneira, um processo de transformações na construção de subjetividades, de expansão das relações e culturas e de acessibilidade à uma quantidade de informações por minuto.

Segundo Santos (2014), a revolução tecnológica, juntamente com os novos meios de comunicação, proporcionou mudanças na organização social e cultural na sociedade, principalmente a partir do surgimento da *Web*. Para a autora, *Web* é definida como “sistema de interação e conectividade *online*” (SANTOS, 2014, p. 25). Com esse sistema, “nossos mundos se interconectam, se cruzam, e o que se produz no mundo todo em termos de mercadorias ou

informações está ao nosso alcance, se tornando difícil saber o que é próprio de um lugar, de um povo e de uma cultura” (FABRIS, 2000, p.257-258).

Neste tempo de mobilidade, já não podemos falar apenas de espaço físico, pois no nosso cotidiano, com a expansão do ciberespaço, a noção que tínhamos de “nosso espaço” se torna uma entre outras possíveis. Esse rompimento do estar em um espaço funde-se e confunde-se com outro espaço, fazendo com que não haja mais tempo e espaço, mas sim uma junção de *espaçotempo*, como nos explica Santaella (2010, p.111):

Entre muitas outras mudanças ocasionadas pela mobilidade virtual, a da dimensão do espaço-tempo destaca-se e desenvolve-se sob a enorme influência das tecnologias móveis na vida cotidiana, quando, longe de quebrar o tempo em pedaços, o celular, na realidade, fez emergir uma síntese inédita do tempo mecânico com o tempo orgânico.

Há, então, uma maior conectividade com o ciberespaço e as cidades. Hoje, segundo Santos, “do *desktop* ao tablet e celulares conectados à internet, temos maior fortalecimento da sociedade em rede que ganha com mais autoria dos usuários e mais exploração das vantagens das capacidades interativas do ciberespaço” (SANTOS, 2014, p.26). Ou seja, com as conexões e comunicações em que novas relações são estabelecidas, vem ocorrendo um modo de comunicação plural, no qual é possível comunicar, partilhar e criar informações e comunicações de qualquer lugar onde estejamos.

Ciberespaço e cidades eram espaços de comunicação unidirecionais, ou seja, a cidade sedia um ponto fixo para conexão com outro espaço, chamado por muitos de “espaço virtual”, sendo a noção de virtual muitas vezes entendida no senso comum como oposição ao real e seu mundo físico. (SANTOS, 2014, p.26).

Com base nas ideias de Santos (2014), entendo que o ciberespaço é uma extensão da sociedade em rede, onde o movimento constante cria, produz novos modos de ser e estar no mundo, e de relacionar com ele. Tem-se um espaço de fluxo com novas relações entre tecnologias digitais em rede, seres humanos e processos de comunicação, o que traz uma perspectiva de nossa cultura, que é a cibercultura.

As interfaces digitais fazem parte do cotidiano do adulto na atualidade e, não distintamente, também do cotidiano da criança. Parte significativa das crianças que habitam a contemporaneidade vivenciam uma realidade em contato direto com jogos eletrônicos, digitais e virtuais. Elas manuseiam videogames, celulares, *smartphones*, *tablets* e computadores. Como podemos perceber pelas respostas ao questionário inicial realizados com as crianças da Escola Múltipla Escolha, boa parte das crianças contemporâneas têm contato frequente com artefatos tecnológicos (Apêndice A):



*Tintin:* computador  
*Lebrac:* computador  
*Gibusinho:* celular  
*Yaaba:* celular  
*Zahra:* tablet  
*Mary Jane:* celular  
*Isabelle:* celular  
*Asteca:* celular e computador  
*Alice:* celular, computador e tablet  
*Phoebe:* celular

Afirmo que a utilização desses recursos tecnológicos pelas crianças e o acesso que têm a eles se tornam possíveis porque elas nascem e vivem neste *espaçotempo* de cibercultura, permeado por informações das mais diversas fontes do conhecimento. As crianças encontram-se imersas em várias formas de produção e circulação do saber e cercadas por ciberespaço.

Sendo assim, ao acessarmos a internet, trocando informações, compartilhando dados ou publicando informações, já estamos fazendo parte do ciberespaço, ou seja, ao conectarmos a internet ou acessarmos, por exemplo, o Facebook, o Instagram ou *YouTube*, estamos habitando plataformas do ciberespaço.

Esses recursos são possibilidades que a internet proporciona. Trocas e compartilhamentos são possíveis em questão de segundos, transformando espectadores em produtores, o que nem sempre foi assim. De acordo com Santos (2014, p.28):

A autoria na primeira fase da cibercultura era condicionada à linguagem de programação HTML, que separava concretamente os momentos de criação dos momentos de publicação dos conteúdos e, conseqüentemente, dos processos de comunicação mais interativos a partir desses conteúdos. Essas limitações tecnológicas condicionavam os usos e apropriações do ciberespaço às práticas de “saqueamento” de informações, limitando a livre expressão e autorias mais criativas. Para habitar o ciberespaço, era necessário ter conhecimentos avançados de informática. No campo específico de formação de professores e nas práticas educativas, muitos programas de formação chegaram a defender a tese de que os professores e alunos deveriam tornar-se “programadores de computadores”. Na web 2.0, a dinâmica comunicacional vem potencializar a autoria dos sujeitos, o que favorece práticas educativas interativas.

Neste tempo de novas produções e circulação do saber, o *YouTube* destaca-se como um espaço de informação, comunicação e narrativas. As crianças contemporâneas estão crescendo nesse ambiente, tornando-se participantes em potencial. Percebemos que o tempo do adulto é diferente do tempo da criança contemporânea – por mais que estejamos inseridos neste mesmo movimento cultural, o tempo da criança sempre será outro, por ela nascer, crescer e viver de forma participante neste *espaçotempo* de cibercultura. Considerando a proposta desta pesquisa de pensar como as crianças produtoras de vídeos interagem com/na plataforma digital *YouTube*,

no subitem a seguir, abordo as possibilidades de produções e compartilhamento nessa plataforma específica, o *YouTube*.

## 2.2 Modos de relações por meio da plataforma *YouTube*

Segundo Burgess e Green (2009), o *YouTube* foi lançado oficialmente em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim e adquirido pelo Google em outubro de 2006. Trata-se de uma plataforma criada para postagem de vídeos via *web*. No decorrer do tempo, esse dispositivo passou a estimular, além da postagem, a produção de vídeos, como nos conta Santos (2014, p. 29):

Na primeira fase da cibercultura, o usuário deveria conhecer a linguagem HTML para produzir conteúdos e interfaces para a internet. De posse desses conteúdos, era necessário lançar mão de um *software* para depositá-los na internet. Esta, por sua vez, obrigava-nos necessariamente a ter acesso, pago na maior parte das vezes, a um servidor que hospedava conteúdos e interfaces. Assim, outras máquinas poderiam acessá-los em rede. Uma vez publicado o conteúdo, este era muito pouco interativo. Não poderíamos alterá-lo e editá-lo diretamente na internet. Era necessário alterá-lo e editá-lo novamente no computador, para novamente publicá-lo na internet. Além da disjunção autoria *versus* publicação *versus* edição, esses conteúdos possuíam limitações em termos de linguagem, não eram editáveis *online*, não possuíam ou possuíam poucas interfaces de comunicação com outros usuários, eram basicamente constituídos por textos, sons e imagens estáticas de baixa resolução.

Na fase atual de cibercultura, essa plataforma consolida-se pelo compartilhamento de vídeos, permitindo a produção anônima e possibilitando divulgar e assistir a vídeos, programas de TV e filmes, entre outros. A única exigência é possuir uma conta no Google. Em seu termo de serviço, o *site* aponta a maioria do usuário como um dos principais pontos a confirmar, mas considera a possibilidade de tratar-se de “menor emancipado, ou [que esteja] de posse de autorização legal dos pais ou tutores”.

Criar, compartilhar e divulgar vídeos, qualquer pessoa pode fazer, pois a plataforma é de acesso livre e democrático. Porém, para abrir um canal nela, é preciso ter mais de 13 anos. Essa característica de inserção do compartilhamento de informações transforma o espectador em produtor de conteúdo, contribuindo para o surgimento de uma categoria específica para aqueles que se tornam produtores com uma quantidade significativa de visualizações. A estes produtores, damos o nome de *youtubers* (MOL, 2018).

Para ser identificado como *youtuber*, além de abrir um canal na plataforma, é preciso produzir conteúdo especificamente para ela, ou seja, é preciso produzir vídeos de qualidade que passem pela “economia do alcance”. Segundo Mol (2018, p. 15), a economia do alcance “são

os conteúdos mais acessados que constantemente são colocados em posição de destaque no site”; depois de o canal atingir uma marca de 10 mil visualizações, o produtor é convidado a participar do programa de parceiros. Esse programa habilita a veiculação de anúncios no início dos vídeos do canal do produtor, “monetizando assim seu conteúdo” (MOL, 2018, p. 16), ou seja, é o que ajuda dar um *boom* nas visualizações e nos compartilhamentos dos vídeos.

Em uma visita a esse *website* (*Youtube*), percebe-se que quem mais aparece como produtores e participantes assíduos são os jovens e os adolescentes. Os *youtubers* abordam diversas temáticas, como: dicas de saúde, dicas de receitas, dicas e comentários sobre filmes, paródias musicais e jogos de videogame, mas o que se destaca é a venda de produtos, de ideias, de modas e de artefatos.

O *YouTube* é uma plataforma que está no ciberespaço, onde é possível narrar as práticas e relações interpessoais da sociedade contemporânea. As crianças identificam-se com os modos de uso e de produção, construindo sentidos a partir das experiências imanentes desse contexto midiático por fazerem parte dessa cultura. As crianças que fazem parte da criação de material digital e que têm as características mencionadas anteriormente são denominadas de *youtubers mirins*.

O fenômeno dos *youtubers mirins* envolve uma larga e complexa relação entre crianças, produção de vídeos, quantidade de *likes*, compartilhamentos e visualizações. Esses aspectos têm influenciado na formação de identidades e constituição da criança contemporânea e tem sido debatidos tanto no âmbito jurídico, quanto social e, mais recentemente, no educacional.

O debate acontece em relação à imagem e às estratégias mercadológicas, pois essas crianças *youtubers*, na maioria das vezes, se expõem para vendas. Para atender ao quê? À lógica do mercado neoliberal que assola o mundo contemporâneo. Por outra ótica, essas crianças não estão só se expondo, mas também se tornando produtoras de conteúdo digital, se relacionando e interagindo com artefatos tecnológicos, como *smartphones* e *tablets*. Com isso, descobrem novas possibilidades de brincadeiras, exibindo narrativas diferenciadas ao produzir, reproduzir, interpretar e analisar essas brincadeiras. Sob esta ótica, abordo os vídeos produzidos por crianças que frequentam o ambiente escolar.

A pesquisa realizada no *Youtube*, a leitura de depoimentos e conteúdo de alguns *Youtuber mirins*, me permitem apostar na ideia de que a criança *youtuber* também está criando modos de comunicação, modos de subjetivação, de troca de experiência, sem nem sequer precisar sair de casa – ela se comunica, conhece várias culturas e diferentes lugares e, de certa forma, aprende. Como nos lembra Amaro (2016, p. 89-90), “o uso das tecnologias digitais

produz efeitos diversos e provoca novas reconfigurações no tempo e no espaço, mudando comportamentos, condutas e pensamentos, as tecnologias digitais e os dispositivos disponíveis na internet possibilitam conectar pessoas em questões de segundos”.

Atualmente, tornou-se habitual e corriqueiro, para algumas crianças, seguir canais de *youtubers*, principalmente os mirins, e assistir aos seus vídeos. Muitas chegam a reproduzir ou criar vídeos a partir do que assistem nesses canais. A revista *Crescer*, no ano de 2018, fez uma pesquisa com 2.044 pessoas, entre as quais, estavam pais, mães e crianças de 0 a 8 anos, tendo como foco o uso da tecnologia pelas crianças. O resultado da pesquisa apontou que 47% das crianças brasileiras têm algum influenciador digital ou acompanha algum canal de *youtuber* cotidianamente (BERGAMO, 2018).

A situação não é diferente com as crianças da Escola Múltipla Escolha da cidade de Cáceres, pois, ao perguntar aos *praticantespensantes*, durante a entrevista, se seguiam algum *youtuber*, obtive as seguintes respostas:

*Tintin*: Sim  
*Lebrac*: Sim  
*Gibusinho*: Sim  
*Yaaba*: Vários  
*Zahra*: Minha amiga Pietra  
*Mary Jane*: Sim  
*Isabelle*: Não  
*Asteca*: Não  
*Alice*: Sim  
*Phoebe*: Não

Com as respostas das crianças da Escola Múltipla Escolha participantes desta pesquisa, juntamente com as respostas de crianças participantes da pesquisa da revista *Crescer*, posso afirmar que há influências do fenômeno dos *youtubers* mirins em parte das crianças contemporâneas. Percebe-se que esse fenômeno, mediante imagens capturadas e múltiplas relações, contribui para a construção das subjetividades de crianças de diversos lugares e incentiva a criação de conteúdo.

É perceptível também a influência desse fenômeno dentro das casas, por meio dos filhos, dos sobrinhos, dos primos. Isso porque, mesmo que não postem em alguma plataforma, eles produzem vídeos e os deixam guardados em celulares e *tablets*, sejam estes seus ou de seus pais. Isso só é possível porque a criança contemporânea nasce e vive neste *espaçotempo* de cibercultura e ciberespaço.

Nesta pesquisa, interesse-me por compreender como, a partir da influência dos *youtubers* mirins, as crianças se tornam produtoras ou reprodutoras de vídeos. Concebo, nesse

sentido, que os *youtubers* são influenciadores e produtores de subjetividades. Seguindo essa mesma ideia, busco entender se o *YouTube* é uma plataforma possível para a criança expor sua criação, seu mundo e suas brincadeiras – enfim, procuro compreender como as crianças se percebem nele, e não o ver somente como uma interface que incentiva o consumo. Pergunto: a criança é tanto consumidora quanto produtora de cultura digital? Com base nas respostas à questão elencada anteriormente e após verificar que, das 70 crianças que participaram inicialmente, 40 crianças afirmam produzir vídeos, posso dizer que as crianças, ao mesmo tempo em que consomem, produzem conteúdos.

Pretendo, no subitem a seguir, analisar como as crianças se relacionam com as interfaces digitais e como atribuem, a partir dessa relação, novos sentidos às suas relações, ao modo de pensar sua vida social. Intento entender também se isso interfere na forma como percebem o mundo, pois o mundo em que vivemos é um mundo globalizado, com fronteiras borradas, sejam elas geográficas, culturais, econômicas, políticas ou sociais, fato que influencia e transforma os processos de construção do ser, do viver, do subjetivar-se.

### 2.3 A subjetivação e a constituição da criança na/da cultura digital

*A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo.*  
Félix Guattari (1992).

Encontramo-nos em um tempo atravessado pelas interfaces digitais. Esse fenômeno apresenta-se em todos os âmbitos sociais contemporâneos, tanto nas relações pessoais, quanto nas instituições. Nessa sociedade, nota-se que há transformações rápidas e constantes que acabam exigindo flexibilidade em todas as ações, diferenciando a história atual das demais já vividas. Estou falando deste nosso tempo, em que as transformações ocorrem em um piscar de olhos e as diversas áreas do globo são interconectadas virtualmente, resultando em tempo e espaço indefinidos. Conforme Rolnik (1997, p.19),

A globalização da economia e os avanços tecnológicos, especialmente a mídia eletrônica, aproximam universos de toda espécie, situados em qualquer ponto do planeta, numa variabilidade e numa densificação cada vez maiores. As subjetividades, independentemente de sua morada, tendem a ser povoadas por afetos desta profusão cambiante de universos; uma constante mestiçagem de forças delineia cartografias mutáveis e coloca em cheque seus habituais contornos.

Nestes nossos tempos, como disse Rolnik (1997), em que o acesso aos artefatos tecnológicos é possível, a internet tornou-se um espaço que fornece representações e imagens do mundo global em questão de segundos. Universos são imbricados, influenciando e afetando indivíduos de uma maneira única, seja em suas relações sociais, na construção de sua identidade ou em sua subjetividade.

Os avanços da tecnologia, principalmente na mídia eletrônica e na informática, bem como a globalização da economia, criam práticas que implicam uma pluralidade de ambientes, aproximando uma imensa diversidade de corpos, não só humanos. O encontro das subjetividades com esta variedade tem por efeito povoá-las de uma miscelânea de forças de toda espécie, vindas de toda parte do planeta. Multiplicam-se as cartografias das relações de força e, portanto, os estados que se engendram nas subjetividades. Com isso, suas figuras pulverizam-se facilmente, abalando a crença na estabilidade (ROLNIK, 1996 - entrevista *Folha*).

Essa profusão de forças faz com que a subjetividade referencial e estável deste tempo deixe de existir e com que passe a ocorrer a criação de subjetividade tanto individual, quanto coletiva, pois os *espaçotempos* se imbricam, criando mundos possíveis de compartilhamentos e relações.

De acordo com os estudos levantados e a escrita dos subitens anteriores, é perceptível que o avanço das interfaces digitais alterou padrões, corrompeu paradigmas e produziu paradoxos que constituíam a vida social, a partir da construção dos parâmetros da sociedade pós-moderna. Modificaram-se relações, costumes, valores, hábitos, crenças, e, na compressão do tempo-espaço, os encontros dos corpos, das subjetividades, auxiliaram na produção de sujeitos híbridos.

Pensar sobre as transformações decorrentes deste tempo de cibercultura e sobre seu impacto no modo como as crianças contemporâneas produzem subjetividades é o desafio deste subitem. Porém, para entender como a contemporaneidade mostra que a criança cria processos de subjetividades, é preciso antes expor o entendimento que aqui se tem sobre o assunto.

A subjetividade abordada neste texto baseia-se nas ideias de Guattari (1992, p.19), que a compreende como “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”.

A subjetividade pensada a partir de Guattari tem como possibilidade inventar, pensar e experimentar maneiras diversas de perceber e agir no mundo mediante diferentes elementos mutantes. A “subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.31). Em outras palavras, ela implica uma produção constante

que ocorre a partir de encontros com o que nos toca, o que nos produz efeitos e acontecimentos. O outro pode ser o outro social, ou a natureza, ou um objeto. O encontro com o outro produz, nos produz, o produz! Sendo assim, a subjetividade é “essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.31).

Se a subjetividade é fabricada, modelada, como acontece essa produção? Como é produzida? Os autores Guattari e Rolnik (1996, p.31) contribuem com esse questionamento:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egoicas, microssociais), nem em agentes grupais. Estes processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, etológicos, de mídia, enfim, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal [...].

Os processos de subjetivação por meio de agenciamentos coletivos de enunciação, para os autores referidos, não correspondem à entidade individuada nem à entidade social predeterminada, mas sim a todos os meios econômicos, sociais, tecnológicos, comerciais, industriais e culturais, entre outros. Esses agenciamentos coletivos misturam-se, interconectam-se e flexionam-se, formando agenciamentos coletivos de enunciação que produzem a subjetividade. Assim, nesses agenciamentos, “tudo pode participar da enunciação - tanto indivíduos quanto zonas do corpo, trajetórias semióticas ou máquinas ligadas em todas as direções” (GUATTARI, 1985, p. 178).

Pode-se dizer que a subjetividade se constitui como um processo que recebe a participação de múltiplos componentes, resultantes da apreensão de elementos que a pessoa adquire no seu cotidiano. Portanto, trata-se de “entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 34). É possível afirmar, então, que a subjetividade é um efeito dos encontros com elementos que o sujeito acolhe no seu cotidiano.

Na contemporaneidade, estamos imersos em uma complexa trama de artefatos tecnológicos. Somos atravessados por diversos agenciamentos coletivos semióticos, culturais, técnicos e sociais que influenciam a subjetividade. As interfaces digitais, com suas formas de manifestações, são consideradas, nesta dissertação, como agenciamentos coletivos de enunciação, pois “o agenciamento coletivo de enunciação une os fluxos semióticos, os fluxos materiais e os fluxos sociais, muito aquém da retomada que pode fazer dele um corpus linguístico ou uma metalinguagem teórica” (GUATTARI, 1985, p. 178). Além dos

agenciamentos coletivos tradicionalmente considerados, como família, instituições, igrejas e escolas, entre outros, deparamo-nos hoje com novos artefatos tecnológicos e com a mídia, que a todo instante produzem novos modos de ser e constroem novas subjetividades.

A partir desses agenciamentos coletivos de enunciação, o sujeito emite valores, ideias e sentidos que criam uma construção coletiva de subjetividades por meio da linguagem, dos artefatos tecnológicos, do capital, das instituições, das interfaces digitais, do trabalho, da ciência e das informações que difundem, fazendo com que os processos de subjetivação tomem formas, mas não de maneira fixa, ou seja, eles se reinventam, modificam, difundem e muitas vezes são até mesmo abandonados. A característica dos componentes da subjetividade nos tempos atuais é a de mistura, de fluxo, de conexões e de movimento constante no cotidiano. Segundo Rolnik, tem-se

[...] um mundo que nos permite captar os sinais das forças que agitam seu corpo e provocam efeitos em nosso próprio corpo - aqui, ambos em sua condição de viventes. Tais efeitos decorrem dos encontros que fazemos - com gente, coisas, paisagens, ideias, obras de arte, situações políticas ou outras etc.-, seja presencialmente, seja pelas tecnologias de informação e comunicação à distância ou por quaisquer outros meios. Resultam desses encontros mudanças no diagrama de vetores de forças e das relações entre eles, produzindo novos e distintos efeitos. (ROLNIK, 2018, p. 53).

Portanto, ao aproximar o contexto contemporâneo e pensar modos de produção de subjetividade de criança e de infância, considerando os avanços dos artefatos tecnológicos, posso inferir que as interfaces digitais vêm promovendo uma multiplicidade de conhecimentos e contatos que resultam em mudanças nas concepções dos modos de produção, funcionamento e estruturação da subjetividade. Isso quer dizer que as influências que a maior parte das crianças contemporâneas recebem, além de interferirem no modo de vida, afetam o contexto cotidiano do lugar onde elas vivem e interagem com a sociedade, uma vez que os *praticantespensantes* da Escola Múltipla Escolha relatam ter acesso à internet diariamente; muitos seguem *youtubers* mirins, assistem aos seus vídeos e, a partir desse contato, também produzem vídeos.

Guattari (1992, p.14) afirma:

Do mesmo modo que as máquinas sociais que podem ser classificadas na rubrica geral de Equipamentos Coletivos, as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes.

Os processos subjetivos compreendem não só os processos de produção social, mas também o material. Posso dizer que a subjetividade da criança contemporânea é produzida em diferentes instâncias e regulada por diversas máquinas que a constituem cotidianamente de



maneiras múltiplas, intercambiáveis e mutantes. Sendo assim, o conceito de máquina, de maquinação, não está ligado somente a elementos tecnológicos, como aborda Guattari (2001):

As máquinas podem ser corpos sociais, complexos industriais, informações psicológicas ou culturais, bem como complexos de desejos agenciando indivíduos, materiais, instrumentos, regras e convenções que, em conjunto, constituem-se máquina. As máquinas são junções de pedaços heterogêneos, a agregação que transforma as forças, articula impulsiona seus elementos e os coloca em estado de contínua transformação. (GUATTARI, 2001, p.116).

A partir desse pensamento, posso dizer que os espaços em que a criança vive ou que frequenta a transformam, a todo instante, em um determinado ser, pois são permeados de máquinas subjetivas, desde a escola e do convívio familiar até assistir TV ou ir ao cinema, entre outros. A criança está, assim, no centro dos múltiplos componentes de subjetividade.

No processo cultural da atualidade, as interfaces digitais criam novas formas de interação, potencializam a vida da criança e potencializam-se por ela. A subjetividade é o ser em sua totalidade, é o modo de ser perante a sociedade; a criança é resultado de seu tempo, a representação de sua geração, a qual impacta a sociedade onde está inserida. As experiências adquiridas por meio das interfaces digitais influenciam o processo de subjetivação da criança contemporânea, colocando em xeque algumas percepções de subjetividade.

Nesta linha de pensamento, considera-se que os sujeitos, as instituições e os artefatos culturais e tecnológicos estão sempre em processo de produção de subjetividades. Isso significa dizer que as instâncias institucionais, sociais, individuais e técnicas se entrecruzam em um fluxo contínuo, constituindo modos de ser e existir, fabricando subjetividades (GUATTARI, 1998). No que se refere ao campo de imagem, de narrativas, de opiniões, de afetos, de pensamentos, entre outros, esses não escapam das pretensões e influências tecnológicas de informação e comunicação, uma vez que os conteúdos da subjetividade estão cada vez mais dependentes dessa infinidade de sistemas maquínicos.

Na complexidade contemporânea, como resultado do processo de globalização, sabemos que os modos de subjetivação se modificam de acordo com o contexto histórico. Assim, as crianças de hoje são subjetivadas e constituem-se diferentemente das crianças da modernidade. Como diz Guattari (1999), com a “influência invasiva da assistência por computador” (p. 177), não podemos condenar essas máquinas por esse acontecimento, pois elas não passam de formas subdesenvolvidas e centradas de muitos aspectos da subjetividade.

No que tange ao ambiente escolar, professores e alunos são atravessados e marcados por esse contexto social permeado por interfaces digitais. Os alunos formam-se e transformam-se

nas interações por meio dos artefatos tecnológicos. Portanto, compreender a produção de subjetividade é fundamental para entender formas e maneiras de sentir, ver e estar no mundo, fato que influencia práticas de vida de crianças e os modos de conceber a infância contemporânea.

## 2.4 Infâncias e subjetividades contemporâneas: a criança como o “outro”

*Olha, se eu pegar a minha infância e a de hoje, eu vejo que ela acontece de maneira bem diferente. Nos últimos anos, com o advento da tecnologia e da internet, dos notebooks, dos computadores e celulares, a criança se isolou no mundo dela. Antes do advento da tecnologia, da internet e principalmente do celular, as crianças, elas tinham uma convivência social muito maior com os colegas. Infelizmente, hoje, a tecnologia, que veio para melhorar a vida, eu falo que ela veio para prejudicar muito essa relação da vida social, não é? Não é que as crianças não tenham vida social, mas a vida social delas passa pelo próprio celular. Em vez de conversar com o colega ali, frente a frente, conviver junto, convive através da tecnologia.*

*Prof. François Marin<sup>13</sup>*

O professor François Marin, ao relatar sua concepção de infância na contemporaneidade, leva-nos a pensar em enunciados discursivos que permeiam a sociedade, como: “*as crianças de hoje não são como as de antigamente*”. No relato, François expõe não somente sua concepção de infância, mas também suas angústias em relação à criança e à relação desta com os artefatos tecnológicos no que se refere à socialização, fazendo uma comparação com a sua vivência quando criança. Parto desse relato para problematizar algumas questões resultantes do que me afetou durante a pesquisa: quem são as crianças deste mundo que percorrem o chão da escola? São as mesmas descritas em séculos ou décadas passadas? Podem-se comparar as crianças da modernidade, com suas infâncias marcadas como ideais, às crianças contemporâneas? Que infâncias são essas permeadas por artefatos tecnológicos?

---

<sup>13</sup> François Marin é o nome do professor protagonista do filme *Entre os muros da escola*, dirigido por Laurent Cantet em 2008.

Os conceitos de infância definidos e narrados ao longo do tempo vêm sendo marcados pelo signo de uma infância acrônica, condicionada, imaginada, naturalizada e idealizada culturalmente. Essa visão é produzida desde o limiar da modernidade, sendo representada e construída por enunciados discursivos e não discursivos, com base nos processos e costumes sociais de determinadas épocas, como ficou perceptível na fala aqui transcrita do professor François Marin.

Neste subitem, trago concepções de alguns autores e de professores-pesquisadores que estudam, pesquisam e escrevem a partir de perspectivas diferenciadas, contribuindo para o entendimento de enunciações que surgem em relação à criança e às suas infâncias no decorrer do tempo e até mesmo nos *espaçotempos* escolares.

Tebet (2017), em seu texto *Desmaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia*, relata que, ao longo da história, a ideia de infância vem sendo associada a várias perspectivas, como a ligada aos estudos da criança, tendo a infância como uma “etapa da vida a ser superada” ( p.135), conforme pensado e debatido por estudiosos como Platão, Locke, Rousseau, Piaget e Hobbes, entre outros. A ideia de infância, nessa perspectiva, está associada à noção da “vida de cada ser humano que deve ser abandonada em um determinado momento do processo evolutivo individual” (TEBET, 2017, p.135).

Autores como Corsaro, Sarmiento e Qvortrup (citados por Tebet em seu texto), na perspectiva da sociologia da infância, têm pensado a infância como “estrutura de tipo geracional”, o que significa que, “em toda sociedade no momento em que as crianças deixam de ser criança, ainda assim a infância continua existindo e passa a ser habitada por outro grupo de crianças” (TEBET, 2017, p.135).

Em outra perspectiva, o conceito de infância remete à ideia de um discurso construído socialmente “que orienta nossas ações e percepções a respeito das crianças” (TEBET, 2017, p.135 e 136). Essa abordagem, focalizada por Tebet em seu livro, é defendida por autores como James, Ariès, Jenks e Prout, que concebem a infância como invenção. Abramowicz, Kohan, Benjamin e Agamben conceituam a infância como "experiência, como um acontecimento intempestivo desvinculado da noção de idade e do tempo Chronos” (TEBET, 2017, p.135 e 136).

Olhar, parar, pensar por esses breves conceitos, ajuda a entender como o termo *infância* passou e ainda passa por mudanças de concepção, ou seja, as concepções alteram-se com o passar do tempo. Sabendo dessas mudanças de conceitos e concepções, na pesquisa de campo, tive a intenção de conhecer a aparição do que é visível e enunciável na atualidade sobre criança

e infância em circulação no espaço escolar. Na entrevista realizada com os professores, as palavras foram sintetizadas em uma conceituação de infância: *a etapa de 0 a 12 anos*. Em relação às características dessa “etapa”, os professores descreveram-na como:

*Fase da vida em que a criança está na fase de crescimento, descobrindo a vida, as novidades, fase da brincadeira, a fase entre aspas da irresponsabilidade, a fase da liberdade (prof. François Marin).*

*Período em que a criança está desenvolvendo e começando a conhecer o mundo (prof. Elizabeth Halsey<sup>14</sup>).*

*Faixa etária do brincar; formação da personalidade; desenvolvimento intelectual e afetivo (prof. Louanne Johnson<sup>15</sup>).*

*Considerada com todas as suas especialidades, com identidade pessoal (prof. Claireece Preciosa<sup>16</sup>).*

Os conceitos, concepções e características que constituem as práticas discursivas dos professores evidenciam marcas profundas de um ideal de infância criado a partir da modernidade, o que vem reafirmando discursos relativos à criança com características universalmente constituídas, que supostamente sejam representativas de todas as crianças, independentemente de sua condição sócio-cultural-ambiental. Referem-se a um ideal de infância em que tudo se resume a uma “fase da vida” ligada ao “desenvolvimento” da criança. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 96), “pode-se dizer que os regimes de discursos são manifestações apreensíveis, visíveis, da episteme de uma determinada época”. Reações desse tipo remetem à ideia de que existe uma maneira correta de viver a infância.

Essa maneira correta está longe das interfaces digitais e próxima de uma infância idílica, *da aurora da (...) vida (...) que os anos não trazem mais* (ABREU, 1859<sup>17</sup>). Trata-se, como na infância retratada por Casimiro de Abreu no poema, da representação de *belos dias* e *do despontar da existência*, em que *respira a alma inocência* (ABREU, 1859<sup>18</sup>). Os discursos das professoras, assim como o poema citado e os comentários nos vídeos postados nas redes sociais, aos quais me referi anteriormente, traduzem o enunciado da infância enquanto fase da vida, da inocência, da brincadeira, do encanto, etc. Eles permeiam o cotidiano de crianças que vivem na contemporaneidade. São maneiras idealizadas de conceber a infância como fase da vida que

<sup>14</sup> Elizabeth Halsey é o nome da professora protagonista do filme *Professor sem classe*, dirigido por Jake Kasdan em 2011.

<sup>15</sup> Louanne Johnson é o nome da professora protagonista do filme *Mentes perigosas*, dirigido por John N. Smith em 1995.

<sup>16</sup> Claireece Preciosa é o nome da professora protagonista do filme *Uma história de Esperança*, dirigido por Lee Daniels Cantet em 2009.

<sup>17</sup> Poema “Meus Oito Anos”, de Casimiro de Abreu, do livro *As Primaveras*, publicado em 1859.

Disponível em: <https://poemasdomundo.wordpress.com/2006/06/14/meus-oito-anos/>

foram padronizadas, que ficaram no ideário e que, aposto nesta dissertação, podem constituir-se em empecilhos para perceber os jogos de força que fizeram com que representações constituídas há séculos talvez não representem mais as crianças que vivem na contemporaneidade. Aposto também, nesta dissertação, que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2012, p.10).

Apostando nisso, ao ir para a escola para realizar a pesquisa, percebi, através do momento de observação, que as crianças se portam e falam de uma forma que reflete as ações, as relações, as brincadeiras, a interação e as atitudes que vivenciam em seus cotidianos na contemporaneidade, diferentemente da história que vivi ou que os professores vivenciaram. A família é outra, os lugares que frequentam são outros, o tempo é outro, o contato que têm com as interfaces digitais é mais frequente. Porém, elas não deixam de brincar, de viver, de comunicar, de interagir umas com as outras, mas do seu jeito, do jeito de ser criança da contemporaneidade, pois nascem e crescem neste *espaçotempo* de cibercultura.

O pensamento, a concepção, a reação, a fala e a maneira de pensar a infância como uma etapa ou fase da vida a ser superada, havendo um ideal, um modelo a ser seguido, fazem com que adultos comparem os significados atribuídos às crianças atualmente com os atribuídos às crianças que viveram em épocas anteriores ou com os de suas próprias vivências como crianças. Isso se observa na fala do professor François Marin:

*A infância hoje está bem descaracterizada. A criança entrou muito no mundo adulto, não tem fantasia. Antigamente, as crianças, até a adolescência, faziam uma visão diferente de mundo. Hoje ela não tem fantasia do mundo, não tem fantasia nem do próprio corpo, porque tem tudo na internet. [...] Quem vive no mundo de hoje e que não conheceu a infância nos anos 80, 90, acha que, com essa tecnologia e com esse avanço, nós melhoramos muito, que a infância melhorou muito. No meu ponto de vista, não. Falo isso porque eu vivi minha infância nos anos 70 e 80, e minha adolescência nos anos 80 e 90, e acompanhei a vivência dos meus filhos nos anos 2000, nos anos de tecnologia. Se for colocar o meu mundo, a minha infância sem tecnologia, sem computador, sem internet e sem celular, eu não trocaria jamais pela infância que eu acompanho hoje no dia a dia.*

Isso nos leva a pensar na historinha “Era uma vez - Mistério secular”, em que Corazza (2017, p.157) faz uma brincadeira jocosa com as palavras para interpretar “a criança que fomos no século XX e junto àquelas crianças que educamos neste século XXI”. A autora narra a historinha como uma forma de dizer o que “a filosofia da diferença produz em nós, professores-educadores”, na maneira de “sentir, pensar, avaliar, desejar a educação dos infantis” (p.157).

[...] o indivíduo botou na cabeça das gentes grandes que elas também tinham sido, alguma vez em suas vidas, gentes pequenas. Parece que essa ideia foi muito importante para tal modernidade e para as grandes - embora elas não se lembrassem

muito bem como era, quando foram pequenas - porque, quando queriam explicar alguma característica (principalmente, do ponto de vista delas, "patológica") de alguém, toma que toma: iam procurar no jeito como tinha passado sua pequenez, ou como era tratado quando era pequeno ou pequena, ou no que fazia, sentia, dizia, sonhava, quando era a raça nova. pensando melhor: fui importante, sim porque as grandes, ao falaram de seu ser pequeno, ou fazia com uma espécie de grande saudade e nostalgia e diziam: *Aquele tempo, sim, é que era bom! quando a gente era pequena, é que a gente era totalmente feliz! Oh! que saudades que tenho da aurora da minha vida!*, dando a impressão de que ser gente pequena era uma espécie assim de "Paraíso na terra". (CORAZZA, 2017, p.166 – grifos da autora).

A historinha é uma maneira de indicar que a criança que viveu tempos atrás constituiu infâncias distintas das que vivem nestes nossos tempos. Além disso, nos tempos atuais, é impossível falar de uma única infância. As crianças vivem suas infâncias a partir dos efeitos que o mundo provoca nelas ou, como diria Leibniz, segundo Deleuze (1991), a partir da dobra que o mundo faz em seu viver cotidiano. Corazza provoca-nos a pensar, com sua historinha, que muitas vezes idealizamos a infância que vivenciamos para compará-la com as das crianças contemporâneas, passando por uma nostalgia de lembranças e pronunciando discursos como “o que vivenciamos é a verdadeira infância”. Para Maldonado (2017, p.61), muito já se disse sobre as crianças:

Pedagogos, sociólogos, advogados, psicólogos, pediatras lançam seus olhares sobre a criança, falam sobre ela, representam-na e constituem discursos que passam a ser veiculados como verdadeiros. Esses discursos produzem efeitos que penetram no seio das relações sociais, da família, da escola, das legislações, impondo limites às possibilidades de enunciação.

“Os discursos estão aí, sendo ditos ou escritos por uma pessoa e por todo mundo” (MALDONADO, 2017, p.64), pautados, muitas vezes, em concepções, em idealizações, em comentários de discursos produzidos historicamente que têm a pretensão de dizer “o que é mesmo ser criança”. Esses discursos advogam práticas traduzidas em características definidoras de infância que, muitas vezes, não condizem com o modo de operar das crianças daquele *espaçotempo*. Compara-se tal, com o modo vivenciado na “fase de sua infância”, para dizer enunciados como: “criança de hoje não tem infância”, “as crianças de hoje não são como as de antigamente”, “as crianças não brincam mais”, “a infância não é mais a mesma”, ou ainda, “essas crianças de hoje em dia não sabem brincar”.<sup>19</sup> Tenta-se, assim, fixar a identidade de criança, que é múltipla, singular, plural!

---

<sup>19</sup>[www.Youtube.com.br](http://www.Youtube.com.br) Fala de um usuário da plataforma YouTube. Esses enunciados são colocados como discursos porque já estão impregnados na mente humana, de tal forma que são anunciados por pais, professores, estudiosos, pesquisadores... Vale ressaltar que as falas não são endereçadas para preservação da identidade dos usuários

Da mesma forma que o prof. François Marin relatou que pensa a criança de antigamente totalmente diferente da de hoje, as professoras Claireece Preciosa, Elizabeth Halsey e Louanne Johnson disseram que:

*A concepção da infância nos dias de hoje é bem diferente das de alguns séculos atrás (prof. Claireece Preciosa)*

*As crianças vieram se transformando ao longo dos anos, e a cada dia vai se representando melhor com a sua personalidade (Elizabeth Halsey)*

*Hoje a criança é vista com outros olhos, leis de proteção e direitos da criança. Obrigatoriedade de estar na escola a partir dos 4 anos (Louanne Johnson)*

Essas características apontadas ainda na atualidade trazem, além da comparação com a criança de uma determinada época, características de alterações na forma de cuidá-la, protegê-la, ampará-la, educá-la. Abordam-se direitos, leis e documentos que amparam as crianças e a infância como etapa da vida. Essas falas vão ao encontro do que Tebet (2017, p. 143) prescreve sobre imagens de crianças que profissionais da Educação Infantil, pesquisadores da infância, criam:

[...] é possível afirmarmos que essa infância moderna prescrita às crianças tem como algumas de suas principais características: i) o não trabalho (criança não trabalha), ii) a experiência lúdica (criança brinca), iii) a experiência escolar (toda criança - no Brasil, a partir de 4 anos de idade - deve frequentar a escola), [...] v) pela dependência (a criança legalmente é ainda incapaz e deve sempre estar sob a tutela de um adulto, preferencialmente da família, ou, na pior das hipóteses, sob a tutela do Estado).

Dessa forma, se produz uma imagem da criança como frágil, alguém que precisa de proteção, que é tratada como criança cidadã, com deveres e direitos garantidos. Essas imagens de criança também contribuem para ditar enunciados quando direitos e leis não são garantidos, como “criança que não teve infância” ou “essa criança não teve oportunidade de ser criança”.

Diante desses enunciados, entendo que o adulto, ao deparar-se com as crianças na contemporaneidade vivenciando infâncias outras, entra em um estado de negação. Nega-se a alteridade da criança. Nega-se aquilo que não se está acostumado a pensar.

Durante a observação que realizei na pesquisa de campo, percebi que as crianças da atualidade vivem suas infâncias de maneira distinta e de acordo com o seu tempo, ou seja, elas

Utilizam seus artefatos para registrar imagens, filmagens, voz, entre outros, eles potencializam sua identidade, dialogam com seus pares, constituem grupos de afinidade e constroem-se como sujeitos. Os artefatos adentram seus cotidianos, refazendo-o. É a subversão ao que está posto, ao que é ignorado. (FERNANDES; DINIZ; BARROS, 2016, p.37)

As crianças imersas nas interfaces digitais, em contato com artefatos tecnológicos, como *tablets*, celulares, videogames e computadores, apresentam-se com uma larga curiosidade, com disposição para o novo, para a experiência. Segundo Larrosa (2002, p. 117), “a criança abre um devir que não é senão o espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica”. Por meio dessa liberdade, a criança experiencia o novo, indo além do que é; ela se inventa e reinventa, criando possibilidades de um novo viver.

E o que é devir? De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p. 23), “devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. [...] pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio[...]”. Ou seja, o devir é um processo que está sempre em transformação, e não imitação.

Nesse sentido, Kohan (2005, p.252) enfatiza que “a infância é um devir múltiplo, uma produtividade sem mediação, a afirmação de que não há nenhum caminho pré-determinado que uma criança deva seguir, nenhuma coisa em que ela deva se tornar: a infância ‘apenas’ é um exercício imanente de forças”. Concordo, nesta dissertação, com esse pensamento. Infância, assim, é potência!

Para Amaro (2016, p. 90), “o uso das tecnologias digitais produz efeitos diversos e provoca novas reconfigurações no tempo e no espaço, mudando comportamentos, condutas e pensamentos”. Posso dizer que a tecnologia é um dos fatores que auxiliam na criação ou na continuidade de certas fronteiras entre crianças e adultos, pelo fato de uma cultura diferente ter constituído os adultos, algo que foge do conceito idealizado de criança e infância em que eles estão acostumados a pensar, demarcar, enquadrar e estereotipar.

Mediante discursos, estereotipificação e comparações ligadas a um ideal de infância, a criança contemporânea apresenta-se para os adultos como um “outro”, como o “estranho”. Os adultos não conseguem entender seus modos de subjetivação, não conseguem capturar as múltiplas infâncias, não conseguem acompanhar essas crianças “espertas”, ou tentam moldá-las de acordo com um ideal de infância por elas não serem uma cópia do que eles foram ou por serem “seres estranhos” que eles não conseguem reconhecer ou entender.

Desse modo, a infância contemporânea entra em um processo da diferença que difere a criança do que o adulto foi, do que pensa que seja, do que idealiza, do que considera normal ou padrão, concebendo-a, assim, como “outros”. Candau (2005, p.19) destaca que a

Nossa maneira de situarmo-nos em relação a eles tende, “naturalmente”, isto é, está construída, a partir de uma visão etnocêntrica. Incluímos no “nós” todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de



vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.

Sendo assim, o que define a criança como “outro” são as concepções, os discursos e as percepções hegemônicas que desdenham características predominantes do que seja criança do que a leva a “ter infância”. Conceber a criança como “outro” significa ter uma imagem idealizada de definição, como posso perceber nas palavras de Larrosa e Lara (1998) sobre “imagens do outro”:

Poderíamos dizer, para começar, que se trata da imagem dos loucos feita pelas pessoas com uso da razão que, afinal, são as que definem o sentido da razão e da sem-razão; as imagens das crianças feitas pelas pessoas adultas que são as que determinam o que é a maturidade e a imaturidade; a imagem dos selvagens feita pelas pessoas civilizadas que são as que definem o que é a civilização e a barbárie; a imagem dos estrangeiros feita pelas pessoas nativas que são as que definem o que é ser ou não ser membro de uma comunidade; a imagem dos delinquentes feita pelas pessoas de bem que são as que determinam o que é ser ou não ser uma pessoa dentro da lei; a imagem dos marginalizados feita pelas pessoas integradas que são as que definem o que é ser ou não ser uma pessoa corretamente socializada; a imagem dos deficientes feita pelas pessoas normais que são as que definem o que é a normalidade e a anormalidade. (LARROSA; LARA, 1998, p. 7-8).

As infâncias contemporâneas tornaram-se fenômenos da diferença por serem uma condição de diversos contextos e segmentos em que a diferença se consolida ao identificar-se o que torna diferentes as crianças de nossas gerações e as de gerações vindouras ou contemporâneas. São infâncias que estão imersas às interfaces digitais que às vezes chegam a causar efeitos de intolerância e discriminação de gerações vindouras (LARROSA, 2017). Em outras palavras, as interfaces digitais causam efeitos de intolerância, se tornam-se causadoras de tensões no cotidiano de crianças e adultos.

Cabe aqui relatar que, na entrevista realizada com os professores, ao perguntar se sabiam o que é *youtuber* mirim, três responderam que sabiam e um respondeu que não sabia. Desses três professores, apenas uma professora teve a curiosidade de conhecer os conteúdos dos vídeos que esses fenômenos produzem. Quando perguntei o que achavam da utilização do celular em sala de aula para produção de vídeos, dois professores responderam que seria uma contribuição para a sua prática, mas dois disseram que isso não acrescentariam nada às suas aulas.

*Na minha opinião como profissional, eu não concordo, até porque você nunca sabe se os alunos estão pesquisando aquele conteúdo que você mandou ou se está fora dele; quando você chega perto, ele coloca. Eu nunca usei, não pretendo usar por enquanto. Pode ser que eu mude de opinião mais tarde, mas hoje, no momento, não pretendo usar celular em sala de aula porque não acrescentaria nada à minha*

*prática, até porque nem todos têm, e fica aquela competição de qual é melhor (Prof. Elizabeth Halsey<sup>20</sup>)*

Essa fronteira que ainda existe entre adultos e crianças na contemporaneidade faz parte de discursos que vêm constituindo uma identidade hegemônica de infância, causando medo ou estranhamento pelas novas e desconhecidas identidades de infâncias que vêm se configurando, que escapam aos olhos, às capturas e aos cuidados dos adultos. Quanto ao uso de artefatos que podem acompanhar a cultura contemporânea, ainda existe repulsa à sua utilização em sala de aula. Conforme diz Santos (2014, p.29), “de nada adiantam as potencialidades comunicacionais favoráveis à educação em nosso tempo se o professor se encontra alheio ao que se passa no atual cenário sociotécnico”.

As crianças contemporâneas habitam nos gestos, nos olhares, nos abraços, nos corpos; possibilitam forçar o pensamento a pensar no novo, no impensável, no improvável e na liberdade de experiência que possibilita a elas, estarem no mundo, interagirem, inventarem, devirem. Essas crianças atravessam a construção da infância idealizada e assim, possibilitam a percepção da potência criativa do viver, do ser, do “devir-criança” (DELEUZE,1997).

É importante entender que as crianças nascem em um mundo audiovisual e convivem com imagens e sons, o que lhe possibilita novas experiências, lhes abre devires, lhes oportuniza a produção de suas próprias narrativas, não somente escritas, como também orais e audiovisuais. É nesse sentido que Kohan (2003, p. 245) diz:

*Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem uma soma infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar. Rememorar essa soma infantil é, segundo Agamben, o nome e a tarefa do pensamento.*

Portanto, a infância não é (apenas) questão de idade – é uma condição da experiência. Essa ideia de experiência vai ao encontro das palavras de Larrosa (2002, p. 28), que diz: “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”.

Percebe-se, então, que cada criança possui uma maneira singular de produzir sentidos mediante processos não lineares e não literais, ou seja, sua produção de sentidos parte de uma conexão própria, pois crianças são sujeitos da experiência que reinventam, que apreendem significados nas relações sociais e que nos fazem pensar! Kohan (2002, p.127) afirma:

---

<sup>20</sup> Utilizei apenas a fala de uma professora, pois apresenta a mesma opinião e as falas demonstram características muito parecidas.

Pensar é experimentar, problematizar, encontrar. Pensar na imanência, sobre planos igualmente traçados, inventados, planos sempre móveis, mutantes. Pensar cada vez o que significa pensar. Pensar os problemas, as soluções, os sentidos, as verdades, a diferença. Pensar sempre, sem pontos fixos, sem quietude. Nunca parar de pensar. Nunca parar o pensar. Movimento do pensar. Nomadismo do pensar. Singularidade do pensar.

Para pensar o impossível, criar possibilidades e não reproduzir o que já foi pensado, é preciso abrir-se cada vez mais para o início da não continuidade, da não evolução e do não progresso. Precisamos pensar. Pensar nas interfaces digitais como potência, permitindo imaginar um espaço repleto de fluidez e movimento, pois “nossas crianças e jovens são da geração da câmera digital, do computador, do telefone celular, do videogame, do vídeo, do CD-Rom, do pen-drive, do MP3, da internet” (AMARO, 2016, p.108). Nesse sentido, o propósito nesta pesquisa é pensar na desconstrução de um modelo ideal de criança e infância, trazendo o pensamento para possibilidades outras de ser criança e de viver sua particular e múltipla infância.

Trata-se, também, de pensar que, quando questiona-se sobre essa infância ligada à ingenuidade e à fragilidade, quando problematizamos esse discurso hegemônico, abrimos possibilidades para discussões sobre as várias infâncias. Indagamos as relações sociais e as culturas que influenciam a constituição das crianças contemporâneas no contexto tecnológico, o qual vem rompendo fronteiras e criando escapes.

Portanto, posso dizer que a representação e os conceitos de infâncias são fenômenos culturais, pois são resultados das condições econômicas, sociais, políticas e culturais, produzidos por meio das redes discursivas e não discursivas de determinadas épocas e locais, que articulam e determinam o que é ter infância, algo que vem sofrendo modificações e mostrando que não há uma identidade fixa e imutável. Isso nos remete ao que Woodward (2012) diz, a saber: “as identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo” (p.25).

Esse diálogo sobre infâncias possibilitou a compreensão dos sentidos e significados atribuídos a essa identidade, marcados pela constituição da linguagem, para nomear o que é criança e o que é ter infância, o que leva a pensar como a infância moderna está ligada ao brincar cultural, que faz sonhar e imaginar o tipo de infância idealizada. De acordo com Woodward (2012), vale ressaltar, ao afirmar-se uma identidade, negam-se as demais, ou seja, a infância idealizada inferioriza as demais infâncias que não seguem os padrões preestabelecidos, entrando na relação de poder: poder de incluir e de excluir.

Assim, é possível pensar que o acesso das crianças às interfaces digitais reconfigura as infâncias. Por meio dos signos e significados, alteram-se os sentidos geracionais das formas e espaços do brincar pelo atravessamento de diferentes informações e pela cultura, que envolve etnia, gênero, religião, idade, classe, mídia e tecnologias digitais em rede.

As singularidades das subjetividades contemporâneas garantem, portanto, possibilidades de a criança viver sua existência de forma curiosa, pois se entrecruzam em diversos vetores de subjetivação, como as interfaces digitais. Isso porque a criança nasce, vive e se situa nesta sociedade de cibercultura, sociedade do consumo, sociedade da imagem, e recebe estímulo deste mundo, o que faz pensar em modos outros de infâncias.

## 2.5 Um paradoxo em constante devir chamado infância

*[...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.*

*(Manoel de Barros, 2003)*

Infância? Infâncias? Criança? Crianças? Achadouros de infâncias? Como conhecer infâncias? Como chegar à infância? Como cartografar infâncias? São muitas as questões lançadas em relação à criança e suas infâncias... São muitos sentimentos, pensamentos e imagens que passam por nossa mente em relação ao termo *infância*... O termo *infância* recebe, no decorrer do tempo, várias concepções, que não se atrelam somente a um significado, pois cada perspectiva, ao trazer alguns conceitos, mostra pluralidades de concepções e práticas de “infâncias”.

Parto do princípio de que as infâncias são construídas e se alteram historicamente em função de determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos. Os significados atribuídos à infância e à criança, de acordo com Bujes (2001, p. 26),

*[...] são resultados de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em*

perene transformação. [...] tais significados não são estáveis nem únicos e as linguagens que usamos, ao mudar constantemente, são indicativas da fluidez e da mutabilidade a que estão sujeitos.

Assim, o autor me permite dizer que há “infâncias”, no plural, pois os significados e conceitos de infância são processos contínuos e fluidos, produzidos em âmbito cultural e histórico. Para compreender, por que são processos fluidos, vamos ao encontro do conceito de fluidez proposto por Bauman (2001, p. 8-9):

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “estilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho [...]. Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da humanidade.

As representações, conceitos e identidades de crianças e infâncias contemporâneas diferem da representação e conceito descritos por autores que pensam infância como etapa da vida a ser ultrapassada. Para falar sobre crianças e infâncias contemporâneas, recorro a Berti (2016, p. 03):

Entendemos a infância como “condição da experiência” (KOHAN, 2007, p. 86), cujo conceito de infância, abarca a categoria plural “infâncias” que é atravessada pelos diversos tempos e espaços, não se limitando às cronologias e prescrições, mas, sobretudo, inaugurando o novo e a atualidade de cada experiência na contemporaneidade.

A experiência, como diz Larrosa (2002), é o cursor da vida do sujeito, que se define pela singularidade e contingência. As crianças podem nos fazer entrar no processo de alterização se nos dispusermos ao encontro com o imprevisível, com o improvável, ou seja, elas possibilitam a desconstrução das formas de olhar e pensar infâncias, tirando-nos as certezas e convicções do que é ser criança e do que é infância. Isso vai ao encontro dos dizeres de Larrosa (2000, p.183):

À medida que encama a aparição da alteridade, a infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta; não é nunca a presa de nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas, ao mesmo tempo, requer nossa iniciativa; não está nunca no lugar que lhe damos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar que a receba. Isso é a experiência da criança como outro: o encontro com uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa.

Nesta dissertação, a proposta é fazer um exercício de abertura às infâncias. Abrir-nos às infâncias significa abrir-nos ao imprevisito, ao imprevisível, ao improvável. Significa abalar nossas certezas e deixarmos-nos questionar por suas perguntas. Significa desafiar-nos.

Abrir-se às infâncias pode traduzir-se em algo que leva ao desconhecimento em relação a concepções, conceitos e métodos de educar almas infantis, já que elas nos fazem pensar que, ao tentarmos identificá-las, fixá-las, estamos designando um valor, uma posição de sujeito, uma norma aprisionada aos conceitos. Larrosa (2004, p.185) enfatiza que a infância é “algo que nos escapa, nos desvia, nos declina, (...) aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites”. Corroborando essa ideia, Kohan (2008, p. 47) relata:

[...]infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância.

Assim, enfatiza-se que as infâncias contemporâneas habitam nos gestos, nos olhares, nos abraços, nos corpos que nos possibilitam forçar o pensamento a pensar no novo, no impensável, no improvável. As infâncias rompem fronteiras, na medida em que são devires, desequilíbrios, encontros, acontecimentos, experiências, nomadismos e diferença. Segundo Fantin (2008, p. 149),

Se quisermos saber como as crianças se relacionam com as novas coisas do mundo, precisamos pensá-las interagindo com a cultura a partir das transformações da sociedade contemporânea. Nessas interações, as produções culturais para a criança podem ser entendidas como uma apropriação ativa e uma recriação da cultura pelas crianças, constituindo-se em possibilidade de memória e resgate de identidades para além dos produtos da cultura destinados à substituição de um tempo-espço que as crianças não possuem mais.

O pensamento de Certeau (1998) vai ao encontro do de Fantin, percebendo a criança como sujeito da cultura que, nas relações sociais, se apropria de significados, inventa e reinventa suas experiências ao estabelecer relações simbólicas com seus pares, ou seja, ela se constitui. Nessa linha de pensamento,

Como nos lembra Barbeiro (2006), as tecnologias hoje já se converteram em estruturais e modificam a cultura cotidiana. Há uma explosão de identidades segundo esse autor. Não há identidade que não seja contada e as crianças e jovens de hoje encontraram nas mídias, especialmente as mídias móveis, esse espaço do contar. (FERNANDES; DINIZ; BARROS, 2016, p.42).

As representações e conceituações de crianças e infâncias do passado, no cenário contemporâneo, têm sido questionadas, pois estão imersas em uma cultura tecnológica que

disponibiliza diversas referências simbólicas, o que provoca modificações no modo de agir, de relacionar-se e de pensar com a cultura dos adultos.

Já a realidade social, na atualidade, mostra também uma pluralidade de infâncias minoritárias, consideradas como perigosas, que vivem em situações vulneráveis: umas crianças convivem com a violência em seu lar, outras sofrem abusos sexuais; umas têm pais dependentes químicos, outras precisam trabalhar para ajudar no sustento da família e são destituídas do direito de estudar; outras, *no sinal fechado, vendem chiclete, capricham na flanela e se chamam Pelé* (Chico Buarque, 1983), mas apavoram porque conseguem viver sem o adulto.

Há aquelas crianças cuja vida social é sobrecarregada por estudos, atividades físicas e artísticas – infâncias vistas como aceleradas. Há crianças que, mesmo com limitações, se agarram aos “escapes”, fugindo das tentativas de capturas, de controles e governamentos dos adultos. Isso nos remete ao que Dornelles (2005, p. 71-72) enfatiza:

Ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna, contudo, não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela modernidade. É preciso que pelo menos se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc.

Por meio desses conceitos descritos, pode-se perceber que surgiram novas formas de ver a criança e que outras práticas discursivas e não discursivas foram constituídas. Creditou-se-lhe a capacidade de construir e modificar, de certa forma, os modos de significação do mundo de acordo com e por meio de suas ações e suas experiências. Posso falar, então, conforme Deleuze e Guattari (1997, p. 92), de uma criança molecular:

Uma criança molecular é produzida... uma criança coexiste conosco numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos – contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro.

A partir desse diálogo, entendo que a infância é uma construção social, discursiva, regulada por relações de poder, saber e subjetividade. A infância contemporânea pode ser compreendida também como um “dispositivo” (TEBET, 2017). De acordo com Deleuze (1996, p. 1), dispositivo é:

[...] um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam, ora se afastam umas das outras.

Assim é compreendida a infância a partir da perspectiva pós-estruturalista<sup>21</sup> na contemporaneidade. Trata-se de um dispositivo inventado, criado, fabricado, que se modifica, que flui, que é atravessado por linhas que se modificam. Como diz Deleuze (1996, p. 3),

Os dispositivos têm, portanto, como componentes linhas de visibilidade, de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura, e todas se entrecruzam e se misturam, de modo que umas repõem as outras ou suscitam outras, através de variações.

É nessa linha de pensamento que Tebet (2017, p. 137) relata que, para cartografar a infância, é preciso desemaranhar as linhas do dispositivo, ou seja, é preciso cartografar todas as linhas que compõem o dispositivo infância.

Desemaranhar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho de terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de leste a oeste, em diagonal. (DELEUZE, 1996, p. 1).

O modo de compreender a infância na contemporaneidade, como se percebe neste texto, é atravessado por linhas que enunciam, que visibilizam, que subjetivam, que fluem, que rompem barreiras e fronteiras, que causam rupturas e que se misturam. Ao realizar, nesta seção, um mapeamento de crianças e infâncias ao longo da história, ao abordar as pluralidades de infâncias, tive o objetivo de desemaranhar a linha de visibilidade.

A visibilidade é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis. Inseparáveis de um dispositivo ou de outro – não remete para uma luz em geral que viria iluminar os objetos preexistentes. Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe. (DELEUZE, 1996, p. 1).

Analisando o contexto histórico do dispositivo infância e compreendendo que as interações sociais contribuem na formação das crianças, realizo um exercício para demonstrar como diversas concepções de infâncias foram constituídas, tornando-as visíveis e desemaranhando linhas de enunciação mediante as representações de infâncias ao longo do tempo. “Se há uma historicidade dos dispositivos, ela é a dos regimes de luz – mas é também a dos regimes de enunciado. Porque os enunciados, por sua vez, remetem para linhas de enunciação sobre as quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos” (DELEUZE, 1996, p. 1).

---

<sup>21</sup> “O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O próprio termo ‘pós-estruturalismo’ é, ele próprio, questionável” (PETERS, 2000, p. 28).



Desemaranhamos as linhas de subjetivação no momento em que citamos os *espaçotempos* em que as crianças se constituem, o contato com as novidades do mundo contemporâneo que experienciam na convivência e nos diversos espaços. A linha de subjetivação, de acordo com Deleuze (1996, p. 2), “é um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos”.

Desemaranhamos as linhas de força, de fuga, de ruptura, ao mencionarmos que existem diversas infâncias que são devires, que nos escapam, que fluem e que são infâncias diferentes daquela conduzida, produzida ao longo da história. Como diz Deleuze (1996, p. 2),

[...] um dispositivo comporta linhas de forças. Dir-se-ia que elas vão de um ponto singular a outro, nas linhas de luz e nas linhas de enunciação; de algum modo, elas “retificam” as curvas dessas linhas, tiram tangentes, cobrem os trajetos de uma linha a outra linha, estabelecem o vaivém entre o ver e o dizer, agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que por isso deixem de conduzir a batalha. A linha de forças produz-se “em toda a relação de um ponto a outro” e passa por todos os lugares de um dispositivo.

Nesse sentido, o cartografar, aqui, é o acompanhamento desse movimento, desse fluxo, do desemaranhamento de linhas que compõem o dispositivo infâncias. Mapear as infâncias é também se posicionar em relação ao presente, é colocar em debate o que está ocorrendo no cotidiano, é buscar formas de pensar em escolas e currículos que habitam as crianças e suas infâncias, abrindo possibilidades de ver, de problematizar e de dialogar. De acordo com Gallo (2008), devemos buscar o pensamento *rizomático* de Deleuze, porque potencializa em nós uma nova perspectiva de ações e leitura, não nos restringindo a um pensamento arbóreo.

Para finalizar esta seção, reporto-me, novamente, aos *achadouros de infâncias* de Manoel de Barros. Proponho, nesta pesquisa, ser uma caçadora de achadouros de infâncias na contemporaneidade: e se a gente cavar o silêncio das crianças encurvadas e com olhar voltado para as mãos que seguram um artefato tecnológico? Crianças que frequentam o *espaçotempo* escolar e que movimentam o currículo.

### 3 PISTAS PARA PENSAR ESCOLA E INFÂNCIAS EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

*Caminhos de ida e volta, ensaios que se recriam constantemente em exercícios de finitude. Errância com conhecimento de causa do que não se tem, do que não há certeza, do erro que faz inventar, que faz sonhar o caminho à nossa América.*

(KOHAN, 2005, p.14)

Nesta seção, procuro pensar o escolar indo além do que pensamos, deduzimos, julgamos ser escola. A intenção é pensar a realidade atual e as relações que se engendram, que se passam e que nos passam dentro dos *espaçotempos* escolares, ou seja, pensar a escola como um espaço de movimento que causa rupturas, deslocamentos. Um espaço que abre *espaçotempos* para as possibilidades, abre campos para a potência, abre brechas para escapes. Espaço que cria fissuras e que abala nossas concepções, percepções e ações.

A intenção, nesta seção, não é falar da escola, mas sim pensar a/com a/sobre a escola, problematizando e compreendendo as relações que se engendram nesse *espaçotempo*. Como explicam Alves e Garcia (2000, p. 12), “muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia”.

Para tecer um diálogo sobre/com a escola, utilizo a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, tendo como intercessores Alves e Garcia (2002), Oliveira (2007) e Ferraço (2007). Opto por esse viés porque a pesquisa nos/dos/com os cotidianos nos permite perceber que o cotidiano escolar não é linear, mas um movimento constante – há sempre algo acontecendo e para acontecer. Sempre há algo a aprender, sempre há algo.

O estudo nos/dos/com os cotidianos apresentam alguns aspectos que Alves e Garcia (2002) destacam como *movimentos de pesquisa*. Esses movimentos colocam-nos em um pensar constante como pesquisadores. O *primeiro movimento*, as autoras denominam como *sentimento do mundo*, que incorpora o lugar da pesquisa como *espaçotempo* de saber, de criação. Para isso, é preciso sentir o mundo, ao invés de olhar à distância, pois só assim o reafirmamos como *espaçotempo* “de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaçotempo* de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 260- grifos dos autores)

Nesta pesquisa, realizo o exercício de dar visibilidade aos *saberesfazeres* das crianças, às suas singularidades, às relações com os artefatos tecnológicos e mídia, às criações, às suas invenções no cotidiano, assim como aos *saberesfazeres* dos professores, às suas percepções e concepções. Busco também dar visibilidade aos *saberesfazeres* da escola, aos seus movimentos, seus tempos e seus ritmos.

O *segundo movimento* refere-se à compreensão das teorias, dos conceitos e das categorias e noções herdados da modernidade, entendendo-os como limites a serem tecidos, como hipóteses que podem ser negadas ou renovadas por nós ou por outros pesquisadores. As autoras denominam esse movimento como *virar de ponta cabeça*:

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. (ALVES; GARCIA, 2002, p. 265).

Com base nesses pressupostos, percebe-se que, como pesquisador(a), se deve entender que não há nada pronto, acabado; não há uma verdade a ser dita, e a pesquisa pode ser repensada várias e várias vezes. É nessa perspectiva que as autoras enfatizam que os conhecimentos se cruzam, se tecem, se imbricam em múltiplas redes.

O *terceiro movimento* diz respeito a estar atento a coisas pequenas que pensamos ser insignificantes, que julgamos não ser úteis para nossa pesquisa. Trata-se de estar ligado à vida cotidiana, de arriscar-se nos caminhos do cotidiano, de seguir pistas com as crianças e professores. Alves e Garcia (2002) denominam esse movimento como *beber em todas as fontes*, pelo fato de ser preciso aceitar e perceber que há sempre múltiplos caminhos, regras, fontes, sentidos, cheiros, sons e toques. Alves (2001, p.17) aponta:

Mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho.

Na pesquisa de campo, ao habitar no *espaçotempo* da escola, não tive nenhum interesse em criticar, minimizar, classificar, nem mesmo em “dar receitas”. A busca foi por tecer diálogos, conversas, por habitar no sentido de aproximar-me e misturar-me dos *praticantespensantes*, de estar aberta à escuta, a encontros.

*Narrar a vida e literaturizar a ciência é o quarto movimento.* Trata-se da possibilidade de reaproximação entre ciência e arte, proporcionando a procura de imagens outras, mostrando as várias linguagens do cotidiano escolar, como: sabores, cheiros, sons. Em outras palavras, busca-se perceber movimentos outros para expressar modos outros da realidade além da escrita, para romper

[...] a linearidade de exposição, mas que teça uma rede de múltiplos e diferentes fios; aquela que pergunte mais, que dê respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*. (ALVES; GARCIA, 2002, p. 273).

As autoras convidam-nos a pensar na realização da pesquisa de campo considerando: o que escrever, o que pensar sobre a realidade observada; falar sobre nosso olhar e sobre nossas ações durante a escrita do texto a ser produzido. Trata-se sobre pensar que o *espaçotempo* escolar nos “dar a ver” diversas possibilidades, basta e-ducar <sup>22</sup>o olhar, ou seja, nos convida a problematizar aos invés de dar “receitas prontas”. Precisamos pensar sobre o uso de narrativas, assim como nos orientam Alves e Garcia (2002, p. 275): “é preciso que incorporem a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar”.

Esses movimentos fornecem-nos pistas para pensar nos sentidos que se engendram no *espaçotempo* escolar, para entender e respeitar os sentimentos dos *praticantespensantes* que o habitam, pois são eles que o constroem e reconstroem todos os dias. Assim, ao adentrarmos o *espaçotempo* escolar, devemos mergulhá-lo em nossos sentidos, entrando em uma mistura de sensações, para sentirmos o “gostinho” do cotidiano da escola. Isso porque a pesquisa que se configura com a nomenclatura nos/dos/com cotidiano pressupõe:

[...] proximidade entre pesquisador e universo pesquisado e pretende romper com as hierarquizações derivadas das diferentes funções na pesquisa, ela deveria pressupor a interação entre ambos, ou seja, a pesquisa no/do cotidiano é feita entre parceiros, e, portanto, só *com* o cotidiano – seus sujeitos de ação, seus modos de existir e de se manifestar – podemos fazê-la. (OLIVEIRA, 2007, p. 13).

Ao habitar o *espaçotempo* escolar, a pesquisa nos/dos/com cotidiano desafia-nos ao exercício de pensar, de e-ducar o olhar para sentir os movimentos, os fluxos de acontecimentos, para compreender o que escrever na pesquisa. “Ao ousar “invadir” os cotidianos das escolas na tentativa de falar aos que ainda não se deram conta de que nada lá é lugar-comum, repetição e

---

<sup>22</sup> Esse conceito será trabalhado na próxima seção.

obviedade, acabaremos por decidir quais serão as “marcas” dos cotidianos a serem impressas em nossos textos” (FERRAÇO, 2007, p. 87).

Para referirmo-nos ao cotidiano da escola, com seus movimentos, tempos, espaços e ritmos, precisamos pensá-la no tempo presente, o contemporâneo, tempo que engloba a cibercultura, atravessada por “redes educativas e produtos comunicacionais” (NEVES; SANTOS; MALDONADO, 2016, p. 200). Seus *praticantespensantes* vivem em contato com artefatos tecnológicos que se renovam e se expandem cotidianamente. Dessa forma, concordo com a ideia de Masschelein e Simons (2013, p.11) para enfatizar que partimos do princípio de que:

[...] a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual.

Com isso em vista, inicio a seção em diálogo com Larrosa (2017, 2018), Jan Masschelein e Maarten Simons (2017, 2018), Rancière (1988) e Ribetto (2014), que me movem a pensar, a olhar, a pintar a escola com outras cores e novos ares, levando-me a um (re)pensar sobre o que é o escolar na contemporaneidade.

Na segunda subseção, trago alguns fios que podem ser tecidos para pensar a escola contemporânea de tempo livre com ato de profanação e suspensão no mundo tecnológico, tendo como intercessores: Masschelein (2008), Masschelein e Simons (2018), Dussel (2007) e Larrosa (2002, 2007).

Na terceira subseção, questiona-se se hoje vivemos em um tempo fluido, tempo da cibercultura, em que estar conectado é algo do cotidiano, e as crianças também estão imersas nesse ambiente. Resta saber: o cotidiano das crianças da Escola Múltipla Escolha difere do das crianças constituídas pela sociedade contemporânea, permeada pelos artefatos tecnológicos? Dialogo com as narrativas dos *praticantespensantes* que compõem o *espaçotempo* escolar e os autores: Deleuze (1998, 2007), Guattari (1992), Alves e Garcia (2002), Hall (1997), Fernandes, Diniz e Barros (2016). Maldonado (2017) e Alves (2010).

Para finalizar a seção, trago narrativas dos *praticantespensantes* para entender como as crianças desse *espaçotempo* escolar estão sendo constituídas pelo fenômeno midiático *youtuber* mirim, destacando os conteúdos dos quais se apropriam. Utilizo, para o diálogo, as ideias de Benjamim (2012), Amaro (2016) e Fernandes, Barros e Diniz (2016).

### 3.1 Movimentos para pensar a escola de tempo livre

*Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:*  
*a- Que o esplendor da manhã não se abre com faca.*  
*b- O modo como as violetas preparam o dia para morrer.*  
*c- Por que é que as borboletas, de tarde, as vermelhas, têm devoção por túmulos.*  
*d- Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote tem salvação.*  
*e- Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos.*  
*f- Como pegar na voz de um peixe.*  
*g- Qual o lado da noite que umedece primeiro.*  
*Etc., etc., etc.*  
*Desaprender oito horas por dia ensina os princípios. [...]*  
*As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças. [...]*  
*Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude? [...]*

Manoel de Barros (Poesia Falada. Vol. 08)

O que é o escolar? São “tantas respostas”: *espaço, lugar, território de equipar as crianças com conhecimento, habilidades...* O que faz uma escola ser uma escola? “Respostas surgem”: *receber crianças, jovens, a passagem de conhecimentos, disciplinas, socialização, iniciação...* Que lugar é a escola? Mais “respostas”: *Lugar onde jovens são abastecidos com tudo o que eles devem aprender...* O que compõe uma escola? Ler, reler, ler novamente essas perguntas, porque parecem não haver sentido fazê-las: “Não é óbvio que a escola é a instituição de ensino inventada pela sociedade para introduzir as crianças (em) o mundo?” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 25).

Enunciados como esses, de percepções generalizadas do que seja escola e para que serve, rondam a sociedade desde a origem como *Skholé*, os quais ainda permeiam a contemporaneidade. Masschelein e Simons descrevem, em sua obra, o que é, o que faz a escola, o que deve ser escola. Quando a escola não corresponde a esses enunciados pronunciados pela sociedade, é acusada de “más ações”, culpada de ser um local de alienação, por dever ser “o progresso de um futuro melhor” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 9). É possível e-ducar o olhar sobre a escola?

A epígrafe de Manoel de Barros, nas entrelinhas, convida-nos a desaprender todos os dias, sensibilizando-nos para a possibilidade de esse movimento do desaprender nos parar para perceber e escutar coisas pequenas no/do mundo e nos libertar das certezas. Penso no desaprender de Manoel como uma forma de inverter o que é tradicional, o que temos certeza do que seja escola. Penso no *espaçotempo* escolar como um lugar onde desaprende-se todos os dias, experienciando coisas outras, compondo significados outros. O desaprender de Manoel

pode destituir certas verdades, certos conceitos, certos significados, certos sentidos corriqueiros que damos à escola, que pensamos ser o dever da escola.

Esta subseção, no sentido do desaprender e de destituir-nos de certas verdades, tem o propósito de fazer um exercício do pensar a/com a/sobre a escola. Busca-se perceber aspectos da escola, pensar a experiência do que é estar nela – em outras palavras, pensar sobre os fios que tecem e fazem uma escola ser escola, indo além das articulações entre socialização e escolarização (RANCIÈRE, 1988), além do que pensa e denomina-se o que é escola.

Fazer esse exercício poderá propiciar a problematização da forma escolar na contemporaneidade, para pensá-la como lugar em que outros tempos são possíveis. São tempos em que os *praticantespensantes* que a constituem vivem em um mundo permeado pelo acesso às interfaces digitais. Mesmo em um mar de mudanças, pode-se pensar na possibilidade de pensá-la como espaço de potência de praticar tempo livre.

Nos estudos de Masschelein e Simons (2018) e de Larrosa (2017), encontramos defesas, elogios e relatos do que faz uma escola ser escola, considerando-se a raiz grega *Skholé*. A tradução mais comum de *Skholé* é “tempo livre”, tempo para o estudo e a prática com foco na condição de igualdade, em que todos tinham acesso aos mesmos livros e estudos. Era o tempo em que as pessoas se distanciavam de suas obrigações, de seus trabalhos; aliás, não era um tempo de preparação para o trabalho, nem mesmo para aquisição de habilidades e conteúdo, mas um tempo livre cujo foco era o presente.

A escola de tempo livre tem o propósito de viver um tempo outro, um tempo fluido, um tempo não requisitado, que nos leva a perceber as coisas do mundo com outros olhos, melhor dizendo, um tempo em que o desaprender seja possível, um tempo suspenso. Jan Masschelein e Maarten Simons (2017, p. 21) trazem algumas pistas do que faz uma escola ser uma escola, a partir de cinco operações:

- (1) a operação de considerar cada um como “estudante” ou “aluno”, isto é, *suspendendo*, não destruindo, os laços da família e do Estado ou de qualquer comunidade “fechada” ou definida; (2) a operação de suspensão, isto é, de colocar *temporariamente* fora do efeito da ordem ou do uso habitual de coisas; (3) a operação de *criar* “tempo livre”, isto é, a materialização ou espacialização do o que os gregos chamavam de *skholé*: o tempo para o estudo e o exercício; (4) a operação de fazer (conhecimento, práticas) públicas e colocar (a elas) sobre a mesa (o que também poderia ser chamado de profanação); (5) a operação de tornar “atento” ou de formar uma atenção que se apoie em um duplo “Amor”, tanto pelo mundo como pela Nova Geração, e em práticas disciplinadoras, para tornar a atenção e a renovação possíveis.

Tendo em conta a primeira e a segunda operações, podemos dizer que a escola de tempo livre provoca uma ruptura em relação ao tempo da vida social, da vida familiar e da vida

produtiva, isto é, tem o intuito de “promover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças [...] podem ser deixadas para trás” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 31). Significa, assim, criar uma suspensão, uma ruptura com o mundo.

Esse tempo de suspensão não tem nada a ver com o tempo de relaxamento, de produção, de investimento. Trata-se de um tempo realmente livre. Esse tempo outro torna o espaço escolar suspenso de qualquer ancoragem do passado ou do futuro, o que causa rupturas na ordem, no modo como as coisas funcionam, possibilitando a criação do tempo livre (a terceira operação). É nesse sentido que a suspensão tem o significado de tornar, temporariamente, “algo inoperante”; sendo assim, essa suspensão não se aplica somente ao aluno – “uma suspensão familiar se aplica tanto ao professor quanto ao assunto” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 31-33).

Quanto a esse tempo, Larrosa (2017) nos dá um exemplo de como percebê-lo no momento da aula, no momento dos exercícios: “na escola, se qualquer um dos exercícios não é alcançado, ou há um conhecimento que não se adquire, sempre há tempo para fazer as coisas devagar, por ser a escola uma suspensão do tempo produtivo que antigamente era destinado para o trabalho” (LARROSA, 2017, p.31).

O tempo livre é um tempo que daria pistas aos educadores para parar: parar para pensar, parar para olhar, parar para perceber coisas pequenas. Isso possibilitaria a abertura ao novo, ao que aguça a curiosidade, fora do que está no dia a dia da criança. Entra-se, assim, em um processo de suspensão, em que as intenções predeterminadas não existem dentro do *espaçotempo* escolar.

A escola de tempo livre, no processo de suspensão, requer que o professor esqueça temporariamente sua origem, o que viveu quando criança e o que nela “vivenciou”; para as crianças, não importa quem são, onde moram, a que cultura pertencem. O que deve estar entre o professor e a criança é o tempo presente. Isso cria o processo de igualdade, como Masschelein e Simons (2018, p. 36) enfatizam: “a escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear”

Ao romper esse tempo linear, a escola torna-se um espaço em que as amarras e requisitos da sociedade são inoperantes; um espaço com tempo suspenso em que os escapes e as brechas potencializam a criação; um espaço em que o presente seria vivenciado. Realmente, seria um espaço habitado por sua forma enquanto escola, uma escola onde a igualdade exista.



O tempo linear é o momento de causa e efeito: “Você é isso, então você tem que fazer aquilo”, “você vai precisar disso mais tarde na vida, então essa é a escolha certa e aquela é matéria apropriada”. Romper com esse tempo e lógica se resume a isso: a escola chama os jovens para o tempo presente (“o presente do indicativo” nas palavras de Pennac) e os libera tanto da carga potencial de seu passado quanto da pressão potencial de um futuro pretendido planejado (ou já perdido). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 36).

O processo de suspensão apresenta sem demarcação o que a “velha geração” acredita ser importante repassar, sem amarras, sem premeditações, disponibilizando à “nova geração” experiências outras a partir do que lhe foi apresentado, o que leva ao estado de profanação – a quarta operação. Profanar significa destituir-se das coisas sagradas para a sociedade, do espaço e do tempo utilizados no cotidiano, tornar algo disponível a todos. Desse modo, quando falamos em profanação, referimo-nos a

[...] algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo [...] que foi corrompido ou expropriado; [...] algo que se tornou público. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 39).

No *espaçotempo* escolar, a profanação acontece à medida que se criam, com as crianças, o tempo livre, a experiência e a liberdade para composição de novos significados. Quando o conhecimento é apresentado como algo não sagrado, causando interesse às novas gerações, e a mudança seja possível no que tange ao comum, a escola cumpre sua função de apresentar outros mundos aos alunos. Masschelein e Simons (2018, p.40) acrescentam:

O conhecimento e as habilidades são efetivamente suspensos dos caminhos em que a geração mais velha cuidou de colocá-los em uso em tempo produtivo, mas essa matéria *ainda não* foi apropriada pelos representantes de geração mais jovem. O importante aqui é que são precisamente essas coisas públicas - as quais, por serem públicas, estão, portanto, disponíveis para uso livre e novo - que proporcionam à geração mais jovem a oportunidade de experimentar a si mesma como uma *nova* geração. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 40).

Nesse sentido, o ato de profanação consiste em dar oportunidade de corromper-se, de expropriar o conhecimento ao qual se é apresentado; é desprender as coisas de suas funcionalidades, de seus sentidos que pensamos ser úteis, possibilitando a reinvenção ou criação de um mundo do jeito que lhe dê sentidos, com significados outros, com experienciar tempos outros (tempo livre) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Isso incentiva o amor ao mundo – a quinta operação.

Em outras palavras, o profanar oportuniza mudanças nas matérias escolares, fazendo com que elas se desprendam de suas funcionalidades para possibilitar à geração mais nova a

criação de novos significados a partir da experiência “típica escolar”. Desse modo, “o que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado pelos atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 40).

Quando o educador transforma algo em matéria de estudo, livre de seu sentido funcional, desprendido da família e da sociedade, aguça os sentidos das crianças, atrai a atenção, possibilita o interesse, dando-lhes foco para criar, para pensar possibilidades outras. Para isso, é preciso ter tempo.

O professor dá tempo, faz tempo. Primeiramente, porque ele sabe que o mundo não começa agora, entende que os novos chegam a um mundo que já existe e, portanto, sabe que dar o mundo é dar um mundo velho, envelhecido, um mundo anterior, feito de tempo e que mostra os traços, as rugas e as podridões do tempo; mas também sabe que dar o mundo é dar inclusive as possibilidades do mundo e as possibilidades de renovação e de rejuvenescimento do mundo. Em segundo lugar porque a própria escola é fundamentalmente, uma forma institucionalizada de dar tempo: um espaço para a *scholé*, para o tempo livre, (LARROSA, 2017, p. 192).

Podemos dizer, então, que novas relações são construídas, novos saberes, novas experiências, novos modos de pensar e de ver o mundo tornam-se possíveis quando o tempo é oferecido à criança; tempo de renovar algo, de rejuvenescer algo velho, que se torna um conhecimento suspenso, mas que está disponível no tempo presente “o mundo”. É nesse sentido que “a profanação e a suspensão abrem o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 43), pois o mundo velho é apresentado de modo a ser repensado, a ser renovado, a criar interesse. “[...] O interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos leva a estudar, pensar e praticar. Leva-nos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/espaço do inter-esse - do que é compartilhado entre nós, o mundo em si” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 52).

O ato de abrir o mundo e apresentá-lo é o grande impacto, o movimento e o acontecimento que a escola proporciona à criança. Trata-se de criar interesse pelo mundo, sem pretensões ou motivações de apresentar familiaridades que levam à permanência do mesmo, convidando a criança a sentir o interesse pelo mundo.

[...] É por abrir um mundo para as crianças e os jovens (e, como dissemos antes, isso não é o mesmo que simplesmente torná-las familiares com ele; é trazer o mundo para vida e fazê-lo atraente para eles) que crianças ou jovens podem experimentar a si próprios como uma nova geração em relação ao mundo, e como uma geração capaz de construir um novo começo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 98-99).

O ato de suspender e profanar saberes faz com que a escola se torne o mundo, sendo uma questão necessária para gerar atenção e criar interesse, trazendo a criança (o jovem) ao presente, uma forma de mostrar o mundo de maneira atraente e de gerar interesse dos alunos em relação ao mundo, deixando-os perceber que são realmente a nova geração. Nesse sentido, o ato da profanação dos conhecimentos legitimados, do deslocamento de suas origens, uma condição para perda de suas relações originais. Nessa perspectiva, ocorre o processo de “pôr as coisas sobre a mesa”; quando o conhecimento é profanado, é suspenso de sua funcionalidade e apresentado como a “primeira vez”.

Portanto, os autores trazem as especificidades, as singularidades da escola, que lá existem, e convidam-nos a pensar em uma escola que rompa com as amarras, demandas e determinismos sociais e que possibilite às crianças o tempo e o conhecimento libertos. Uma escola que oportunize o tempo livre, desconectado do tempo habitual ocupado pela família, pelo Estado – ou seja, há pistas de algumas linhas de força que podem levar a pensar a escola como espaço do devir e, quiçá, como “amor público”.

Esta subseção teve como proposta, a partir de inspirações obtidas nas leituras de Masschelein e Simons e de Larrosa, pensar a escola como espaço que vivencia o presente, que caminha por linhas rizomática, sem ponto de chegada demarcado e sem o tempo cronometrado, exercitando a experiência do tempo livre.

Pensar na escola de tempo livre parece desafiador, parece implicar um modelo exclusivo. Porém, o que proponho aqui é pensá-la como espaço de igualdade, onde a extensão do “bem comum” seja para todos, onde o tempo seja suspenso para a coletividade, a diferença seja acolhida, a criação e a invenção sejam possíveis. Um espaço onde nós, educadores, sejamos capazes de “nos dispor, atentos, no acontecer cotidiano de brechas” (RIBETTO, 2014, p.12), ou seja, um espaço rizomático, espaço de encontros, de acontecimentos, levando-nos a desaprender todos os dias... Caberia pensar essa escola como espaço que mostra, todos os dias, um mundo que difere do sempre igual!

Como mostrar o mundo sem as tecnologias digitais em rede que fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea? Como pensar a escola com ato de suspensão e profanação, sendo ela um espaço em que seus *praticantespensantes* vivem em um tempo fluido, em um *espaçotempo* de cibercultura? Como pensá-la como lugar de tempo livre em um tempo tecnológico? Faço o convite para continuar pensando questões desse tipo na próxima subseção.

### 3.2 O que pode uma escola com ato de suspensão e profanação em tempos de cibercultura...

*Hoje, mais da metade da clientela com que a gente trabalha na escola, mesmo um grande número sendo carente, porque a gente trabalha com escola pública, uns 70% têm acesso a internet e tecnologia em casa, porque a tecnologia hoje ficou muito barata. As crianças, elas vislumbram um celular... Para elas, o presente número um é um celular. O celular virou um vício, não só para as crianças, mas para todos nós, não é? A tecnologia, ela conseguiu impregnar no ser humano o vício, principalmente da internet e do celular.*

(Prof. François Marin)

A epígrafe desta subseção faz parte da narrativa do professor participante da pesquisa da Escola Múltipla Escolha. Ele enfatiza o quanto é perceptível, dentro do *espaçotempo* escolar em que estamos imersos na contemporaneidade, uma complexa trama de artefatos tecnológicos; assim como os adultos, a criança é conduzida pelo movimento desses artefatos e regida pelas redes mundiais e de comunicações. Nesta subseção, intento pensar a escola com o ato de suspensão e profanação neste nosso tempo de cibercultura.

A escola é um espaço que tem um importante papel: mostrar, oferecer e apresentar o mundo à criança. Na contemporaneidade, sem a tecnologia, isso se torna impossível, pois essa tecnologia faz parte do cotidiano em que as crianças estão inseridas, até porque a escola é o mundo. Como Masschelein e Simons (2018, p.54) explicam: “dar forma à escola, ou seja, estimular o interesse por cuidadosamente criar e apresentar o mundo, é inconcebível sem a tecnologia”. A começar pela cadeira, pelo livro, pelo quadro-negro, pela caneta, pelo papel, pela carteira, pela estrutura da escola em si, tudo é fruto da tecnologia.

O *espaçotempo* escolar, como elemento essencial para mostrar, trazer o mundo para a criança (o aluno), tem como papel fundamental renovar a sociedade por intermédio da geração mais nova. Para isso, deve criar formas de chamar atenção e técnicas que criem interesse para os jovens em torno de um bem comum: tempo livre, apresentar o mundo, incentivar o amor por ele. A tentativa de realizar esse papel de forma clássica (colocando a escola como detentora da aprendizagem) é pelas “disciplinas escolares” e pelo conteúdo curricular “multidisciplinar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.162). Entretanto, atualmente, com as interfaces digitais, não podemos nos limitar “a uma chamada educação literária-cultural (línguas, história, etc.) e

uma (natural) educação científica (matemática, física, etc.)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 162), seja para dizer o que é digno de “ser designado” como “bem comum” para “testar o amor pelo mundo”, seja para determinar o que deve ser ensinado para a “formação de pessoal”. Como explicam os autores:

A tecnologia afeta cada parte da vida de hoje, e “libertar” essa tecnologia é nossa responsabilidade pedagógica. Não fazer isso seria negar aos jovens a oportunidade de renovar o mundo [...] o desafio é fazer com que a experiência de *ser capaz de começar* seja possível particularmente no que diz respeito a aspectos do mundo digital e tecnológico. Não há necessidade (urgente) de ensinar competências nessas áreas - a escola não é, provavelmente, o melhor lugar para isso. Mas experimentar métodos e conteúdos que tornam possível a formação tecnológica e digital é, de fato, uma questão escolar eminente. Aventurar-se fora do seu próprio mundo da vida, ficar interessado e ter tempo para desenvolver um eu “digital e tecnológico” é o que é importante [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.162-163).

Como as tecnologias digitais em rede fazem parte de nossas experiências visuais cotidianas, negar seu uso é aderir a uma estratégia de minimização da geração mais nova, negando a renovação do mundo. É preciso apostar em uma maior articulação dentro do espaço escolar, desenvolver práticas que atraiam a atenção e o interesse da criança, o que exige experimentar diversas metodologias e conteúdos, bem como utilizar os recursos disponíveis para as gerações mais novas. Isso requer “professores que podem suspender o conhecimento produtivo e as habilidades e dar aos jovens o tempo para praticar, estudar e pensar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 163), tendo o experimentar como o mais importante.

Devemos experimentar modos de organizar e projetar escolas para criar um espaço dedicado e tempo separado daquele da família, da economia e da esfera política. [...] um tempo espaço que permanece isolado e ajuda a permitir o interesse partilhado no mundo; o momento e espaço tranquilos em que se pode viver, um tempo e lugar onde as coisas podem surgir em si mesmas e cuja funcionalidade está temporariamente suspensa. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.164).

Trata-se de pensar em uma escola de tempo livre, uma escola fluida, permeável, aberta para possibilidades outras de viver e experimentar o que lhe é oferecido na contemporaneidade, pois a escola deve – e é um espaço para – criar negociações, conexões, ato de suspensão e de profanação. Para tanto, precisa possibilitar à criança maneiras de ver que o mundo é um espaço de experiências, de vivências outras, que pode ser ressignificado, renovado. Nesse sentido, a utilização das tecnologias digitais em rede em sala de aula constitui-se em mais uma forma de fortalecer a função da escola de oferecer não apenas o que se considera ser necessário aprender, como também possibilitar acesso e experiências do que está no presente, utilizando-os como técnica escolar.

[...] as tecnologias de informação e comunicação (TICs) podem ser abordadas como uma técnica escolar. As técnicas escolares não são técnicas por meio das quais um governo ou um professor alcançam resultados por encontrar em um alvo pré-determinado ou por produzirem determinados ganhos de aprendizagem. Pelo contrário, trata-se de técnicas que permitem a atenção por meio da profanação de algo (a suspensão do uso comum dessa coisa) e a apresentação deste algo de tal forma que ele possa ser compartilhado, possa despertar o interesse e possa ter como resultado uma experiência de “ser capaz de”, de possibilidade. Isso também está ligado com métodos escolares. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.164-165).

Assim, fazer uso das tecnologias digitais em rede em sala de aula não significa desenvolver habilidades técnicas, nem estimular a autoaprendizagem, e sim causar uma suspensão, uma profanação que chame a atenção, que cause interesse e que leve à compreensão do funcionamento da mídia e dos artefatos tecnológicos além do que é utilizado no cotidiano da criança. Nesse quesito, as tecnologias digitais em redes podem tornar-se um poderoso componente da percepção, do interesse, da atenção, por serem algo que está no presente, algo que pode demonstrar as mudanças do mundo e promover o entendimento das transformações e fragmentações dos contextos sociais. Como relatam Masschelein e Simons (2018, p.165), “as TICs podem ter um potencial único para criar atenção [...] e para apresentar e abrir o mundo - pelo menos quando as TICs são livres das muitas tentativas de privatização, regulação e comercialização”.

Trazer as tecnologias digitais em rede para a sala de aula é causar o ato de suspensão, profanação do espaço e do fim (social) para o qual nos acostumamos a utilizá-las. Isso significa dizer que os artefatos que as crianças utilizam no convívio social para entretenimento ou lazer, ao serem utilizados em sala de aula, demonstrarão que servem também para estudar, aprender, desaprender, reaprender, criar, construir, pois “o desafio é explorar como elas ajudam a criar uma presença (comum) e possibilitar o estudo e a prática. Há uma abundância de novos métodos de trabalho para planejar e testar nesse aspecto” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 165).

A cultura contemporânea é conduzida por movimento evolutivo das interfaces digitais e regida pelas redes mundiais e de comunicações; sendo assim, as experiências de cada indivíduo são diretamente relacionadas a esse movimento evolutivo. Trazer esse movimento para a escola pode ser uma forma de criar atenção e de trabalhar em busca de um bem comum, como um convite de acesso para todos, conforme o que segue:

A escola como espaço de iguais deveria convidar todos a se aproximar de novo, como nova experiência, desses objetos que habilitam um encontro distinto com o mundo, e que permitem a cada um apropriar-se dele, encontrar um lugar nele, acessar suas línguas como modo de representação das experiências humanas (DUSSEL, 2017, p.103).

O acesso às interfaces digitais no *espaçotempo* escolar pode ser um requisito para profanar o saber, no sentido de todos terem acesso e oportunidade de problematizar, de experienciar algo da cultura contemporânea. Para Dussel (2017, p.107), “é preciso imaginar novos dispositivos, tecnologias, artefatos ou saberes que dialoguem melhor com essas novas condições do saber e que se inscrevam nas formas concretas com que hoje se faz escola”.

Portanto, a utilização das tecnologias digitais em rede vai muito além de disponibilizar equipamentos, de ministrar aula no PowerPoint, de ter habilidades técnicas. Ela implica desempenhar formas de comunicação, de expressão, de ampliação do processo de igualdade de acesso a todos.

Quando fala-se em tecnologias digitais, pensamos no seu uso pessoal. Trata-se de uma questão intempestiva, pois pensamos logo em entretenimento, no uso social e no espaço escolar com seu caráter instrumental. Porém, muitas vezes não levamos em conta sua dimensão, seu valor e o lugar que elas ocupam no mundo. É nesse sentido que Dussel (2017, p.108) aponta que:

[...] os momentos e os espaços de trabalho com as tecnologias digitais na escola me parecem centrais para que possamos transformá-las em objetos a profanar, isto é, para que possamos problematizá-las, questioná-las e olhá-las em distintas perspectivas, para que possamos estabelecer um corte e nos distanciarmos da corrente de padronização e dos caminhos que vão armando os algoritmos da população.

Pensar as tecnologias digitais em redes no *espaçotempo* escolar é pensar muito além do modelo instrumental. É pensar na problematização de seu uso e criar novos significados a partir deste; é libertar da utilização cotidiana, é profanar no sentido de questionar, de interrogar o que pensamos saber sobre elas. A partir disso, cabe abrir-se a novos sentidos, a novas perspectivas, ocasionando rupturas no modo padronizado e instituído que a sociedade construiu.

A escola é algo tão simples como isto: o tempo, o espaço, as materialidades e os procedimentos para o estudo. Ou, de um modo ainda mais conciso, a escola é a casa do estudo, um dispositivo material que oferece às crianças e aos jovens o que é necessário para que possam estudar, para que possam se aplicar com atenção, disciplina, perseverança e zelo a exercitarem-se em coisas que não estão na casa, nem na televisão, nem na praça, nem no shopping: para coisas que valem a pena por si mesmas. (LARROSA, 2017, p. 239).

Na sociedade plurifacetada em que vivemos, em um tempo de fluidez, não há possibilidade de pensar em um modelo de escola, mas de pensá-la com seus espaços, com seus tempos, com sua diversidade, com seu currículo. Cabe pensar em suas continuidades e descontinuidades, nas permanências e rupturas; pensá-la como um espaço que produz diferença, que causa suspensão do tempo; pensá-la como um espaço necessário; pensá-la como espaço em

que há possibilidade da experiência que nos toca, nos causa estranhamento e nos acontece (LARROSA, 2002).

Portanto, o e-ducar o olhar sobre o *espaçotempo* escolar permite elencar as potências da escola, suas bonitezas, para, quiçá, tecer-lhe elogios, defendê-la em meio às tramas que apontam-na como ultrapassada, que a condenam, que a advogam como espaço de alienação. O e-ducar o olhar pode mostrar que há, na escola, movimentos, encontros, acontecimentos potentes no *espaçotempo* da sala de aula, nos pátios, na hora do recreio, em um diálogo, em uma escuta, em uma brincadeira, o que faz a escola ser uma escola. Nas palavras de Masschelein e Simons (2018, p. 37), “a escola é um meio sem fim e um veículo sem um destino determinado”. Que pensemos a escola como espaço de possibilidades outras, que contém expressões e ritmos que pulsam.

### 3.3 Crianças e suas relações com os artefatos tecnológicos

*Oi, tia! Você vai filmar minhas amigas?*  
*Oi...Por quê? Você quer participar da entrevista?*  
*Não, tia, eu não gravo vídeo, mas quero que você me filme cantando pra*  
*você.*  
*Ah, sim, claro, filmo, sim. Você canta sempre? Onde?*  
*Sim, canto na minha casa, nas festas das minhas amigas. Eu já cantei até*  
*na igreja. Minha mãe grava sempre eu cantando, mas eu tenho vergonha*  
*de cantar na frente das pessoas. [risos]*  
*Que legal... Agora eu quero ouvir você cantar, então, na hora que você*  
*estiver pronta, me fale, que irei iniciar a filmagem, tá?*  
*Pode apertar o play, tia, eu vou começar já, antes que bata o sino e minhas*  
*amigas me vejam cantando. [risos]*

(Lanterna, 2019)

Essa narrativa poderia resumir-se a apenas um diálogo, uma conversa... Porém, retrata um acontecimento, um encontro que me levou a um tempo liberto enquanto aguardava o sino do recreio tocar para iniciar a entrevista com as crianças produtoras de vídeo. *Lanterna*<sup>23</sup> saiu da sala para ir ao banheiro, olhou para mim, parou na minha frente e começou a conversar. Esse encontro levou-me a um tempo suspenso, a um tempo em que o interesse girava em torno da voz da criança, que ecoava pelo pátio da escola, e a minha atenção dirigiu-se ao seu canto. Enquanto escutava, pensei: “e eu achando que as crianças iriam ficar envergonhadas em

<sup>23</sup> *Lanterna* é o nome de uma das protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jaques Daroy.



*participar da entrevista*”. Foi nesse instante que o *boom* aconteceu... Será que as crianças terão maior interesse em participar da pesquisa se a entrevista for filmada, em vez de ser apenas gravada?

Esse acontecimento fez-me pensar nas palavras de Maldonado (2017, p.55), quando relata que o acontecimento e o encontro são o que nos leva a situações inesperadas:

Situações que não podem ser explicadas pelo estado de coisas que as suscitaram ou às quais elas podem voltar, ou seja, é aquilo que se “eleva por um instante”, e é esse instante o que interessa, é a oportunidade que temos para agarrar.

A pesquisa com criança, nesta dissertação, potencializa-se em conversas, diálogos, escutas, atenção, sensibilidade para suspender, por pequenos instantes, os movimentos que compõem o *espaçotempo* da Escola Múltipla Escolha, *que habitei e que me modificou, levando-me a escrever*. Todos esses movimentos que se passaram, que me passaram e que estão traduzidos nesta dissertação podem ser caracterizados como encontros, no sentido que Deleuze (1998, p. 6) atribuiu à palavra. Para o filósofo francês, “encontrar é achar, capturar, roubar, mas não há método para achar nada além de uma longa preparação [...]. a captura é sempre uma dupla captura [...]”. A pesquisa com crianças pode ser traduzida no exercício da escuta e da captura... Dupla captura daquilo que traduzimos da escuta e de nós mesmos, sendo modificados e capturados pelos encontros que acontecem sem julgamentos, esquadrinhamentos e estereotipificação.

Pesquisar com criança é abrir-nos a encontros que nos conduzem a *espaçotempos* outros, que nos levam a perceber coisas pequenas, a ver as belezas do cotidiano. Como diz Manoel de Barros (2006, p. 43-44), “quem é *quando* criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência”. As palavras de Manoel convidam-nos a sentir o cotidiano com todos os sentidos, assim como as crianças o sentem, e a não categorizar, identificar, rotular ou tentar “botar data na existência”!

Lanterna, a menina da epígrafe, com seu jeito tímido de ser, leva-nos a perceber que a linguagem audiovisual mescla o cotidiano contemporâneo, influenciando as vidas de todos, inclusive as das crianças. Estas entram em contato com os artefatos tecnológicos desde muito pequenas, e eles condicionam sua maneira de apresentar-se, de comportar-se, de demonstrar seus afetos, de ver, pensar e perceber o mundo... No entanto, além dos condicionamentos, abrem o mundo para as crianças, potencializando seu ato de criação.

Utilizo esse encontro, esse acontecimento retirado do caderno de campo, como uma forma de “dar a ver” a escola onde foi realizada a pesquisa... “Dar a ver o ordinário e material da escola” é “torná-la presente, fazê-la aparecer na luz” (LARROSA, 2018, p. 27), a partir das narrativas capturadas<sup>24</sup>, para que possamos pensá-la como espaço de experiência, de encontros, de acontecimentos, de possibilidades. Isso quer dizer pensar o *espaçotempo* escolar além do que pensamos ser escola, além das denominações “negativas” que ela vem recebendo ao longo do tempo. É perceber “coisas pequenas”, “tornar visíveis forças que não são visíveis” (DELEUZE, 2007, p.62), reaprender outros modos de ver e pensar o mundo escolar a partir das experiências obtidas durante a pesquisa de campo.

Parto da ideia de Larrosa (2018, p.26) para dizer que, ao habitar o *espaçotempo* da escola,

[...] é preciso trazer à luz “o professor que todos temos dentro de nós” e, portanto, o “amor à escola” que lhe está subjacente. Porque o que ocorre (o que normalmente ocorre em um curso de mestrado) é que esse “professor que temos dentro de nós” e esse “amor à escola” costumam estar escondidos e obscurecidos. Primeiro nos alunos, porque eles já se sentem mais pesquisadores do que professores e porque, em muitos casos, compreendem a sua relação com a escola a partir da crítica e da renovação (quando não, de uma maneira mais burocrática, a partir da avaliação, da gestão e da inovação).

Somente quando nos colocamos como *professorpesquisadores* é possível “dar a ver” o *espaçotempo* escolar, “dar a ver” o currículo, “dar a ver” o cotidiano da escola a habitar. Exponho os sentidos nesta pesquisa como *professorapesquisadora*, cuja intenção foi acompanhar os ritmos, os movimentos, os fluxos dos acontecimentos por meio das narrativas dos *praticantespensantes*, compreendendo-as como “*personagens conceituais*”, e não como meros “dados a inserir na pesquisa”. De acordo com Alves (2010, p.1.203-grifo da autora),

[...] para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas e as imagens de professoras e de outros *praticantes* dos *espaçotempos cotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como “fontes” ou como “recursos metodológicos”. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de *personagens conceituais*. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitadamente, como *personagens conceituais* necessários aos processos que realizamos.

---

<sup>24</sup> Larrosa utiliza as palavras de Peter Handke para dizer que a melhor forma de tornar algo presente é pela linguagem. No paradoxo de Larrosa – “dar a ver”, “aparecer na luz” –, existe a intensão de dizer que devemos ter cuidado com as formas de ver, de escolher e de cuidar as palavras que direcionamos à escola (LARROSA, 2018, p.27).

Dessa forma, nesta dissertação, trabalho com as narrativas como um modo de “dar a ver” as redes de sentidos, de “dar a ver” as redes de significações, de “dar a ver” as redes de percepções que tecem o cotidiano escolar, enfatizadas pelos *praticantespensantes*. Vale ressaltar que considero como *praticantespensantes* os professores e as crianças que participaram da pesquisa.

Como foi relatado na primeira seção, na contemporaneidade, as crianças vivem em meio às interfaces digitais, tendo acesso aos artefatos tecnológicos e à mídia, arrebatadas cotidianamente por agenciamentos coletivos de enunciação que metamorfoseiam suas subjetividades. Em torno desta escrita, trago a seguinte questão: o cotidiano das crianças inseridas no *espaçotempo* da Escola Múltipla Escolha, localizada no interior do estado de Mato Grosso, identifica-se com o cotidiano daquelas que vivem nas grandes metrópoles ou dele se distancia? Essas crianças estão vivendo as interpelações da contemporaneidade do mesmo modo?

O discurso enunciado em comentários em canais do *YouTube* – “essas crianças de hoje não têm infância” – fez com que a seguinte questão fosse problematizada neste trabalho: de quais crianças falamos? Saber da relação das crianças com os artefatos tecnológicos e mídia permite-nos tecer, na próxima seção, um diálogo sobre infâncias contemporâneas que permeiam o *espaçotempo* da Escola Múltipla Escolha.

Portanto, nesta subseção, a partir das narrativas dos *praticantespensantes*, busca-se perceber as relações da criança com artefatos tecnológicos e a mídia em seu cotidiano, fora do *espaçotempo* escolar. De acordo com pesquisa da revista *Crescer*, já citada, de 2.044 pessoas, entre as quais estavam pais, mães e crianças participantes da pesquisa, 38% das crianças na faixa etária de 0 a 8 anos já possuem um artefato tecnológico, como *tablet*, TV, computador, celular ou videogame. Outro dado é que 47% dessas crianças “gastam mais de três horas diante de algum tipo de tela” (BERGAMO, 2018), e são essas mesmas crianças que percorrem o chão das escolas.

Nesse cenário, a cultura da mobilidade, conforme Fernandes, Diniz e Barros (2016, p. 32), “faz parte do cotidiano de crianças e jovens dentro e fora da escola. Esse público tem cada vez mais convívio com a imagem que, desde a TV até os dispositivos portáteis digitais, transformam as relações e as maneiras do fazer/pensar” esse convívio fora do *espaçotempo* escolar. Essa questão torna-se perceptível nas representações colocadas em circulação pelas crianças dentro da escola, como narra a professora Elizabeth Halsey:

*As crianças, no acesso às tecnologias, acabam trazendo uma vivência diferente. A gente percebe por que tem o lado bom e o ruim: das crianças que têm o contato com os personagens, eles acabam representando, virando contos de fada; tem as crianças que usam a tecnologia para o lado do jogo, que não é tão recomendado e não tão bom, porque ele começa a ficar agressivo, ele começa demonstrar que vai vencer, sempre igual aos jogos. (Prof. Elizabeth Halsey)*

Nas palavras da professora Elizabeth Halsey, nota-se que a criança, mediante sua vivência no cotidiano com as interfaces digitais e personagens de filmes, vídeos e jogos, experiencia diversas maneiras de interpretação para relatar o que se passa em seu cotidiano fora do *espaçotempo* escolar. Durante a entrevista, a professora ainda relatou que as crianças que são atravessadas por personagens de filmes, vídeos ou jogos criam significados e os reproduzem a partir do que assistem, transmitindo (na sala de aula) significados tanto para o lado bom, quanto para o lado ruim.

Com base nas narrativas dos *praticantespensantes*, percebe-se que diversos âmbitos e espaços são atravessados por eles, o que é possibilitado pelo manuseio dos artefatos tecnológicos e pelo acesso à mídia. O *espaçotempo* escolar não foge dessa travessia, e as experiências de cada indivíduo são diretamente relacionadas a esse movimento. Desse modo, a relação que a criança estabelece com seus pares produz seu universo, participa de sua cultura, seleciona, apropria, cria, reinventa e reproduz conteúdo, buscando sentido para seu mundo, ou seja, constitui sua subjetividade. Nas palavras de Guattari (1992, p.22):

*Cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação a seus afetos.*

Esses afetos capturados geram pensamentos, sensações, imagens produzidas pela interconexão e afecções com os agenciamentos coletivos de enunciação, que são demonstrados por meio das falas, dos olhares, dos gestos e nos modos de vida. Nesse mesmo aspecto de reprodução e interpretação da criança, a professora Louanne Johnson relata que é impossível não perceber as crianças no acesso às tecnologias digitais em redes, pois, a todo instante, na sala de aula,

*as crianças que têm acesso à internet e a aparelhos tecnológicos demonstram, através de brincadeiras de faz de conta, atitudes e termos usados nessas tecnologias, bem como em momentos de conversas informais relatam fatos que viram na mídia. (Prof. Louanne Johnson)*

Nas falas dos *praticantespensantes*, nota-se que as crianças recriam noções de deslocamento entre espaços reais, virtuais e imaginários e demonstram dentro do *espaçotempo*

escolar mediante seus atos, conversas e maneiras de agir. As narrativas das professoras articulam-se ao mostrarem percepções do modo como os artefatos tecnológicos e a mídia têm se apresentado às crianças, das formas pelas quais interpelam e subjetivam as crianças contemporâneas.

Podemos dizer que o cotidiano do *espaçotempo* escolar expõe sentidos vivenciados pelas crianças que percorrem o chão da escola. Isso nos mostra que a vida da criança, na atualidade, é profundamente atravessada pelos artefatos tecnológicos e pelo ciberespaço, que estão na tessitura da contemporaneidade.

No processo de compreender a relação com os artefatos tecnológicos e mídia que as crianças da Escola Múltipla Escolha possuem, uma das questões do questionário elaborado para compor o mapeamento das crianças produtoras de vídeo era relacionada ao acesso à internet. Das 70 crianças que responderam o questionário, 57 têm acesso à internet diariamente, e somente 13 responderam que possuem acesso à internet.

As crianças também relataram, entre idas e vindas de conversas no recreio, que utilizam os artefatos tecnológicos (mesmo que não possuam um aparelho móvel, utilizam o da mãe, do pai ou da avó) para o acesso às plataformas: Facebook, Instagram, *YouTube* e Netflix.

A pesquisa no/do/com o cotidiano busca, em diversas fontes, percepções, pistas de saber, fazer e poder (ALVES; GARCIA, 2002). Nesse sentido, pude perceber a necessidade da participação dos professores, não como informantes, mas como *intercessores* na forma de entender os fazeres e saberes do que é perceptível no cotidiano da Escola Múltipla Escolha, além do que o meu olhar pôde perceber na observação.

Quanto ao uso de artefatos tecnológicos dentro do *espaçotempo* da escola e à relação das crianças com eles, percebi, durante a observação, que algumas crianças portavam celulares e *tablets*, utilizando-os somente na hora do recreio. Em conversa com essas crianças, elas disseram levar os artefatos para mostrar fotos de passeios, aniversários, banho de piscina; outras os usavam para tirar fotos e gravar vídeos, mas disseram só poder fazer isso na hora do intervalo.

No momento da entrevista com os professores, uma das questões era se eles já tinham visto as crianças utilizarem algum artefato tecnológico. Os professores relataram já ter identificado crianças que levavam sempre celular e *tablet* para a sala, porém, pela lei<sup>25</sup> que proíbe os alunos de utilizarem celular na sala de aula, os professores pediam que as crianças os guardassem ou os deixassem no modo silencioso.

---

<sup>25</sup> Lei nº 16567/2017 “Artigo 1º - Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas, ressalvado o uso para finalidades pedagógicas”.  
<https://www.al.sp.gov.br/norma/?tipo=Lei&numero=16567&ano=2017>

Ao pensar nas relações que as crianças fazem e constroem com os artefatos tecnológicos e a mídia, percebe-se o papel que eles exercem no cotidiano, delineando a cultura contemporânea. Como lembra Hall (1997), as percepções da realidade de uma cultura são impostas pelas práticas sociais do convívio cotidiano, portanto, as interações e relações que as crianças constroem com as tecnologias digitais fazem com que tenham a percepção da realidade atual.

Quando a proposta é pensar as/com as/sobre as crianças contemporâneas, é preciso percorrer o espaço onde elas se inserem, seguir pistas que nos levem a entender de qual criança estamos falando. A criança vivencia sua infância a partir da realidade em que está inserida, a partir dos valores culturais, sociais, econômicos e políticos construídos e atribuídos de acordo com cada época.

Na sociedade contemporânea, as crianças, ao acessarem as interfaces digitais, constroem suas experiências por meio dos aparelhos de mídias, produzindo seu próprio modo de viver, relacionar, conhecer, dialogar, brincar e narrar. Com essas experiências, produzem novos conceitos, novas invenções e socialização com mundos possíveis, construindo subjetividades outras. É nessa perspectiva que conversaremos na subseção a seguir: os *youtubers* mirins estão constituindo crianças da Escola Múltipla Escolha do município de Cáceres?

### **3.4 Como as crianças da Escola Múltipla Escolha estão sendo constituídas pelo fenômeno de *youtuber* mirim**

*Olá, meninos e meninas!  
Tudo bem com vocês?  
Bom, no vídeo de hoje,  
vou mostrar pra vocês...*

*(youtubers)*

O ato de narrar acompanha-nos desde tempos remotos. Hoje, há diversas maneiras de narrar em vigência. Em sua versão tradicional, o ato de narrar acontecia de forma oral, e as narrativas eram transmitidas da velha para a nova geração (ou seja, das pessoas mais velhas da família para os mais novos, isso incluía também, dos professores para as crianças), pautando-se apenas nas vivências, com um único sentido.

Atualmente, essa “forma” de narrar tem sido quebrada, pois as crianças têm experienciado o ato de narrar de diversos modos – áudio, vídeo, etc. –, tendo como apoio diversos artefatos tecnológicos e espaços – ciberespaço – que auxiliam na ultrapassagem de

fronteiras culturais pela internet. Aprendemos com Benjamin (1993) que o ato de narrar advém da experiência. As crianças, na contemporaneidade, no convívio com os mais diferentes meios de transmissão de narrativas, como Facebook, Instagram e *YouTube*, entre outros, criam modos outros de narrar a partir do que veem, ouvem, sentem, experienciam. Isso contribui para constituir a subjetividade das crianças contemporâneas de diversos lugares, por meio dessas plataformas.

A epígrafe desta subseção é um modo que as crianças produtoras de vídeo encontraram para iniciar sua narrativa na plataforma *YouTube*, pois, no movimento evolutivo do ciberespaço, o *YouTube* é a plataforma que tem assumido o lugar de número um para exposição de narrativas das crianças contemporâneas. Nele, há interações com audiovisual e compartilhamentos de informações, entre outras possibilidades. Delineia-se, assim, a cultura infantil. Conforme dizem Fernandes, Diniz e Barros (2016, p. 34),

Atualmente, temos relatos de crianças e jovens que relacionam-se mais frequentemente com vídeos pela internet por canais do YouTube do que pela TV. [...] Cada vez mais as crianças e jovens preferem consumir produtos audiovisuais pela internet do que pela TV. Na internet eles podem escolher o que ver e a hora em que desejam fazê-lo, fazendo um consumo por demanda.

As narrativas audiovisuais dos *youtubers* mirins foram escolhidas para contribuir nesta pesquisa. Como abordei na primeira seção, a pesquisa da revista *Crescer* relata que as crianças, no acesso regular ao *YouTube*, vêm sendo constituídas pelos *youtubers* mirins. Restou saber, então, qual a relação estabelecida entre as crianças da Escola Múltipla Escolha, do município de Cáceres, e os *youtubers* mirins.

Inicialmente, realizei um mapeamento para identificar se os *praticantespensantes* da Escola Múltipla Escolha sabiam o que é *youtuber* mirim. Em relação às crianças, das 70 devolutivas do questionário, oito crianças não conhecem, 12 crianças conhecem, mas não assistem, e 50 conhecem e assistem.

Se as crianças estão sendo constituídas pelos *youtubers* mirinsque conteúdos estão sendo expostos? No exercício de entender essa relação entre as crianças e os *youtubers* mirins, ao realizar as entrevistas, questionei quais canais assistiam e se elas seguiam algum *youtuber*. Dentre 10 canais citados, os que mais apareceram foram: *Nanda Lima*, *Authentic Games* (Marco Túlio), *Julia MineGirl*, *Moonkase* (Mara Luiza), *Crescendo com Luluca* (Luiza), *Vitória Mineblox* e *Duda Guedes*.

Com o foco em identificar quais conteúdos e representações permeiam o cotidiano das crianças que frequentam a Escola Múltipla Escolha, passo a contextualizar, em poucas palavras,

o que os *youtubers* citados pelas crianças mais produzem. Trago também alguns pequenos fragmentos sobre cada canal (até porque o objetivo aqui não é pesquisar crianças *youtubers*, mas apenas identificar quais conteúdos elas produzem), entendendo que, com essa identificação, poderemos perceber quais sentidos e significados produzem as subjetividades das crianças do *espaçotempo* escolar Múltipla Escolha.

**Quadro 1: Fragmentos de cada canal mais citados pelos praticantespensantes**

<b>Nanda Lima<sup>26</sup></b>	<i>O canal possui 1,28 mil inscritos e 149.650.190 visualizações de seus vídeos. Os vídeos de Nanda apresentam conteúdos diversos – brincadeiras, compras, desafios, dicas de maquiagem e cuidados com os pincéis, rotina, como fazer slime, entre outros. Porém, há muitos vídeos de Bebê Reborn, que, inclusive, são os mais acessados. Segundo Dino (2017),<sup>27</sup> Bebês Reborn “são bonecos cuja aparência se assemelha com os traços de bebês humanos reais”, que podem ser restaurados.</i>
<b>Authentic Games<sup>28</sup></b>	<i>É o canal do youtuber Marco Túlio. O canal conta com 17,6 mil inscritos e 7.155.162.577 visualizações. O youtuber apresenta e narra jogos de Minecraft. Esses jogos têm a participação de várias pessoas, de vários lugares. A participação é ao vivo, com interação entre os jogadores. O jogo acontece sempre em acampamentos, com mistérios a serem desvendados, contendo várias pistas. De acordo com site do próprio Minecraft<sup>29</sup>, o jogo é “sobre montar blocos e sair em aventuras”; o jogo sempre se passa em “mundos infinitamente que se passam em terreno aberto – montanhas geladas, rios pantanosos, vastas pastagens e muito mais –, repleto de segredos, maravilhas e perigos”.</i>

<sup>26</sup> Site: <https://www.youtube.com/user/bonecasemacao/videos>

<sup>27</sup> “Esse nome tem sua explicação nas origens do boneco: durante a Segunda Guerra Mundial, era quase impossível encontrar brinquedos na Inglaterra, de modo que, para aliviar as tensões do momento, as mães procuravam “repaginar” as bonecas antigas que as crianças possuíam em casa”. Por Dino, publicado em 11/05/2017.

Site Terra: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/bebes-reborn-como-sao-feitos-os-bonecos-hiper-realistas,d67104a672375ac3237d6b52f7f26ea4jzjop20s.html>.

<sup>28</sup> Site: <https://www.youtube.com/user/AuthenticGames>

<sup>29</sup> Não existe uma maneira única de jogar Minecraft. Ele é um jogo aberto onde os jogadores decidem por conta própria o que querem fazer! <https://www.minecraft.net/pt-br/what-is-minecraft/>



<b>Julia MineGirl<sup>30</sup></b>	<i>Tem a ajuda de sua mãe. Seu canal possui 4,75 pessoas inscritas e 2.922.309.164 visualizações. Mãe e filha narram e brincam de competições nos jogos. Além de Minecraft (jumper Master), fazem apresentação de games Roblox e narram competição de danças, competição de desenhos e batalhas de sorvete, entre outros. Roblox é uma plataforma de “desenvolvimento de jogos cada vez mais popular entre crianças e adolescentes” (BBC, 2017),<sup>31</sup> em que cada usuário pode desenvolver seu jogo com personagens de bonecos.</i>
<b>Mara Luiza<sup>32</sup></b>	<i>Ela possui o canal Moonkase, com 6,14 mil inscritos e 1.971.843.937 visualizações. Mara Luiza narra e joga games de Minecraft e Roblox, assim como narra histórias com jogos de encontros românticos, fala de seu cotidiano e mostra suas férias e viagens.</i>
<b>Luluca<sup>33</sup> (Luiza)</b>	<i>O canal possui 5,99 mil inscritos e 1.224.398.288 visualizações em seu canal. O conteúdo de seus vídeos são diversos: desafios, brincadeiras, construção e decoração de casas de papelão, trollagem, produção de slime, novelinha (historinhas), cotidiano (rotina), exibição do material escolar, entre outros.</i>
<b>Vitória Mineblox<sup>34</sup></b>	<i>Seu canal conta com 1,16 inscritos em seu canal. Seus vídeos têm 202.970.635 visualizações. Seus vídeos são de jogos, narrados com a participação de sua mãe e seu pai; games Roblox com conteúdo; competições de construção de casa para os personagens dos jogos; competição de fugas; competição de piscina; cachorro-quente, entre outros.</i>
<b>Duda Guedes<sup>35</sup></b>	<i>O canal tem 1,28 mil inscritos e 109.828.587 visualizações. Os conteúdos dos vídeos são de moda: Arrume-se comigo, tutorial de maquiagem, suas rotinas, mostra de seus materiais, viagens, férias e cotidiano da escola.</i>

<sup>30</sup> Site: <https://www.youtube.com/channel/UCEOGSdXwcXcNfcuDGbjmgOw/about>

<sup>31</sup> Por BBC 26/08/2017 16h32 <https://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/a-plataforma-de-jogos-com-a-qual-adolescentes-estao-ganhando-milhoes-de-dolares.ghtml>

<sup>32</sup> <https://www.youtube.com/user/MoonKase/about>

<sup>33</sup> Site: <https://www.youtube.com/channel/UCnrGkE2AmBAv6Vxj6kjljg/videos>

<sup>34</sup> [https://www.youtube.com/channel/UCZ7BbnhXm\\_OJO6hwhB4pWRw/about](https://www.youtube.com/channel/UCZ7BbnhXm_OJO6hwhB4pWRw/about)

<sup>35</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCtyASDghNa2ypthgCaW9iXw/videos>

Por meio da visita aos canais desses *youtubers* mirins citados pelos *praticantes pensantes* da pesquisa durante as entrevistas, foi possível perceber:

- Alguns canais são relacionados a outros, ocorrendo uma forma de interação entre eles, como trocas de conteúdos, compartilhamentos de algumas ideias e até mesmo produção conjunta de vídeos.

- A maior parte dos *youtubers* cria vídeos conforme o seu público deseja e pede; por isso, seus vídeos vivem em constante movimento.

- Os vídeos são produzidos por meio de aparelhos tecnológicos pessoais, como celular, *tablet* ou câmera fotográfica, e os lugares são normalmente dentro de casa: quarto, sala e cozinha.

Em relação aos conteúdos visualizados pelas crianças da Escola Múltipla Escolha nos vídeos dos *youtubers*, identifiquei os seguintes: brincar de jogos; brincar com bonecas; aprender a fazer maquiagens; aprender a fazer *slime* e massinhas; aprender a arrumar o quarto; aprender a fazer um suco, um bolo. Outras crianças apenas acompanham para divertimento com paródias, piadas, jogos e trollagem.

A partir das visitas aos canais, percebi que as intenções dos *youtubers*, em geral, consistem em narrar seus aprendizados, saberes, descobertas e criações, assim como seus consumos. Nesse sentido, tornam-se autônomos, constroem e reconstróem suas identidades, assim como as de seu público. Indo ao encontro desta percepção, Fernandes, Barros e Diniz (2016, p.41) dizem que essas crianças produtoras de vídeo estão na rede e que “seus feitos viraram efeitos, viraram dados que serão elencados e arquivados para gerações contemporâneas e posteriores”.

Essa assertiva colabora com minha escrita, que advém dos encontros que tive ao perceber, pelas narrativas das crianças do *espaçotempo* da Escola Múltipla Escolha, que muitas vezes elas procuram esses canais com objetivo de aprender a fazer coisas do dia a dia sozinhas, ou seja, sem ajuda de um adulto, porque a maioria dos pais trabalha e elas ficam sós em casa após a aula. Por isso, recorrem aos *youtubers*.

Pode-se dizer que as crianças, na atualidade, com o acesso aos diversos artefatos tecnológicos, estão cada vez mais dinâmicas, inseridas em diversos âmbitos e participativas na cultura infantil e nas movimentações midiáticas. Dessa forma, concordo com Amaro (2016, p.94) ao dizer que “a internet é um lugar em que as subjetividades se confrontam, se constroem, se descontroem e se reformulam”. As crianças *youtubers*, portanto, protagonizam cenas de ser criança na contemporaneidade.

Os conteúdos audiovisuais dos *youtubers* mirins fazem parte dos processos subjetivos das crianças contemporâneas, pois o contexto em que elas estão inseridas é atravessado por diversos modos de linguagens, comunicados pelos artefatos tecnológicos por meio da internet e da TV, que transmitem narrativas audiovisuais. Conforme Benjamin (2012), o ato de narrar advém da experiência, e nas narrativas dos *youtubers* mirins não é diferente. Existem nelas diversos enunciados que se cruzam e entrelaçam, ocasionando uma reinvenção do modo de ser, ver e agir.

Benjamim (2012) explica que a narrativa é permeada de sentidos compartilhados e dialógicos em seu funcionamento na sociedade. Isso posto, a criança *youtuber* pode ser considerada como resultado da cibercultura, em que ao mesmo tempo em que consome, produz significados, que estão subjetivando as crianças da Escola Múltipla Escolha.

#### 4 A FABULAR MODOS DE PENSAR INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS E CURRÍCULOS OUTROS

*As crianças, esses seres estranhos  
dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não  
entendem nossa língua.*

*(LARROSA, 1998)*

Nesta seção, proponho-me a pensar “grandes coisas” (VEIGA-NETO, 2014) sobre acontecimentos do cotidiano escolar, mas de modo a perceber “coisas pequenas” que ainda não foram vistas. Perceber coisas pequenas não significa problematizar o fácil, pois “não só é difícil como, ainda, é perigoso” (VEIGA-NETO, 2014, p. 7).

É difícil e perigoso falar sobre coisas pequenas porque temos que pensar o que ainda não foi pensado no *espaçotempo* escolar. Isso significa colocar-se no lugar do outro; significa afastar-se da mesmice para perceber coisas que não estamos acostumados a ver, que nos constroem e desacomodam; significa não adotar escritas prescritivas, apontando saídas gloriosas, com indicação de receitas ou soluções prontas, correndo o risco de a escrita não ser considerada útil; significa não trazer conforto, previsibilidades, com palavras previsíveis, como “determinação”, “necessidade” e “certeza”; significa defrontar-se com o inesperado (VEIGA-NETO, 2014)

O intuito da pesquisa é problematizar algumas questões que causam inquietudes, estranhamentos, que constroem a nós, adultos, em relação ao *espaçotempo* escolar, em relação às crianças, às infâncias e ao currículo, nestes tempos em que os artefatos tecnológicos e a mídia estão à nossa disposição. A pesquisa tem como foco “[...] pensar situações do presente, problematizando-as, desfamiliarizando-as, solapando as suas certezas, abrindo-as ‘a um vir a ser’ sem projetos e sem promessas, a uma liberdade sem garantias” (MALDONADO, 2015, p. 14).

De certa forma, pesquisar com crianças, nesta dissertação, tem o intuito de despir-nos de certas verdades que achamos saber sobre as crianças, as infâncias e suas relações com os artefatos tecnológicos. Trata-se de pensar para problematizar esse *espaçotempo* constituído com as mais diferentes crianças e modos distintos de viver suas infâncias. Trata-se de pensar a escola como um espaço em que coisas se passam, nos passam, mas muitas vezes, imbricados nos afazeres escolares, pouca coisa nos incomoda, nos toca, nos acontece. Larrosa (2002, p. 23)

explica que “o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada”.

Esta pesquisa, assim, não pretende oferecer receitas e consiste em pensar a escola, com seus movimentos, suas singularidades; consiste em olhar e escutar crianças com suas vivências e roubar fragmentos de “coisas pequenas”, exercitando uma educação do olhar. Como aponta Masschelein (2008, p.36), “e-ducar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor)”. Vale ressaltar que o sentido de *e-ducar o olhar* utilizado nesta dissertação, é de acordo com a ideia de Masschelein (2008). De acordo com o autor, educar o olhar “não como educare (ensinar), mas como e-ducere: conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora” (p. 36).

Nesse sentido, e-ducar o olhar é ficar atento, prestar atenção como uma abertura de “espaço para uma possível autotransformação” (MASSCHELEIN, 2008, p.36), no modo de ver o cotidiano da escola e perceber as singularidades que movem o *espaçotempo* escolar, assim como perceber e problematizar questões como: será que as crianças que vivem na contemporaneidade estão perdendo suas infâncias, estão deixando de ser criança? Ou será que, pela ótica da sociedade tradicionalista, essas crianças dobram, escapam, fogem, rompem com os parâmetros modernos institucionalizados e pensados para elas?

#### 4.1 Crianças da Escola Múltipla Escolha no processo de produção de vídeos: quem são?

Como eu começo, professora?  
**Ah...Não sei...O que você acha?**  
**Me fale um pouco sobre você...**  
 Tá bom, então, vou dizer como se fosse uma  
 entrevista mesmo...  
**E como é uma entrevista?**

*Oi!*  
*Meu nome é Mary Jane.*  
*Estudo na Escola Múltipla Escolha,*  
*tenho 9 anos e*  
*estou no 4º ano do Ensino Fundamental...*  
 (Mary Jane)

Início esta subseção com o diálogo realizado com Mary Jane, uma menina que apresenta uma impressionante espontaneidade ao falar diante da câmera do celular. Surpreendi-me com

a desenvoltura em dizer sobre ela no momento em que pedi que falasse um pouquinho de sua vida. Deu-me simplesmente uma aula de como iniciar a entrevista com as(os) demais colegas.

Adotando o roteiro de Mary Jane, as entrevistas e diálogos iniciais com as demais crianças aconteceram com intenção de conhecer e entender como se constituem (vale ressaltar que a entrevista semiestruturada que elaborei antes de iniciar a entrevista, tomou uma proporção maior após a aula de Mary Jane). Sendo assim, procuro, em suas narrativas, perceber qual a relação que possuem com os artefatos tecnológicos e a internet, identificando o que gostam de assistir, a quais aparelhos possuem mais acesso, quais os conteúdos que gostam de assistir por meio dos *youtubers* mirins, se acompanham algum canal e outras questões que foram surgindo durante o diálogo. Porém, antes de discorrer sobre o processo de constituição das crianças a partir de suas apresentações, considero pertinente apresentar o mapeamento realizado antes de eleger as crianças que fariam parte desta pesquisa.

No decorrer da escrita desta dissertação, foi demonstrado o quanto o acesso aos artefatos tecnológicos, ao consumo e à produção de vídeos fazem parte da cultura contemporânea. Com esse dado em mãos, procurei, na pesquisa de campo, identificar crianças que *produzem vídeos* com o uso de celulares, máquinas fotográficas e *tablets* para criar narrativas cotidianas, não importando se os postam ou não em plataformas, se possuem ou não canal em alguma plataforma. Para isso, inicialmente, realizei um mapeamento mediante aplicação de um questionário, que se encontra como apêndice, com questões fechadas em todas as salas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Múltipla Escolha. Os seguintes dados foram obtidos:

#### **Quadro 2: Número de crianças que responderam o questionário inicial**

<b>1º ano</b>	<i>de 11 crianças que responderam o questionário, quatro crianças produzem, e apenas uma publica em alguma plataforma.</i>
<b>2º ano</b>	<i>de cinco crianças que responderam o questionário, quatro crianças produzem, nenhuma publica em plataforma.</i>
<b>3º ano</b>	<i>de 14 crianças que responderam o questionário, quatro crianças produzem, e uma publica em alguma plataforma,</i>
<b>4º ano</b>	<i>de 16 crianças que responderam o questionário, cinco crianças produzem, e quatro publicam em alguma plataforma.</i>
<b>5º ano</b>	<i>de 24 crianças que responderam o questionário, 14 crianças produzem, e cinco publicam em alguma plataforma.</i>

Em geral, das 70 crianças participantes da pesquisa, 31 delas produzem vídeos, e 11 publicam em alguma plataforma. Pela quantidade de crianças e pelo tempo disponível para a realização da pesquisa, o critério utilizado para trabalhar com uma quantidade significativa de participantes foi considerar as duas salas com maior número de crianças produtoras de vídeos, no caso, o 4º e o 5º anos. Porém, das 19 crianças que produzem, apenas 10 aceitaram, em tempo, participar da entrevista.

As entrevistas foram realizadas no momento do recreio, seguindo um roteiro semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, juntamente com algumas questões levantadas por Mary Jane, que foi utilizado para disparar um início de conversa. A intenção era saber se as produções apresentavam mais características de reproduções, atendendo aos apelos da sociedade de consumo, ou se traziam singularidades, e quais conteúdos eram produzidos. Procurei identificar, assim, os sentidos de suas produções, pois o diálogo era delineado conforme as questões e interesses iam surgindo. As entrevistas foram filmadas com a câmera do celular, por opção das crianças, e apenas uma optou por sua narrativa ser somente gravada.

Penso ser importante elencar nesta seção alguns dos pontos principais das conversas dos *praticantespensantes*. Vale lembrar que os nomes das crianças utilizados na pesquisa são fictícios, inspirados em personagens de filmes.

### Quadro 3: Alguns pontos elencados durante o diálogo com os *praticantespensantes*

<b>Tintin:</b> <sup>36</sup>	<i>tem 10 anos e cursa o 4º ano do Ensino Fundamental. Assiste a vídeos de crianças youtubers sobre jogos e brincadeiras. Acompanha youtubers que narram somente jogos. Tintin possuía canal na plataforma YouTube, porém o excluiu, mantendo somente a conta do Instagram e do Facebook. Produz vídeos, mas não os posta.</i>
<b>Lebrac:</b> <sup>37</sup>	<i>tem 9 anos e cursa o 4º ano do Ensino Fundamental. Assiste, de vez em quando, a vídeos de youtubers mirins e segue youtuber que narra jogos. Lebrac não possui conta no YouTube, mas tem em Facebook e Instagram. Não publica em plataformas.</i>
<b>Gibusinho:</b> <sup>38</sup>	<i>tem 10 anos e cursa o 4º ano do Ensino Fundamental. Gosta de assistir a vídeos de pegadinhas e de crianças youtubers mirins. Segue youtubers que</i>

<sup>36</sup> Tintin é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.

<sup>37</sup> Lebrac é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.

<sup>38</sup> Gibusinho é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.

	<i>narram jogos de Roblox, Free Fire e Club G. Gibusinho possui conta na plataforma YouTube, onde publica seus vídeos.</i>
<b>Yaaba:</b> <sup>39</sup>	<i>tem 10 anos, está no 5º ano do Ensino Fundamental. Ela assiste a vídeos de youtubers mirins diversificados, mas os principais são de jogos. Tem acesso à internet algumas vezes na semana. Possui conta na plataforma YouTube, onde publica suas produções. Segue vários youtubers mirins que publicam vídeos de brincadeiras diversas, de fazer slime, massinhas, maquiagem, de narrar histórias e de jogos.</i>
<b>Zahra:</b> <sup>40</sup>	<i>tem 10 anos e cursa o 5º ano do Ensino Fundamental. Tem pouco acesso à internet, por isso, assiste a poucos vídeos de youtubers mirins. Segue apenas o canal da sua amiga Alice e possui conta somente no Facebook. Zahra prefere assistir a vídeos de crianças youtubers que falam sobre o cotidiano. Seus vídeos são gravados em tablet e celular. Sua mãe costuma postar seus vídeos no Facebook.</i>
<b>Mary Jane:</b> <sup>41</sup>	<i>tem 9 anos e está no 4º ano do Ensino Fundamental. Segue e gosta de assistir a vídeos de youtubers mirins que falam sobre bebês, principalmente Bebê Reborn e tudo que é relacionado a bonecas, como roupas e demais acessórios. Tem acesso todos os dias à internet e grava seus vídeos pelo celular. Possui conta na plataforma YouTube, onde publica seus vídeos.</i>
<b>Isabelle:</b> <sup>42</sup>	<i>tem 10 anos e cursa o 5º ano do Ensino Fundamental. Tem acesso à internet quase todos os dias, porém o que mais gosta de assistir é novela na TV. Assiste a vídeos de youtubers mirins sobre fazer amoeba, massinha, maquiagem, entre outros, mas não segue nenhum canal. Tem conta somente no Facebook, onde posta suas produções.</i>
<b>Asteca:</b> <sup>43</sup>	<i>tem 10 anos e está no 4º ano do Ensino Fundamental. Assiste a vídeos todos os dias. Gosta de assistir a vídeos de youtubers mirins sobre pegadinhas e vídeos de GTA V (jogo online). Não segue nenhum canal de youtubers.</i>

<sup>39</sup> Yaaba é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *Yaaba: um amor silencioso* (1989), dirigido por Indrissa Quedroogo.

<sup>40</sup> Zahra é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *Filhos do paraíso* (1998), dirigido por Majid Majidi.

<sup>41</sup> Mary Jane é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *Pequeno Nicolau* (2010), dirigido por Laurent Tirard.

<sup>42</sup> Isabelle é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *Pequeno Nicolau* (2010), dirigido por Laurent Tirard.

<sup>43</sup> Asteca é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.



	<i>Possui conta no YouTube e no Facebook, porém, não publica seus vídeos. Suas produções são realizadas com câmera fotográfica.</i>
<b>Alice:</b> <sup>44</sup>	<i>tem 10 anos e está no 5º ano do Ensino fundamental. Ela tem acesso à internet, mas não assiste a vídeos todos os dias. Gosta de assistir a vídeos de youtubers mirins que ensinam a fazer slime, que fazem desafios, que ensinam truques de maquiagem, de moda, de penteados, ensinando a fazer decoração do quarto como potes decorados, caixas porta-tudo, correntes de missangas, guirlandas de porta, entre outras. Segue vários youtubers. Possui conta na plataforma YouTube e no Instagram, em conjunto com sua mãe. Utiliza tanto o YouTube quanto o Instagram para postar suas produções.</i>
<b>Phoebe:</b> <sup>45</sup>	<i>tem 10 anos, está no 5º ano do Ensino Fundamental. Assiste, de vez em quando, a vídeos de crianças youtubers que ensinam a jogar, que ensinam diversas brincadeiras, que fazem desafios e que ensinam a fazer maquiagens. Não segue nenhum youtuber nem possui conta em nenhuma plataforma, sendo que somente produz, mas não publica em nenhuma plataforma.</i>

A partir das descrições acima, é possível entender que existem muitas questões que poderiam ser debatidas, mas procurei deter-me nas principais elencadas nos objetivos da pesquisa. Diante dessas descrições, percebe-se que o contato com os artefatos tecnológicos e o acesso à internet se dão de uma maneira frequente, sendo uma rotina diária para a maioria das crianças.

Por mais que, na seção anterior desta dissertação, elenquei alguns conteúdos assistidos pelas crianças na perspectiva do meu olhar perante os canais mencionados por elas, senti a necessidade de expor, pelas próprias crianças, os conteúdos de que gostam. Meu intuito é analisar se esses mesmos conteúdos que têm sua preferência as influenciam e as condicionam, fazendo parte do repertório de suas produções ou não.

O que é possível dizer em relação aos conteúdos consumidos pelas crianças é que são vídeos que: mostram formas e maneiras de brincar; ensinam a fazer artes e brinquedos, principalmente massinhas e amebas; explicam como reaproveitar materiais e objetos; e

<sup>44</sup> Alice é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A menina no País das Maravilhas*, dirigido por Daniel Barnz.

<sup>45</sup> Phoebe é o nome de uma das crianças protagonistas do filme *A menina no País das Maravilhas*, dirigido por Daniel Barnz.

apresentam truques e dicas de como se vestir. Os vídeos que se destacam são os que ensinam a brincar, a jogar e a fazer maquiagem.

De uma forma geral, constata-se que, dos 10 *praticantespensantes* entrevistados, nove possuem canal em alguma plataforma; quatro produzem vídeos e preferem deixá-los somente no aparelho; outros seis publicam suas produções em plataforma. Isso mostra que essas crianças também são constituidoras de cultura, na medida em que publicam suas produções em algumas plataformas.

É interessante destacar que, ao perguntar o que mais gostavam de assistir, apenas uma criança disse gostar de assistir à novela na TV, pois a maioria tem o hábito de assistir a vídeos no celular, no *tablet* ou no *notebook*, priorizando os de *youtubers* mirins. Durante conversa espontânea no momento da observação no recreio, as crianças relataram que gostavam de assistir a filmes, desenhos e vídeos no *tablet* ou no *notebook*.

Quando me propus a escutar as crianças, a curiosidade em saber mais e mais sobre seu olhar, suas opiniões, seus gostos, não cessava. Eram tantas as perguntas a fazer, tantas narrativas que eu desejava capturar.... No entanto, o que mais me intrigava, desde o início, era saber quando, como e com quem aprenderam a gravar e produzir vídeos; meu objetivo era justamente saber se essas crianças se inspiravam somente nos *youtubers* mirins ou se tinham outras referências. As palavras delas foram:

**Mary Jane:** *Aprendi com a ajuda de minha prima e comecei a gravar desde os seis anos de idade.*

**Tintin:** *Aprendi a gravar vídeos com meu irmão. Ele tem canal no YouTube e me ensinou quando eu tinha seis anos de idade.*

**Lebrac:** *Aprendi a gravar vídeos aos sete anos, com meu primo.*

**Gibusinho:** *Aprendi tudo com a minha prima, aos cinco anos.*

**Zahra:** *Aprendi a gravar e produzir vídeos com a minha mãe desde quatro anos de idade.*

**Yaaba:** *Aprendi a gravar vídeos sozinha. Um dia, eu peguei o celular e estava mexendo na câmera dele, aí, apertei pra filmar e gravei meu primeiro vídeo. Acho que eu tinha uns quatro anos.*

**Isabelle:** *Aprendi a gravar vídeos com a minha irmã, quando eu tinha seis anos.*

**Asteca:** *Aprendi a gravar e produzir vídeos com a minha prima, que gravou um vídeo pra postar. Tem somente um ano que comecei a gravar.*

**Alice:** *Aprendi a gravar vídeos por meio dos youtubers mirins, aos oito anos de idade.*

**Phoebe:** *Aprendi a gravar vídeos sozinha, desde os seis anos de idade.*

Percebe-se que, de 10 crianças, quando iniciaram suas produções, nove receberam estímulos, ajuda e influências de pessoas que fazem parte de sua vida cotidiana; apenas uma criança aprendeu diretamente com os *youtubers*. Nota-se, nas narrativas das crianças, que a

faixa etária do início de gravações e produções varia de quatro a oito anos; apenas uma iniciou com a idade atual.

Resumindo, essas crianças nascem e crescem no mundo da cibercultura, um *espaçotempo* em que as imagens e sons permeiam suas experiências. Essas experiências fazem com que tenham facilidade e naturalidade em narrar, escrever e transformar a realidade em que vivem por meio de narrativas que vão além das orais e escritas – são as narrativas audiovisuais.

Todas as espécies de narrativas fazem parte da formação da criança, constituem seu “mar de histórias” e trazem possibilidades de criação, combinando-se e juntando-se numa hibridação entre contos orais, mídia e literatura, podendo ser cada vez mais ampliadas, re combinadas e recriadas em novas histórias. (FERNANDES, 2009, p. 220-221).

Esta cultura, em que crianças produzindo narrativas se tornou algo corriqueiro, tem levantado algumas posições, alguns conceitos, discursos e enunciados com tendências diversas, mas o que se destaca é a negatividade. Aponta-se, em geral, a “perda da infância”. Esses discursos são veiculados e comentados cotidianamente a partir de um sentimento criado por alguns estudiosos e pesquisadores que veiculam o ar de negatividade conferido às plataformas que contêm as narrativas de crianças *youtubers*. Acredita-se que “influenciam” crianças de todos os lugares, tendo o poder de tirar a “inocência”, de deixar as “crianças vulneráveis”, de levá-las ao “consumismo extremo”, entre outros enunciados que permeiam a sociedade como um todo.

Sabendo que enunciados contribuem para que discursos sejam construídos e permeiem a sociedade contemporânea, nesta dissertação, procuro trazer as produções dos *praticantespensantes* da Escola Múltipla Escolha como possibilidades de narrativas contadas por eles, como formas de expressar como percebem, como vivenciam, como veem e como entendem o mundo e nele vivenciam infâncias de seu tempo. Com esta pesquisa, talvez possamos apontar que as crianças contemporâneas vivem suas infâncias a partir do seu contato com o mundo, suas interpelações, seus acontecimentos. Elas vivem, a seu modo, o seu tempo e o seu espaço, sendo subjetivadas neste que é o seu mundo! Outra infância? Outros mundos, outros espaços, outros tempos, outras infâncias... E a escola, como lida com essa composição?

#### 4.2 “Infâncias que nos escapam” – crianças do *espaçotempo* escolar e produtoras

*“Quem inventa  
fica mais perto da realidade”  
Mario Quintana<sup>46</sup>*

(DILSON, 2012)

Criar... Pensar... Inventar... Ter ideias... Ato de criação... Criar é algo nato? É algo fácil? Criamos sempre? Inventamos todos os dias? É possível? De acordo com Deleuze (1999), “todo mundo sabe muito bem que ter uma ideia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente” (p. 2). Criar, para o filósofo, é um ato muito raro, pois exige ousadia, é desafiante, é imprevisível, é movimento, é encontro, faz pensar na realidade, como nos diz Mario Quintana na epígrafe desta subseção.

Criar é ter uma ideia, mas o que é uma ideia? Segundo Deleuze (1999), a ideia não nasce do nada ou precisa de uma inspiração: “ter uma ideia não é algo genérico. Não temos uma ideia em geral. Uma ideia, assim como aquele que tem a ideia, já está destinada a este ou àquele domínio”, ou seja, cada criação segue caminhos específicos diante de sua necessidade. Para se ter uma ideia, é preciso de algo que nos force a pensar em um determinado contexto, um determinado assunto, uma determinada área, uma determinada realidade, na tentativa de resolver uma situação, problematizar algo, pois “um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (DELEUZE, 1999, p. 6).

Nesse sentido, podemos dizer que as crianças *youtubers* criam narrativas audiovisuais porque há uma necessidade de mostrar como vivem, como pensam, como veem o mundo na contemporaneidade. Elas demonstram que vivenciam uma forma outra de infâncias além daquela pensada e produzida na modernidade, como já anunciado nesta pesquisa. E os *praticantespensantes* da Escola Múltipla Escolha, criam suas narrativas? Se sim, narram por qual necessidade? Seria a mesma dos *youtubers*?

Procurro, nas relações entre as crianças e as narrativas audiovisuais, uma brecha para entender: como elas produzem suas narrativas; quais conteúdos produzem; se suas produções possuem singularidades ou são somente reproduções; se demonstram atos criativos em suas narrativas. Apresento aqui, inicialmente, as narrativas dos *praticantespensantes*, tentando entender se suas produções partem do que assistem, de seus cotidianos ou a partir dos dois.

---

<sup>46</sup> Soneto de aprendizado por Dilson Poeta. Disponível em Recanto das letras.  
<https://www.recantodasletras.com.br/poesiasdealegria/4193091>

Uma vez que as narrativas fazem parte do cotidiano da criança, convidam-na a todo momento a ter ideias para inventar, para criar.

*Mary Jane: A partir do que eu assisti.*

*Tintin: Eu gravo a partir do que eu assisti.*

*Lebrac: A partir do que assisto.*

*Gibusinho: A partir da minha vivência em casa.*

*Zahra: Eu gravo a partir da minha vivência, tipo, eu estou fazendo alguma coisa, daí pego celular ou tablet e gravo.*

*Yaaba: Eu assisto a algumas crianças, aí, vou me inspirando, mas também pego algumas coisa de minha vivência.*

*Isabelle: Eu gravo tanto a partir do que assisti, quanto a partir de minha vivência.*

*Asteca: Eu gravo a partir de minha vivência.*

*Alice: Eu gravo a partir de minha vivência.*

*Phoebe: Eu gravo com base no meu cotidiano, por exemplo: quando estou brincando ou jogando, me dá vontade, e daí começo a gravar.*

Por meio das falas das crianças, percebe-se que narram seus cotidianos, criando a partir do que vivenciam no dia a dia, experimentando modos outros de expressar. Também recontam algo aprendido, algo assistido, ao mesmo tempo em que o recriam de acordo com as suas singularidades, mostrando modos outros de experienciar audiovisuais com interfaces digitais que fazem parte de nosso cotidiano.

Dessa forma, as falas destas crianças demonstram que elas não estão sendo reproduzidoras de imagens, de narrativas, de modos de filmar dos *youtubers*. As crianças apenas as utilizam como ponto de partida, pois os artefatos tecnológicos lhes dão possibilidades de criar, de atualizar, de controlar e de representar do seu jeito singular. Posso dizer que os vídeos dos *youtubers* mirins são uns dos intercessores para as crianças no ato de criação de seus audiovisuais. Para Deleuze (1992, p. 156),

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. [...] Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.

As crianças da Escola Múltipla Escolha fabricam como seus intercessores (os vídeos das crianças *youtubers*) no ato de narrar seu cotidiano. Por meio de alguns vídeos produzidos por elas, percebe-se que gestos e frases narrados pelos *youtubers* mirins são reproduzidos com singularidades. Mesmo as crianças que nunca postaram em nenhuma plataforma entram em um ar de faz de conta, resultante de suas relações com o ciberespaço, como podemos perceber em suas narrativas:

*Tintin: Fala, galera! Estamos com mais um vídeo no nosso canal irado, que está apenas começando...*

*Alice: Fala, galerinha! Aqui quem fala é a Alice. Bom dia... Vocês estão no meu canal...*

*Phoebe: Oi, gente! Meu nome é Phoebe. Eu quero ensinar vocês a fazer um doce...*

*Isabelle: Oi, galera ...*

*Asteca: Oi, galera! Hoje estou aqui para mostrar a gente pulando na piscina...*

*Yaaba: Faalaa, galerinha! Tudo bem com vocês? Aqui quem fala é a Yaabazinha, trazendo mais animação na manhã de hoje...*

*Zahra: Oiiii! Bom diiii! Boa tardeee! Eu sou Zahra....*

*Mary Jane: Oi, galerinha! Eu sou a Mary Jane, e o vídeo de hoje é sobre minha Bebê Reborn...*

*Lebrac: Oi, galerinha! Aqui é o Lebrac, que chegou pra gravar mais um vídeo para vocês....*

*Gibusinho: Oi, galerinha do Club TV! Estou trazendo mais um vídeo pra vocês...*

Essas narrativas partiram de uma proposta no momento das entrevistas, quando perguntei às crianças se podiam mostrar como iniciavam seus vídeos. O resultado foi uma grande surpresa, pois muitas delas, no momento da realização das perguntas, mostravam um pouco de timidez, mas, no momento de iniciar a frase, se “transformavam” em narradores muito espontâneos, dinâmicos, com naturalidade até mesmo com o próprio corpo e gestos, como se não existisse ninguém além da câmera do celular.

Após as entrevistas, busquei como fonte de informações os vídeos de cada criança. Após me passarem o endereço, fiz uma visita aos canais daquelas que postavam vídeos em alguma plataforma, a fim de me informar sobre os conteúdos produzidos e a quantidade de visualizações. Em relação aos que não publicavam, pedi que me enviassem seus vídeos. Vale ressaltar que a visita à plataforma e a visualização dos vídeos produzidos pelas crianças foram uma maneira que encontrei para compreender os sentidos e significados atribuídos pelas crianças às suas produções, como pode ser observado:

#### **Quadro 4: Conteúdos produzidos pelos praticantespensantes**

<b>Yaaba:</b>	<i>suas principais produções são sobre jogos online, estilo Minecraft; além disso, produz sobre fazer coisas do cotidiano, como ensinar a fazer suco, bolo, aprender e fazer penteados em cabelos cacheados, ensinar a fazer massinhas, maquiagem em bebês (bonecas), roupas de bonecas, jogar UNO, dominó e cartas com as amigas.</i>
<b>Tintin:</b>	<i>seus vídeos são gravados com câmera fotográfica, com conteúdos sobre diversas brincadeiras, incluindo perguntas e respostas, sobre carrinhos confeccionados por ele e seu irmão, sobre relacionamentos com seus primos e diversos outros</i>

<b>Zahra:</b>	<i>ela produz vídeos sobre sua vida, sobre alguma brincadeira que ela e a irmã fazem no dia a dia, como brincar de panelinha, de casinha, de fazer “comidinhas”, de corre-corre, de lambuzar o rosto com bolo. Com sua amiga Alice, gravam sobre os materiais que sobraram do ano letivo e que vão reutilizar no próximo ano na escola.</i>
<b>Mary Jane:</b>	<i>suas produções são sobre brincadeiras com bonecas com suas primas e amigas, de fazer roupinhas, de construir casinhas e eletrodomésticos de papelão, e sozinha com seu Bebê Reborn<sup>47</sup>.</i>
<b>Lebrac:</b>	<i>suas produções são sobre jogos, principalmente Dragombool.</i>
<b>Gibusinho:</b>	<i>suas gravações são realizadas por meio do celular, com conteúdos sobre jogos, como Free Fire e Black Stars, e brincadeiras de fazer pegadinhas. Produz vídeos brincando com os amigos de perguntas e respostas, assim como conversando com sua prima sobre tipos de brincadeiras com bola e filmes.</i>
<b>Isabelle:</b>	<i>produz vídeos ensinando a fazer amoeba, meleka, água colorida, experiências com corantes e misturas de tintas para inventar novas cores, porém, não publica em nenhuma plataforma.</i>
<b>Asteca:</b>	<i>produz seus vídeos a partir de sua vivência, gravando suas próprias brincadeiras cotidianas, como brincar de competição de quem faz mais gol, corrida de carros, criando barreiras para carros, jogando dominó, pega-palito, entre outras.</i>
<b>Alice:</b>	<i>suas produções são gravadas no celular; narra as festas de seus aniversários, mostrando seus presentes, mostrando seus materiais do ano letivo, ensinando como reciclar materiais do ano que se passou na escola, ensinando a encapar livros e cadernos, ensinando a pintar camisetas, a pintar sapatos com canetas permanentes, brincadeiras dentro de sua casa, entre outros.</i>
<b>Phoebe:</b>	<i>Os conteúdos de seus vídeos são sobre sua vida, jogos, brincadeiras de casinha, de boneca, de ensinar a cozinhar, a fazer doces, mostrar as várias guloseimas que ganha dos aniversários de suas amigas.</i>

---

<sup>47</sup> Segundo Dino (2017), <sup>47</sup> Bebês Reborn “são bonecos cuja aparência se assemelha com os traços de bebês humanos reais”, que podem ser restaurados.

Nessas descrições, fica perceptível que as crianças, no processo de produção, interiorizam as características do que assistem dos *youtubers* mirins e, a partir destas, ao reproduzirem, demonstram atribuições de significados próprios, significados outros, indo além do que assistiram e conferindo às produções suas particularidades e singularidades.

A partir dos encontros observo que não podemos ignorar a presença da mídia e as influências dos *youtubers* nas produções de vídeos, mas, a partir da singularidade das produções, podemos problematizá-la, profaná-la, já que está em todas as esferas de nossas vidas. Portanto, está nas vidas das crianças contemporâneas que permeiam o chão da escola, muito mais por nascerem nesse movimento constante de revolução dos artefatos tecnológicos que as subjetivam. Para Guattari e Rolnik (2011, p. 52),

O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização.

O processo de singularidade nas produções aparece no momento em que a criança recebe, pronta, as bases de como produzir vídeos, mas, por meio de seu agir, de suas experiências cotidianas, reconfigura o conteúdo para produzir um material do seu jeito, modificando o que lhe foi apresentado e sendo também produtora de culturas e subjetivações. Durante a análise dos conteúdos produzidos pelas crianças produtoras de vídeos da Escola Múltipla Escolha, percebi que elas não são meras reprodutoras de conteúdos e comportamentos dos *youtubers* mirins. Em suas produções, nas reproduções, ressignificam o conteúdo e comportamento “imitado” e incluem fragmentos particulares, característicos de sua singularidade, como uma resistência ao já produzido.

A resistência é a primeira força singular que rompe com o já instituído, com o já produzido, com o já dito, com o já pensado; ela cria possibilidades para as linhas de fuga, a serem adotadas como aberturas à potência criativa (DELEUZE, 1999). Resistência? Pode ser criada como abertura ao novo?

Utilizo aqui o conceito “resistência” para abordar as produções de vídeos das crianças como narrativas que resistem ao padrão instituído das formas e direitos de narrar e que muitas vezes driblam a lógica mercadológica, trazendo singularidades. As produções mostram-nos maneiras outras de ver, pensar e agir, ou seja, apontam “a resistência como criação, como potência na gestação e experimentação de outras maneiras de existir” (OLIVEIRA JR., 2010, p. 162).



Quero destacar que a palavra *resistência* é utilizada neste texto com a pretensão de dizer que estou a favor de algo, e não contra algo. Como explica Oliveira Jr. (2010, p.162), “resistência assim pensada é toda ação que faz proliferar outras formas de viver, outras formas de pensar, para além e aquém daquelas formas que já temos vivido e pensado”.

Oliveira utiliza-se dos dizeres de Arthur Omar (1997) para evidenciar que, ao escolhermos uma linguagem, estamos fazendo uma opção “para dar existência a uma obra qualquer”. As crianças escolhem a linguagem audiovisual porque é uma linguagem que faz parte de sua cultura e utilizam-na como um dispositivo para narrar seus modos de viver, de pensar. A linguagem audiovisual traduz-se também em uma maneira de destacar que as crianças vivenciam suas infâncias com suas singularidades, com suas próprias formas de resolver questões e problemas diários, “escolhendo aquela linguagem que tem maior potência de agir na parte da cultura e da sociedade onde visamos atuar, onde visamos que nossa obra seja acolhida e referendada” (OLIVEIRA JR., 2010, p.163).

As crianças, por meio de suas narrativas, não se submetem aos cânones da linguagem costumeira da comercialização, de reprodução. Elas os alteram, indo além do que a linguagem da rede mercadológica estabelece, fazendo com que haja uma resistência na maneira de narrar modos outros de existir. Como enfatiza Oliveira Jr. (2010, p.163), “resistir ao falar da língua em nós é justamente alcançar subvertê-la, fazê-la versar versões diferentes de pensar, de viver [...]”.

A resistência dá-se no próprio vídeo produzido pelas crianças da Escola Múltipla Escolha, na medida em que o conteúdo mostra o cotidiano das infâncias contemporâneas vivenciado de maneira nunca explicitada em forma de audiovisuais. Isso nos mostra outros modos de proliferar, resistindo aos “pacotes fechados de modos de subjetivar-se, direcionados modos de pensar, modelados modos de agir, enfim, empacotados modos de existir” (OLIVEIRA JR., 2010, p.162).

As infâncias contemporâneas resistem ao criarem modos de proliferar, modos de existir no mundo, não mais da forma de antes, mas de uma maneira diferente, delirante, diversa, atraente, como é o caso da produção de audiovisuais. Segundo explica Deleuze, “criar não é comunicar, mas resistir. Há um liame profundo entre os signos, o acontecimento, a vida, o vitalismo. É a potência de uma vida não orgânica, a que pode existir numa linha de desenho, de escrita ou de música” (DELEUZE, 1992, p. 179).

A grande potência dos vídeos produzidos pelas crianças está no resistir, está no criar maneiras de fazer notar as singularidades que compõem as infâncias contemporâneas. Por meio

de suas criações, colocam-se como resistentes a uma visão tradicionalista de uma verdadeira e única infância a ser vivida, que persiste e permeia a sociedade na atualidade. A criança, mediante suas criações, seus questionamentos, suas curiosidades, surpreende a nós, adultos, porque nos acostumamos a dar-lhe um sentido frágil, ingênuo. Aliás, porque nos acostumamos a dar-lhe o sentido que acreditamos ser o mais verdadeiro para essa fase da vida. No entanto, as crianças resistem, apresentando-nos formas outras de ser e estar neste nosso mundo.

A criação de conteúdo por criança causa estranhamento aos adultos. Discursos que permeiam o *espaçotempo* contemporâneo apontam que “*a criança hoje perdeu a infância porque está se mostrando, se expondo demais*”, ou que essas narrativas audiovisuais estão “*denegando a imagem inocente do ser criança*”, ou que “*essas crianças estão se tornando adultas cedo demais*”<sup>48</sup>. Nesse sentido, a criança, como criadora de suas próprias narrativas por meio de seu modo de pensar, perceber e ver o mundo, rompe com a concepção, com a posição de sujeito a ela atribuída. Rompe com a perspectiva de que somente o adulto tem o domínio, tem a capacidade do ato de criação.

De acordo com Deleuze (1992), as possibilidades de criação dependem do modo de expressão, ou seja, diferem, mas todas se opõem à conformidade. As crianças contemporâneas estão criando e pensando modos outros de estar e viver no mundo, e essas ações, muitas vezes, não são acolhidas pelo adulto, porque causam estranhamentos, causam perplexidade, isso pelo fato de ainda estarmos ligados a um pensamento dominante, excludente, que pensa a criança vivendo em um tempo linear.

Por meio da criação de narrativas audiovisuais, as crianças demonstram que cada vez se tornam mais autônomas em seus modos de pensar, quebrando a visão dominadora “*do ser inocente, incapaz de pensar por si só; do ser que não tem a competência de ensinar, somente aprender com os mais velhos*” (enunciados que percorrem, circulam na sociedade como discursos de verdade).

No momento de observação durante o recreio, nas falas das crianças, pude perceber que o brincar de gravar vídeos, para elas, não vem da pretensão de praticar com o intuito de se tornarem *youtubers* algum dia, mas sim apenas de se divertir dentro de casa, por “*não ter nada pra fazer*” (como disseram algumas crianças), (Vale ressaltar que essas observações estão descritas no caderno de anotações utilizado durante a pesquisa realizada na escola).

---

<sup>48</sup> [www.Youtube.com.br](http://www.Youtube.com.br) - Fala de um usuário da plataforma *YouTube*. Esses enunciados são colocados como discursos porque já estão impregnados na mente humana de tal forma que são anunciados por pais, professores, estudiosos, pesquisadores. Vale ressaltar que as falas não são endereçadas para preservação da identidade dos usuários.

Os desafios que as crianças contemporâneas trazem para os adultos, na medida em que experienciam acontecimentos outros e criam suas próprias conclusões dessas experiências, que diferem das explicações produzidas pelo adulto, demonstram que seu mundo é desafiante e se distancia das “verdades absolutas” do mundo adulto. Esses desafios escapam dos padrões preestabelecidos e passam a ser estimados como “desvios” que necessitam ser modificados, enquadrados, para corresponderem ao modelo ideal.

Quando a criança se apropria da linguagem, revelando seu potencial expressivo e criativo, ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano, iniciando um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade na compreensão do real. (JOBIM; SOUZA, 1994, p. 159).

A potencialização do processo criativo e participativo da criança contemporânea por meio da produção de vídeos coloca-nos a questionar concepções predominantes, causando rupturas com a representatividade da criança incompleta, da criança do futuro, da criança do passado, da criança frágil que precisa de amparos, de modelos ideais para um sustento do que é ser criança. Nesse sentido, faz-se necessário situar as crianças

no espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e linear que flui numa direção única e preestabelecida. A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo. (JOBIM; SOUZA, 1994, p. 159).

Pensar a criança como hoje significa estar em um constante movimento de transformação. Com isso, a criança modelo, a infância idealizada, tendem a desaparecer, como constata muitos discursos enunciados por pesquisadores de diversas áreas, como psicólogos, médicos, biólogos e até mesmo pedagogos, entre outros.

Portanto, na atualidade, as crianças protagonizam formas de criar, pois nascem e crescem neste mundo em constante revolução, em um contexto multifacetado, permeado por culturas híbridas, pela dinâmica da vida, por contatos diários com artefatos tecnológicos e internet, o que possibilita o ato de criação. A criança, nessa relação com o ato criativo, convida-nos a todo momento a “estranhar o que sempre foi tão familiar. A desnaturalizar o tido por natural. A duvidar do que oferecia só certezas. A desassossegar o sossegado. A assustar o tranquilo. A suspeitar das verdades colocadas acima de qualquer suspeita” (CORAZZA, 2002, p. 57).

### 4.3 Produção de vídeo: modos outros do brincar contemporâneo

*A criança tem que viver o tempo dela,  
criança tem que brincar,  
correr, jogar bola,  
não ficar perdendo tempo  
com essas coisas [produção  
de vídeo pelas crianças].*

(Prof. Elizabeth Halsey)

Enunciados como esse pronunciado pela professora Elizabeth Halsey fazem-nos questionar: as crianças perderam ou estão perdendo o interesse pelo brincar? Que tempo é este que a professora destaca em sua narrativa: “viver o tempo dela”? Será que a criança, por ser produtora, não vive o tempo dela como infantil? O brincar tradicional seria o único direito conferido à criança?

A criança e a infância sempre estiveram associadas ao brincar tradicional. Desde a modernidade, e ainda hoje, como é perceptível na fala da professora participante da pesquisa, o ato de brincar é tratado como algo de direito destinado à criança, algo que é da natureza da criança, algo que é preciso fazer “para a criança ter infância”. Brougère (2001) explica que toda brincadeira tem o caráter social e cultural, ou seja, é algo que é passado de geração para geração, e o brincar não é um ato nato da criança, mas algo que se aprende por meio de sentidos e estímulos que ela recebe do meio social em que vive:

Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. (BROUGÈRE, 2001, p. 97).

Experiências do brincar conectam-se, cruzam-se em diversos momentos, em diversos *espaçostempos*, sendo marcadas pela continuidade, ou seja, os modos de brincar e tipos de brincadeiras vivem em constante transformação. São construídos, criados, a partir do contexto histórico e social. Dessa forma, tanto o modo de brincar quanto as brincadeiras modificam-se de acordo com os sentidos que a criança cria, a partir de suas relações, com os agenciamentos coletivos de enunciação que a atravessam, que a subjetivam no contexto que está inserida.

A interação com artefatos tecnológicos, tais como celular e *tablets*, na contemporaneidade, tem possibilitado que as crianças percebam e experienciem diversas formas de brincar e construir brincadeiras, como brincar de produzir vídeos. As crianças

produtoras de vídeos da Escola Múltipla Escolha, quando questiono o que é a produção de vídeos para elas, respondem:

*Tintin: São brincadeiras.*  
*Lebrac: Brincadeira de filmar brincadeiras.*  
*Mary Jane: É algo sério.*  
*Gibusinho: Pra mim, é brincadeira.*  
*Zahra: São brincadeiras.*  
*Yaaba: Brincadeira, porque eu brinco na hora de gravar...*  
*Isabelle: Brincadeira.*  
*Asteca: Brincadeiras.*  
*Alice: São brincadeiras.*  
*Phoebe: É brincadeira.*

A partir das respostas dos *praticantespensantes* desta pesquisa, percebe-se que as crianças na atualidade, têm no ato de narrar, de produzir vídeos, o sentido do brincar. Elas criam, em seus repertórios infantis, formas singulares de interpretar, de reproduzir suas brincadeiras e de pensar sobre o brincar. Segundo Benjamin (1984), as crianças, em suas brincadeiras, criam uma nova relação entre elas e com o mundo, portanto, inventam composições, jogam, conduzem, criando as suas formas de “ser”. Essas são ações que superam as ideias de reprodução, ou imitação, de um mundo que não lhes pertence, ou seja, o brincar cria campos de possibilidades para os devires (DELEUZE, 1997), para as novas experiências.

A criança, neste mundo contemporâneo movido por imagens e sons, descobre, cria e inventa a partir do que está ao seu redor, fazendo-nos pensar formas outras de ver a realidade, ressignificando o que os adultos acreditam conhecer, acreditam saber, acreditam entender. Essas crianças produtoras não são um vir a ser; são crianças do aqui e agora, do presente. Constroem fugas, escapes, e produzem seus modos de ser, estar, brincar, nos mais diversos espaços – nesse sentido, não podemos pensá-las como futuro.

As narrativas, os encontros com as crianças e o repertório teórico estudado, me permite dizer que a criança vive e experiencia o presente, por isso, encontra impulso no acesso às potências, aos acontecimentos, aos encontros, aos devires. Deleuze e Parnet (1977) descrevem os devires como fenômenos de dupla captura, em um processo de molecularização das formas definidas e ao processo de desmanchamento das formações subjetivas.

O *YouTube*, o Facebook e o Instagram são plataformas digitais no ciberespaço que fazem parte do cotidiano da criança contemporânea. Esta criança cria modos de brincar a partir da relação com as plataformas. Como ressalta Brougère (1998, p.22), “a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo”, ou seja, a criança contemporânea abre-se ao devir.

De acordo com Deleuze e Guattari (1997, p. 19), o devir manifesta-se como uma “involução”, pois é um movimento de desmanchamento das formas, das regras concebidas. Assim, preferem “chamar de *involução* essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição que não se confunda involução com regressão. O devir é involutivo, a involução é criadora”.

A criança contemporânea, com seu ato de criação, com suas formas de brincar, mantém-se no seu devir. Porém, se procurarmos na perspectiva nostálgica antiga, moderna, não a encontraremos, pois o devir criança é movimento puro de desterritorialização, de fuga, de rompimento das formas perfeitas, conhecidas, estabelecidas, concebidas.

O devir-criança acessa meios onde há movimentos, há acontecimentos, há potências, com características de multiplicidades e de fluidez que vão além do acesso aos objetos e formas conhecidas, predefinidas, preconcebidas, ou seja, o devir é aliado à desterritorialização, a fugas, a escapes que dão a possibilidade de abertura a experiências outras, a territórios outros a constituir.

Problematizando os discursos que rondam a sociedade sobre as crianças, que estariam perdendo sua infância porque não brincam, a partir das observações e dizeres das crianças participantes da criança, posso dizer: não! Elas não estão deixando de vivenciar suas infâncias. Não estão deixando de brincar, nem mesmo com as brincadeiras tradicionais, que permanecem como “essência da infância”, como elas narram ao dizerem do que mais gostam de brincar:

**Tintin:** *Eu brinco na minha casa e na minha outra escola. As minhas brincadeiras favoritas são jogar bola, rouba-bandeira e pega-pega. Eu brinco quando estou gravando.*

**Lebrac:** *Eu brinco na minha casa, e as minhas brincadeiras favoritas são jogar bola, rouba-bandeira. Eu gosto de brincar gravando só pra falar: “e aí, rapaziada, estou aqui pra falar mais um vídeo pra vocês”.*

**Mary Jane:** *Na escola, às vezes, mas eu brinco mais em casa, com minhas amigas, porque gosto de brincar de boneca.*

**Gibusinho:** *Eu gosto de brincar de rouba-bandeira e esconde-esconde, e brinco na hora de fazer meus vídeos.*

**Zahra:** *Pega-pega, futebol.*

**Yaaba:** *Pega-pega, esconde-esconde, pular corda e ir ao parquinho.*

**Isabelle:** *Pega-pega e esconde-esconde. Aqui na escola e na minha casa.*

**Asteca:** *Futebol e gravar vídeos.*

**Alice:** *Na minha casa e na escola. As minhas brincadeiras favoritas são jogar vôlei, esconde-esconde e pega-pega.*

**Phoebe:** *Sim, no dois locais. As minhas brincadeiras favoritas são ajuda-ajuda, esconde-esconde e pega-pega.*

Na fala das crianças e nos momentos de observação, identifiquei que, nas situações do brincar, por mais que as crianças levem seus aparelhos tecnológicos, elas brincam com as brincadeiras tradicionais, tanto dentro do *espaçotempo* escolar, quanto em suas casas.

Durante o momento em que habitei a escola, percebi que as crianças levavam brinquedos e jogos diversos, assim como *tablet* e celular, para o *espaçotempo* escolar, colocando-se em constante movimento. Assistem, brincam, correm, conversam, contam historinhas que os pais contaram à noite antes de dormir, contam sobre seus passeios de finais de semana – e também produzem vídeos...

As crianças produtoras fazem da relação com gravar uma prática sem compromisso, até mesmo para aqueles que possuem canal e postam seus vídeos; por isso a produção é tratada como brincadeira. Esse modo de narrar, de criar, ou seja, o narrar uma brincadeira, brincar de fazer vídeo, brincar gravando, é uma possibilidade que a criança tem para dar significações e sentidos ao modo do brincar contemporâneo.

As crianças, por meio de suas produções de vídeos e no *espaçotempo* da escola, demonstram que não se enquadram dentro de modelos instituídos. Mostram-nos que, a partir de suas singularidades, criam formas de brincar, de viver, de falar de uma maneira que surpreende. Intrigam, deixam os adultos calados diante de suas potencialidades ao vivenciarem suas infâncias. Como explica Certeau (1994 *apud* PAIS, 2003, p. 12), “o tempo é o que dele fazemos e o espaço é um lugar praticado. Tempo e lugar são folhas em branco que só ganham sentido com a inserção, com a assinatura dos indivíduos que dele fazem parte”.

A sociedade, desde a modernidade, apropriou-se da expressão de comportamento e representação de um modo de brincar: brincar ao ar livre, no chão, com terra e diversos brinquedos, como carrinhos, bonecas, bolas, cordas, entre outros objetos. Hoje, com os artefatos tecnológicos e internet, há outros modos do brincar, pois as crianças contemporâneas têm criado, reelaborado outros modos. Portanto, pensar que crianças demonstram múltiplas formas de infâncias na contemporaneidade é abandonar as “verdades” ditas sobre elas; significa dar possibilidades para constituírem “seu criar, seu devir-criança” (DORNELLES, 2010).

#### 4.4 Modos outros de fabular<sup>49</sup> currículos...

*Quando se advoga uma rebeldia aos currículos ditos ilegais, talvez valesse a pena nos inspirarmos no inconformismo de Nietzsche com métodos e programas. Há ainda no século 21, como na segunda metade do século 19, uma continuada necessidade de estarmos atentos à maneira como nos são impostos currículos dominadores em nossas salas de aula e rebeldemente nos inconformar com estes.*  
(CHASSOT, 2007)

A epígrafe convida-nos a problematizar o conhecimento que pensamos como verdadeiro e a jogarmo-nos no experimentar possibilidades outras. Convida-nos a desprendermo-nos do engessamento, a criar modos outros de curricular. Pensar currículos a partir do que Chassot nos sugere é desfazer equívocos simplistas e reducionistas de que há um currículo, e não currículos, instigando-nos a pensar além de um currículo arbóreo. Nesse sentido, vale trazer o pensamento de Gallo (2011, p. 44-45):

Com a imagem da árvore, ficamos na compartimentalização: os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo autonomiza-se em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore. Mas a comunicação entre os ramos de uma árvore fica dificultada, assim como fica dificultada e, quem sabe, impossibilitada, a comunicação entre as disciplinas num currículo escolar. Impossível não lembrar aqui também a imagem de uma gaveta: as disciplinas convertem-se em gavetas de um arquivo, compartimentos estanques, sem comunicação entre si. (GALLO, 2011, p. 44-45).

O currículo produzido pela imagem arbórea é um currículo utópico e conservador, que possui pontos de partida e chegada delineados, sem desvios, sem linhas de fuga, o que pode impedir, muitas vezes, a fluidez do pensar, o movimento da comunicação. Assim como nos convidou Chassot, precisamos escapar da imposição de um pensamento enrijecido, para, quiçá, pensarmos em currículos moleculares, em currículos rebeldes, em currículos por linhas de fuga, por escapes... Em currículo rizoma!

Com o rizoma, as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato. Ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo à identidade. (GALLO, 2011, p. 45).

---

<sup>49</sup> “A fabulação nada tem a ver com uma lembrança mesmo amplificada [...]. Com efeito, o artista, entre eles o romancista, excede os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido. É um vidente. Alguém que se torna [...]”. (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 222).



O currículo rizoma não fica preso à estrutura, à ordem, pois possui uma mobilidade, um movimento; perpassa traçados, desdobramentos; é atravessado por multiplicidades das experiências, dos saberes, das ideias, da criação, ou seja, currículo rizoma é criado e pensado no e com o cotidiano.

Os currículos *pensadospraticados* nos cotidianos fazem com que as “formas de tecer conhecimentos” com diversos modos de agir mantenham diálogos “permanentemente uma com as outras”, o que resulta em diferentes resultados, e os resultados são apenas provisórios (OLIVEIRA, 2012, p.90). Sendo assim, currículos criados a partir do cotidiano são currículos vividos, cuja produção se movimenta em linhas de fuga, linhas pulsantes que emergem de acontecimentos e que possibilitam modos outros de habitar o espaço escolar e praticar currículos.

Sabendo que na tessitura cotidiana há transformações moleculares, Soares e Nolasco (2015) afirmam que “pensar os currículos criados nos cotidianos das escolas é pensar nas relações de forças exercitadas no miudinho do dia a dia, nas ambiguidades dos discursos, nas tensões e invenções que resultam, permanentemente, das negociações em torno das significações” (p. 591).

Essa possibilidade advinda de currículos *pensadospraticados* efetua-se nos movimentos de experimentações que não estão instituídos como conteúdos a compor o projeto curricular, mas sim, no modo sentido e vivido pelos *praticantespensantes* dentro do *espaçotempo* escolar. Assim, esta pesquisa – por meio da questão elaborada para as crianças: *“você produz ou já produziu vídeos aqui na escola?”* – procurou pensar como o processo de produção de vídeos por crianças movimenta o currículo da Escola Múltipla Escolha. De acordo com as crianças:

**Mary Jane:** Não, nunca, mas gostaria.

**Tintin:** Nunca gravei, mas gostaria.

**Yaaba:** Sim, já gravei vídeos com minhas amigas. Falei sobre brincadeiras de amarelinha, de jogar UNO, jogando bolinhas de gude e outros aí.

**Phoebe:** Não, mas gostaria.

**Lebrac:** Não, mas eu queria gravar.

**Gibusinho:** Sim, um só, com meus amigos, falando sobre jogos a que assistimos, e outro a gente jogando bolitas.

**Isabelle:** Não, mas queria.

**Alice:** Já gravei diversos vídeos na escola, sobre minhas coisas e sobre as brincadeiras que brincamos aqui.

**Asteca:** Não, mas gostaria, sim.

**Zahra:** Ainda não, mas quero.

Nas narrativas das crianças, observa-se que há, sim, um movimento no currículo por meio de produções de vídeos. Percebe-se que, mesmo aquelas que não experienciaram a produção de vídeos no *espaçotempo* escolar, estão abertas a produzir, abertas a encontros. Esse

movimento que acontece por meio das crianças no currículo leva-me a dizer que são crianças curriculantes, pois, de acordo com Macedo (2013, p.428), “todos envolvidos com as questões curriculares, são atores curriculantes”. Portanto, essas crianças são atores sociais de seus contextos socioculturais, onde criam sentidos no *espaçotempo* escolar e constituem suas próprias subjetividades; então, são curriculantes, “até porque são criadores de sentido e não apenas portadores de sentido via seus processos aprendentes” (MACEDO, 2013, p.428)

O movimento no currículo é explicitado novamente por meio de um diálogo com essas crianças durante o recreio. Em um dado momento, Alice conta que as produções de vídeo não acontecem somente no momento do recreio:

*Um dia, saí da sala pra atender a ligação de minha mãe, e daí minhas amigas estavam dentro do banheiro [risos], daí eu peguei e falei: “vamos gravar um vídeo aqui para postar?” Daí, a gente gravou sobre o nosso final de semana [risos]. Foi muito divertido.*

Alice, em sua fala, me dá abertura para dizer que as crianças que criam narrativas, interpretam, interagem, estabelecem, manifestam no *espaçotempo* escolar Múltipla Escolha, criam sentidos e significados culturais. Portanto, são sujeitos participantes e criadores de currículos, ou seja, são atores/autores curriculantes (MACEDO, 2018).

Na narrativa de Alice, percebe-se que as crianças, dentro do *espaçotempo* escolar, criam linhas de fuga, de rupturas, de escapes no tempo, no espaço, para produzir suas narrativas, ou seja, assim como Lanterna,<sup>50</sup> fazem jorrar linhas de fuga que se dobram sobre o *espaçotempo* escolar, permitindo que potências sejam expostas e, quem sabe, movimentem o currículo.

De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p.49), as linhas de fuga são

*uma desterritorialização [...] Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vaziar como se fura um cano. [...] Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada.*

Desse modo, fugir é descobrir mundos e faz parte do ato criativo, rompe com o preestabelecido, possibilita o encontro do novo, do imprevisível, do inexistente, das incertezas, pelo fato de ser uma linha não linear, não rígida. É possível dizer, então, que as crianças que produzem linhas de fuga da Escola Múltipla Escolha estão a criar currículos por linhas de fuga, por escapes.

---

<sup>50</sup> Lanterna é o nome de uma das protagonistas do filme *A guerra dos botões* (1937), dirigido por Jacques Daroy.

Correspondente ao escape, à ruptura dos estratos, as linhas de fuga rompem, desterritorializam, desestratificam as séries segmentares. Criar linhas de fuga é uma maneira de libertar-se das amarras, das certezas, do já pensado e instituído. É nesse sentido que Deleuze e Parnet (1998) enfatizam: “uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos (como ‘pirar’ etc.) [...] Traem-se as potências fixas que querem nos reter, as potências estabelecidas da terra” (p.53-54). Não fugir é querer viver na mesmice. Portanto, ao produzir currículos, que pensemos em currículo rizoma, em currículos *pensadospraticados* nos cotidianos, que podem nos abrir brechas para criar linhas de fuga.

E por que não pensar em criar currículos com as crianças? E se pensarmos na possibilidade de fabular currículos com as crianças como uma forma de abrir-se a um devir-criação? Segundo Deleuze (1997, p.73), “a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente”.

Conforme discorri durante toda a pesquisa, os encontros, os acontecimentos, as narrativas e o repertório teórico, me permite afirmar que a criança aponta-nos caminhos, linhas de fuga que podemos traçar em nossas práticas cotidianas em sala de aula, assim como traçam cartografias, desafiando-nos a sair da mesmice, da tranquilidade de apenas seguir modelos, de pensar o já pensado.

Pensando em possibilidade de criação curricular com as crianças, que se difere muito de uma proposta curricular para as crianças, a relação entre imagens e narrativas pode abrir caminhos para a fabulação e a ficção como forma de inventar outros sentidos sobre a escola e as práticas curriculares. (FIORIO; LYRIO; MEDEIROS, 2013, p.39).

Posso dizer que o uso de narrativas produzidas por crianças pode ser traduzido enquanto fabulação potente para criar currículos outros, produzir conhecimentos outros, ou seja, a utilização de audiovisuais pode ser uma maneira potente para desafiar a tessitura de sentidos outros em currículos. Utilizar as produções audiovisuais como movimento ao currículo é capturar *saberesfazeres* das crianças, é aventurar, é ousar, é arriscar, é partir para as incertezas, é reinventar, é criar currículos outros.

As crianças curriculeiras da Escola Múltipla Escolha rompem com a versão hegemônica de que currículos são criados, elaborados por professores e gestores especializados, pois demonstram “autonomia curriculante” (MACEDO, 2013), produzindo saberes e criando currículos. Como “atores sociais, *indexalizados* e *implicados* a seus contextos socioculturais, podem *alterar* as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) pelos seus *atos de currículo*” (MACEDO, 2013, p.428).

Arrisco pensar na produção de currículos com as crianças, com o intuito de abrir possibilidades no pensar concepções outras de infâncias, em quebrar conceitos que caracterizam a criança como ser incapaz de produzir saberes e de romper com o pensamento de um currículo arbóreo, de um currículo ideal que padroniza e iguala tudo e todos, pois as crianças, dentro do *espaçotempo* escolar, estão a fabular currículos.

## 5 (IN)CONCLUSÕES

*Escrever nada tem a ver com significar, mas com  
agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões  
ainda por vir.*

(DELEUZE, 1995, p. 13)

Na escrita desta dissertação, além dos encontros com as crianças, há aqueles que me fizeram entrar em devires outros, que me remeteram a transformações que, vez por outra, me levaram a processos de “delírio” (FOUCAULT, 2002). Causaram-me atravessamentos por singularidades como efeito dos encontros vividos durante toda a fase da pesquisa.

A escrita desta dissertação foi se constituindo em uma aventura. Escrevi, apaguei, escrevi novamente, modifiquei parágrafos, reorganizei ideias, retirei ideias, mas sempre movida pela curiosidade de conhecer os diversos percursos, os efeitos e as potencialidades suscitadas a partir dos devires que se tecem, anunciam e enunciam nas tessituras infantis.

O movimento que a cartografia me proporcionou e que constituiu a escrita ora apresentada teve como preocupação o processo, e não o resultado. Dessa forma, cabe aqui destacar os encontros, as alegrias, a sensibilidade que a pesquisa me proporcionou, o que me motiva a dar continuidade a ser uma caçadora de achadouros de infâncias (BARROS, 2003).

Nesta pesquisa, busquei problematizar como crianças que habitam os Anos Iniciais da escola estadual Múltipla Escolha do município de Cáceres (MT) estão sendo constituídas pelo fenômeno midiático *youtuber* mirim, descrevendo algumas pistas de como o currículo e os professores se manifestam em face dessa realidade. Descrevo aqui alguns achados que consegui apanhar e sintetizar da pesquisa realizada.

Percebe-se que a internet veio com o intuito de garantir a comunicação e vem crescendo no mundo contemporâneo, alterando modos de vida, relações, o ambiente, o conhecimento, bem como as motivações, a vida produtiva e o modo de consumo das pessoas. Ao analisar esse processo, ficou perceptível que se tornou um fenômeno que alterou padrões, corrompeu paradoxos que constituíam a vida social, a partir da construção dos parâmetros da sociedade pós-moderna, em que se modificam costumes, valores, hábitos, crenças, na compressão do *espaçotempo*, constituindo-se, assim, a era da cibercultura.

Essas mudanças fazem/fizeram com que os discursos que permeiam a sociedade, em relação à infância, tenham sido dominantes e presentes nos diversos espaços. Trata-se de

discursos instituídos e legitimados simbolicamente que apontam para uma tendência homogeneizadora.

Porém, como descrevi no início deste trabalho, os modos de subjetivação modificam-se de acordo com o contexto histórico. A criança de hoje é diferente da criança da modernidade. Guattari (1999, p. 177) argumenta que, com a “influência invasiva da assistência por computador”, não podemos condenar essas máquinas, pois elas não passam de formas subdesenvolvidas e centradas de muitos aspectos da subjetividade. Portanto, as crianças são atravessadas e vêm sendo marcadas por esse contexto social permeado de interfaces digitais; elas se formam e transformam nas interações por meio dos artefatos tecnológicos.

Com base nas falas dos professores e das crianças da Escola Múltipla Escolha, ficou perceptível que a criança deste *espaçotempo* cibercultural nasce em um mundo que os adultos querem mostrar com aparência clássica, sisuda, fixa, inexorável; ela cresce com as verdades científicas construídas e constituídas. Por isso defendo, nesta dissertação, a possibilidade do espaço escolar como ato de tempo livre, ato de suspensão e profanação, que tenha possibilidade de apresentar às crianças um mundo que é construído de acordo com o tempo, havendo várias possibilidades de verdades, outras formas de ver e perceber o mundo, ou seja, que a escola deixe de ser a reprodutora de verdades estabelecidas.

Diante das inquietações que me movimentaram no decorrer do mestrado e, principalmente, no processo de *pesquisarescrever*, posso dizer que os avanços dos artefatos tecnológicos colaboram para que crianças se insiram cada vez mais cedo na cibercultura, independentemente de classe social. Nesse sentido, é possível afirmar que o acesso aos artefatos tecnológicos vem influenciando a constituição da criança contemporânea e a construção de modos outros de viver as infâncias.

Essas mudanças em relação à constituição da criança fazem com que haja receio da geração mais velha em relação ao contato direto com artefatos tecnológicos. São destacados somente o usufruto maléfico desses artefatos, ou seja, as infâncias contemporâneas, que sempre nos escapam, atualmente, por estarem ligadas às interfaces digitais, vêm produzindo um sentimento de medo nos adultos, produzindo também concepções de infância como perigosa, como anormal.

Com essas transformações, as maneiras de brincar e os brinquedos também sofreram alterações, transmitindo representações, imagens e conteúdos simbólicos às crianças de acordo com o *espaçotempo* em que vivem. As crianças, por vivenciarem infâncias diversas, não deixaram de brincar, apenas as vivenciam de formas diferentes.

Falar sobre crianças produtoras de vídeos é problematizar modos singulares de viver as infâncias na atualidade. É pensar e falar de crianças contemporâneas vivendo de uma maneira que não foi pensada para elas, que brincam em suas produções, que ensinam, que influenciam e são influenciadas por esse modo de viver suas infâncias, que rompem com as maneiras de pensá-las ligadas ao brincar tradicional.

Podemos habitar modos de pensar, de representar, de expressar, assim como habitamos territórios, lugares, constituindo-os e constituindo-nos pela apropriação, que nos subjetivam por movimentos demarcados de brincar? Como assim? O modo do brincar, as brincadeiras tradicionais, num processo de mudanças, de reestruturação? Estranho, não? Mas, como vimos no percurso deste trabalho, o modo de brincar das crianças contemporâneas trazem marcas de intensidades que desestabilizam as maneiras de pensar dos adultos sobre ser criança, sobre o brincar, sobre infâncias, trazendo sentidos outros com as relações que criam com os artefatos tecnológicos.

Em outras palavras, a criança, em seu devir, lança-se ao presente, desliza e ocupa brechas existentes nas formas, nas regras instituídas. Como afirma Bergson, “a criança quer procurar e inventar, sempre à espreita de novidade, impaciente com a regra” (BERGSON, 1979, p. 149). Podemos dizer que a criança tem um quê de fluidez que foge, que escapa das estruturas estabilizadas para conectar-se às moleculares. Deleuze (1997, p. 73) enfatiza que a criança, em seu agir, passa “por trajetos dinâmicos, traça o mapa correspondente”. Nesse ato de devir, as crianças criam passagens de vida. Criam novos sentidos, novas experiências, novas composições que lhes possibilitem resistências que escapam das normas, das regras, de organizações em relação ao modo de pensar sobre o brincar, sobre criança e sobre infância.

Penso, nesta pesquisa, que o ato de criação de vídeo se constitui na contração de movimentos, de criação de fuga, de escapes às maneiras, às formas, às regras do brincar. É o procedimento que a criança utiliza para criar, para pensar modos outros do brincar, abrindo-se a novas possibilidades para criar, para produzir sentidos outros.

Desse modo, falar de crianças e infâncias contemporâneas no processo de produção de vídeos é pensar sobre modos de experienciar, em que o jeito de viver, de marcar presença na cibercultura, acaba desestabilizando e causando estranhamentos nos adultos. Trata-se, assim, de pensar que essa nova maneira de viver as infâncias quebra, desestabiliza, rompe, dá um “pontapé” nas estruturas, na concepção preconcebida de infância que ainda movimenta o *espaçotempo* da contemporaneidade.

Pensar problematizando as infâncias é tentar entendê-las com os olhos de Alice e ver que tudo que se vive nela, se vive com os olhos fechados e que basta abri-los para que a vida desponte à sua frente. Olhar para estas infâncias, quem sabe com olhos cheios de vida que queremos para todas as crianças, porque só as crianças conseguem espelhar a vida no seu olhar (DORNELLES, 2005, p. 102).

Assim como Dornelles (2005), esta dissertação convida a pensar as crianças como aquelas que, pelo seu modo de olhar, de viver, de ser, de estar e de ver o mundo, transformam a realidade em que vivem, modificam culturas. As crianças, imersas nas interfaces digitais, com suas maneiras de pensar, ser, atuar e ver o mundo, de estar no mundo, muitas vezes não são reconhecidas enquanto sujeitos que possuem ou constroem saberes válidos devido à maneira como vivenciam suas experiências, com significados outros, com comportamentos fluidos, com interesses que diferem do que pensamos ser adequado e certo. Por isso, suas produções são minimizadas.

Retornando à problemática desta pesquisa, cabe aqui destacar que as crianças da Escola Múltipla Escolha produzem narrativas permeadas de sentidos compartilhados e dialógicos em seu funcionamento na sociedade em rede. Essas narrativas são cocriação do que assistem dos *youtubers*, deixando perceptível que são resultantes da cibercultura, em que, ao mesmo tempo em que consomem, produzem significados e estão subjetivando as crianças da Escola Múltipla Escolha.

Os acontecimentos e encontros desta pesquisa, oportunizaram a constatação de que as crianças contemporâneas, em suas produções de vídeo, não apenas reproduzem certos conteúdos, como lhes conferem diferentes significados e características da sua convivência, de suas experiências, expressando e configurando suas singularidades. Sendo assim, é de extrema relevância compreender as singularidades das crianças por um modo outro de narrar na contemporaneidade, considerando as múltiplas dimensões de socialização, de vivência das infâncias em uma sociedade hibridizada, em que se vivenciam e se modificam as relações cotidianas. O tempo esquadrinhado, linear, do *espaçotempo* escolar, de algum modo, chega a não existir para as crianças, pois, de certa forma, elas não se prendem a regras, a normas – elas se desprendem de limites. Segundo Vasconcellos (2009, p. 90), as crianças sempre

[...] encontram rotas de fuga. Brechas para um tempo de pausa. Para a vivência amorosa e preguiçosa do prazer de descobrir a si e ao mundo. Não é um tempo de ação. É um tempo de atenção. Mas não a atenção focada do pensamento ou da racionalidade. É sim uma atenção difusa, aberta, à espera ou à espreita não se sabe bem de quê. É uma atenção ao que está fora, mas também ao que está dentro (VASCONCELLOS, 2009, p. 90).



As crianças contemporâneas sempre escapam das fronteiras preestabelecidas, do que é comum e do que é fixo; criam linhas de fuga, procuram desestabilizar o que é petrificante. Portanto, ao falar sobre as interfaces digitais e a produção de vídeos, rompemos com a fronteira entre comunicação, informação e educação, pois as novas interfaces digitais nos remetem a uma dinâmica desafiadora e necessária no mundo contemporâneo.

Os audiovisuais fazem parte de nosso cotidiano e, no campo da educação, podem se tornar um poderoso componente da percepção, do interesse, da atenção, por serem algo que está no presente, algo que pode demonstrar as mudanças do mundo, as transformações e fragmentações dos contextos sociais.

As possibilidades, experiências narradas durante os encontros e acontecimentos pelos *praticantes-pensantes*, me permitiram dizer que as crianças deste *espaçotempo* de cibercultura, com sua maneira de pensar, de ser, atuar, de ver o mundo, de estar no mundo, muitas vezes não são reconhecidas como possuidoras ou construtoras de saberes válidos; a maneira como vivenciam suas experiências, com significados outros, com comportamentos fluidos, com interesses que diferem do que pensamos ser adequados e certos, é minimizada. Porém, o que presenciei nesta pesquisa é que as crianças da Escola Múltipla Escolha produzem currículos em ato, trazendo para dentro da escola o que vivenciam na cultura contemporânea, uma vez que trazem e fazem a escola. Mas o currículo escolar praticado pelos professores desse *espaçotempo* não se movimenta de acordo com essa realidade, isso fica perceptível por meio das respostas dos mesmos durante a entrevista e o questionário respondidos; eles não estão preparados, não sabem lidar com essa realidade, o que contribui para que o currículo permaneça retrógrado, quadrado.

Falta uma visão mais abrangente na produção e socialização de saberes e conhecimentos nos espaços de aprendizagem, sobretudo nas instituições formais. Tanto as escolas básicas quanto as instituições de ensino superior estão cada vez mais sendo questionadas neste século que se iniciou sob o signo emergente da “sociedade da informação”, da “sociedade em rede”, da “era digital” ou da “cibercultura”. (SANTOS, 2005, p.24).

Professores e alunos são atravessados e marcados por esse contexto social permeado de interfaces digitais de comunicação e informação, ou seja, há movimentos no cotidiano escolar que mexem com o currículo instituído, criando currículos instituintes... mexem com os professores e com as crianças em seus mundos de imagens e sons múltiplos. Desta forma, o currículo produzido em ato, é criado por meio desses movimentos vividos e praticados no cotidiano tanto pelo professor, quanto pelas crianças.

Portanto, a criança no mundo contemporâneo movido por imagens e sons descobre, cria e inventa a partir do que está ao seu redor, fazendo-nos pensar formas outras de ver a realidade, ressignificando o que os adultos acreditam conhecer, acreditam saber, acreditam entender. Essas crianças precisam ser compreendidas em sua organização e criação subjetiva; caso contrário, nenhum profissional será capaz de acompanhar essa geração, o que pode gerar maior distância entre adultos, adolescentes e crianças. As crianças produzem currículos em ato, por meio desta incessante construção, criação e atribuição de sentidos e significados, obtidos por meio de experiências no tocar, olhar, permear os *espaçotempos* em que habitam, alterando-o, modificando-o através de suas ações e percepções.

Como meio de potencializar as singularidades das crianças que vivem neste *espaçotempo* de cibercultura e perceber coisas pequenas que às vezes são invisíveis aos nossos olhos no dia a dia no *espaçotempo* escolar, este trabalho cria fissuras, quebras no modo de pensar e ver no que se propõe a realizar e praticar as mesmas técnicas, instrumentos e metodologia para todas as crianças de um modo único, em um fortalecimento de um modelo de subjetividade.

A escrita deste trabalho configura-se em questões iminentes, com a tentativa de criar possibilidades de escritas outras, fora da caixinha quadrada, de uma visão única, do que é coordenado... Cabe aventurar-se na escrita do texto, delineando linhas que descrevem o entregar-se, o mergulhar nos cheiros, nos sons, nas sensações que os encontros proporcionaram, e descrever algumas redes, tecidas nos movimentos, emaranhando-se e entregando-se ao imprevisível.

Ao final desta etapa da pesquisa, posso dizer que os afetos e afecções que me ocorreram nos encontros durante o percurso da pesquisa fizeram com que não fosse mais a mesma pessoa de quando entrei pela primeira vez na escola, pois me questioneei, me adaptei, me espantei, me transformei, me modifiquei!!! É isso que é cartografar – o movimento, o ir e vir, as afecções, as sensações que vão se revelando, modificando, conectando, criando rizomas, com aberturas a possibilidades, sem fixidez e verdade única.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro. **Meus Oito Anos**. In. “As Primaveras”. 1859.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In : OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. **A Necessidade de Orientação Coletiva nos Estudos sobre Cotidiano – duas experiências**. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed DA UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda; **Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.  
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf> Acessado em 28- 11- 2018.

AMARO, Ivan. **Tecnologias digitais e formação de professoras: superando desafios, construindo potencialidades**. In AMARO, Ivan. SOARES, Maria Conceição Silva (Org). Tecnologias digitais nas escolas: outras possibilidades para o conhecimento. 1.ed - Rio de Janeiro: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2016.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BERMAN, Mashall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: aventura da modernidade**. São Paulo. Companhia da letra, 2007.

BERGAMO, Giuliana. **Geração mobile: a maneira como as crianças consomem tecnologia mudou**. **Revista Crescer, 08 Agos, 2018**. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2018/08/maneira-como-criancas-consomem-tecnologia-mudou.html>. Acesso em 27 de novembro de 2018.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas.** Volume I. 5. Ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1993.

BERGSON, H. **O pensamento e o movimento Introdução.** Em **Coleção Os pensadores** (pp. 99-151). São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Original publicado em 1934)

BERTI, Andreza Oliveira. **Cinema e educação: aproximação entre infâncias.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016 - Artigo publicado sob endereço-  
[www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/2298/1668](http://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/2298/1668)- Acesso em setembro de 2018.

BUARQUE, Chico. **Pivete.** Disponível em: <https://www.letras.com.br/chico-buarque/pivete>. Acesso em 23/06/2018 às 19:00 hs.

BUJES.M.I. **Infância e maquinarias.** Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação/ Programa de Pós-graduação, 2001[Tese de Doutorado].

BURGESS, Jean. GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução digital: Como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade.** Trad. Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** Trad. Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica.** In: KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios.** In: CANDAU, Vera Maria. Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CERTEAU, Michel de.. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 2003.

CORAZZA, Sandra. **Pensamento da diferença na pesquisa em educação: Era uma vez...Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos.** In ABRAMOWICZ, Anete. TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. (Org). Infância e Pós-estruturalismo. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

CORAZZA, Sandra. **Era uma vez... Quer que conte outra vez?: As gentes pequenas e o indivíduo.** In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas.** Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 31-52. (O sentido da escola).

COSTA, Luciano Bedin. Cartografia uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O ato de Criação.** Palestra de 1987 Edição brasileira: Folha de São Paulo. trad: José Marcos Macedo, 1999.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**, entrevista a Claire Parnet, em 1988<sup>a</sup>, em vídeo, transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva, incluído no site “Máquinas da diferença”, [www.ufrgs.br/faced/tomaz](http://www.ufrgs.br/faced/tomaz), acessado em agosto de 2016.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: 34, 1995.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana. Ed. Vega – Passagens.** Lisboa. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro, 1996

DELEUZE, G. **A dobra: Leibniz e o barroco.** Campinas: Papirus, 1991.

DELEUZE, G. **O que as crianças dizem? Em G. Deleuze (Org.), Crítica e clínica.** Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras. 1997

DELEUZE, G. **O que é a filosofia?** Tradução de: Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Coleção TRANS. Editora 34, 1992.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Dialogues.** Paris: Flammarion. 1977.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução de E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1997.

DORNELLES, L.V. **Infâncias que nos escapam: da criança de rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. **Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias**. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 9., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

DUSSEL, Inés. **A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos**. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FABRIS, Eli Henn. **Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante**. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FANTIN, Monica. GIRARDELLO, Gilka. **Liga, Roda, Clica: Estudos em Mídia, Cultura e Infância**. São Paulo. Papyrus. 2008.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. DINIZ, Lucy Anna. BARROS, Raquel Silva. **Mídias moveis, usos e redes: reflexões e desafios para a escola**. In: AMARO, Ivan. SOARES, Maria Conceição Silva (Org.). **Tecnologias digitais nas escolas: outras possibilidades para o conhecimento**. 1.ed - Rio de Janeiro: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2016

FERRAÇO, C.E. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Infância e Cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?** Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FIORIO, Angela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; MEDEIROS, Fernanda Viera de. **Tres pesquisas, três amigas em conversas com as crianças... pensamentos que transbordam na educação infantil**. In: RANGEL, Igualtemi; NUNES, Kezia Rodrigues; CÔCO, Valdete(orgs) **Educação Infantil: Rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais**. Barbarói, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 03, p.45-59, jan./jun. 2013. Semestral. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>. Acesso em Dezembro. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e Poder**. In: \_\_\_\_\_ **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999a.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação** p.74. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

GALLO, Silvio. **A orquídea e a Vespa: Transversalidade e currículo rizomático**. In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; GONSALVES, Elisa Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Curriculo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP. Editora, Alínea, 2011.

GUATTARI, Felix. **Chimeres – Le devenir mineur des minorités**, Paris, n.42. 2001.

GUATTARI, Felix. **Da Produção de Subjetividade**. In: PARENTE, A. (org.) **Imagem Máquina: A Era das Tecnologias do Virtual**. Rio de Janeiro: 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 11. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. 327p

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: ed.34 Coleção TRANS, 1996

GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

JOBIM E SOUZA, Solange . **Infância e linguagem**. Campinas, SP, Papirus. 1994

JOHNSON, Steve. **Cultura da Interface Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2001

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. **Educação e Realidade**, n° 22 (2): 15-46 jul./dez, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as Origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola. 9ª ed. 2000.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Educação: experiência e sentido, 3)

KOHAN, Walter Omar. **Infância, entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, W. O. **Infância e Filosofia. In: Estudos da Infância: Educação e Práticas sociais.** Org. SARMENTO, Manoel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Petropolis/Rj, Editora Vozes, 2008

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, J. **O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro.** In: Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte. Ed. Autêntica. 3ed. 2000.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola.** Belo Horizonte. Autentica. 2017

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas .** Trad. De Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge; PÉREZ de Lara, Nuria. **Imagens do outro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 1. ed. São Paulo : Editora 34, 1999.

LOVELUCK, Benjamim. **Redes, liberdades e controles: Uma genealogia política da Internet.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MACEDO, Roberto S. Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercultural. Brasília: Liber Livro; Salvador: EDUFBA, 2007a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e Formação: O príncipe provocado.** In CURRÍCULOS: Problemática em práticas e políticas. Revista Teias v. 13 • n. 27 • 67-74 • jan./abr. 2012

MACEDO, Roberto Sidnei. Revista e-Curriculum e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. São Paulo, v.16, n.1, p. 190 – 212 jan./mar.2018. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 12 de janeiro de 2020, às 14:30.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **O espaço pantaneiro: cenário da subjetivação da criança ribeirinha.** Curitiba: CRV, 2017.

MALDONADO, Maritza Maciel. **O espaço pantaneiro: Cenário de Subjetivação da Criança Ribeirinha. Tese de doutorado em educação.** Universidade Federal Fluminense. Programa de pós-graduação em educação. Niteroi. Rio de Janeiro, 2009.



MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **CINEMA, INFÂNCIAS E DIFERENÇA: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo**. Projeto de Pesquisa, UNEMAT, 2015.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; SANTOS, João de Deus dos; NEVES, Dimas Santana. **Pensando infâncias: Diferença e currículo a partir do filme filhos do paraíso**. In AMARO, Ivan; SOARES, Maria da Conceição Silva. Tecnologia digitais nas escolas: outras possibilidades para o conhecimento. 1. Ed. Rio de Janeiro: De petros et alii; Brasília- DF: Capes, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública** Belo Horizonte Autêntica Editora. 2013

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública** Belo Horizonte Autêntica Editora. 2018

MOL, Juliana de Souza. **Broadcast yourself: como um youtuber se torna um influenciador digital**. Rio de Janeiro: PUC- 2018. Monografia disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35300/35300.PDF>. Acesso em 04/07/2019

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense; 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos**. Revista Momento, ISSN 0102-2717, v. 25 ,n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016 36. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/13/02/2019>.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alli, 2012<sup>a</sup>

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. **Videos, Resistencias Y Geografías Menores Lenguajes Y Formas Contemporáneas** de la Resistencia Olho. Faculdade De Educação/Unicamp .Terra Livre São Paulo/SP Ano 26, V.1, n. 34 p. 161-176 Jan-Jun/2010. Disponível em : <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/316/299>

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana – enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PRETTO, Nelson de Luca. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação**. Salvador: Edufba, 2013.

PUCHEU, Alberto. A fronteira desguarnecida; **Poesia Reunida** 1993-2007, p.53.

RANCIÈRE, J. **École, production, égalité**. In *L'école de la démocratie*. Edilig, Fundação Diderot, Edições Horlieu, 1988.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede: comunicação mediada por computador e redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012

RIBETTO, Anelice. **Políticas, poéticas e praticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: 1 Ed. Lamparina, FAPERJ, 2014.

RIZZINI, Irene(Orgs.); KAUFMAN, Natalie Henever, (2002), **Globalization and Children: Exploring Potentials for Enhancing Opportunities in the Lives of Children and Youth**,[/sertitle]Nova Yorque, Boston, Dordrecht, Londres, Moscovo, Luwer Academic/Plenum Publishers.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, Suely. **A multiplicação da Subjetividade**. Folha de São Paulo. 1996.

ROLNIK, Suely. **Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização**. in Lins Daniel. org. *Cultura e subjetividade. Saberes Nômades*, Papirus, Campinas 1997.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa – formação Na cibercultura**. 1ª Ed. Santo Tirso- Portugal: Printheus, 2014

SOARES, Maria da Conceição Silva. NOLASCO, Leonardo-Silva. **Diferença, Identidade e Ficção: tecer currículos em redes, narrar os cotidianos e inventar o presente**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 588-598, set./dez. 2015 ISSN 1645-1384

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Desemaranhar as linhas da Infância**: elementos para uma cartografia. In ABRAMOWICZ, Anete. TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. (Org). *Infância e Pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

*YOUTUBE*. WIKIPÉDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>, acesso em agosto de 2016.

*YOUTUBERS MIRINS*. Disponível em-[https://www.youtube.com/results?search\\_query=youtubers+mirins](https://www.youtube.com/results?search_query=youtubers+mirins). Acesso em julho de 2016.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação**. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (Org.). *O Jeito de Que Nós Crianças Pensamos Sobre Certas Coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009

VEIGA-NETO, Alfredo. Prefácio. In. RIBETTO, Anelice, **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: 1 Ed. Lamparina, FAPERJ, 2014

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## APENDICE A:

### QUESTIONÁRIO PARA O MAPEAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS PRODUTORAS DE VIDEOS

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: *YOUTUBERS* MIRINS: O ato de criação de vídeos movimentando o currículo e o cotidiano escolar, asseguramos que as informações coletadas nesta pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Rosilene Lopes de Pinho  
(Mestranda do PPGEdu-UNEMAT)

Maritza Maciel Castrillon Maldonado  
(Profa. Dra. do PPGEdu-UNEMAT)

Questionário
1) Qual o seu nome? _____
2) Quantos anos você tem? 6 anos (    ) 7 anos (    ) 8 anos (    ) 9 anos (    ) 10 anos
3) Em que Série/Ano você estuda? De que turma você é? E período?
4) Você sabe o que é <i>YOUTUBER</i> mirim? Sim (    )      Não (    )
5) Você assiste vídeos de crianças que são <i>YOUTUBERS</i> ? Sim (    )      Não (    )
6) Você faz algum vídeo? Sim (    )      Não (    )
7) Você publica seus vídeos em Facebook, Instagram ou no <i>Youtube</i> ? Sim (    )      Não (    )

## APENDICE B:

### ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: *YOUTUBERS MIRINS*: O ato de criação de vídeos movimentando o currículo e o cotidiano escolar. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, asseguramos que as informações coletadas nesta pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Rosilene Lopes de Pinho  
(Mestranda do PPGEdu-UNEMAT)

Maritza Maciel Castrillon Maldonado  
(Profa. Dra. do PPGEdu-UNEMAT)

1. Qual a sua concepção de Infância?
2. Como acontece, em sua concepção, a infância na contemporaneidade? Quais características vc citaria que identifica a criança e a infância?
3. Você consegue identificar crianças que têm contato diariamente com artefatos tecnológicos, como: celulares, tablets e computadores?
4. As crianças têm contato com algum desses artefatos tecnológicos no ambiente escolar? Quais?
5. O que você acha da utilização de celular na escola ou durante a aula?
6. Você sabe o que é <i>YOUTUBER</i> mirim?
7. Você identifica alguma criança na escola, que é <i>YOUTUBER</i> ?
8. Você identifica alguma criança na escola, que produz vídeos nos <i>espaçostempos</i> da escola? Ou fora da escola?
9. O que você acha das crianças produtoras de vídeos?
10. Você vê na escola crianças produzindo vídeos? Sabe qual conteúdo desses?
11. Você utiliza os vídeos produzidos pelas crianças em algum momento de sua prática em sala de aula? Se sim, cite um exemplo; Se não, você utilizaria?

## APENDICE C:

### ENTREVISTA PARA AS CRIANÇAS

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: *YOUTUBERS MIRINS*: O ato de criação de vídeos movimentando o currículo e o cotidiano escolar, asseguramos que as informações coletadas nesta pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Rosilene Lopes de Pinho  
(Mestranda do PPGEdu-UNEMAT)

Maritza Maciel Castrillon Maldonado  
(Profa. Dra. do PPGEdu-UNEMAT)

1) Quais as brincadeiras que você mais gosta? E onde você brinca com essas brincadeiras, em sua casa, ou na escola?
2) O que você mais gosta de assistir? Com que frequência?
3) Em quais aparelhos tecnológicos (tablet, celular ou computador) você assiste?
4) Você assiste vídeos de crianças <i>youtubers</i> mirins? Sobre o que?
5) Você segue algum <i>youtuber</i> ?
6) E você tem conta no <i>Youtube</i> , <i>Instagram</i> ou <i>Facebook</i> ?
7) Você aprendeu com quem a gravar vídeos?
8) Você grava vídeos pelo celular, tablet ou câmera fotográfica?
9) Sobre o que você grava vídeos?
10) Como e quando começou a se interessar em gravar vídeos?
11) O que você mais gosta na hora de fazer os vídeos?
12) Você já gravou algum vídeo na escola?
13) Você já contou para algum professor da escola que você grava vídeos?
14) Você gostaria de gravar vídeos na escola juntamente com seu (sua) professor (a)?
15) Para gravar seus vídeos, você grava a partir do que você assistiu de outras crianças? Ou você cria a partir de sua vivência em casa? Ou escola?
16) Você acha que suas gravações são brincadeiras ou algo sério?
17) Você brinca quando está gravando seus vídeos?
18) Como você começa quando vai gravar vídeos?
19) Você pode me mostrar os vídeos que você já produziu, mesmo não tendo publicado nas redes sociais?