

IV. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO JOGO A PARTIR DE UM CONTEXTO ESCOLAR.



foto 11 : detalhe mostra *cards* sobre carteira de aluno.

“— Ataque final!”

“— Eu coloco minhas irmãs!”

“— Eu devolvo esta carta em um modo de ataque e esta em modo de defesa”

“— Eu invoco o buraco negro e sugo todas as cartas que estão no campo”

Os gritos vêm de um canto do pátio onde um grupinho de crianças, lado a lado, ombro a ombro, sentadas sobre suas pernas dobradas para trás, organizadas em um círculo imaginário, “tentam a sorte” e utilizam *cards* num duelo que invoca “seres mágicos pagãos” como monstros do Egito Antigo, personagens da mitologia grega ou ninjas de uma lenda japonesa¹.

Mais ao centro do pátio, meninas fazem o “percurso cristão” sob o jogo de amarelinha riscado no chão: pulam o Inferno, se equilibram de forma alternada em uma

¹ Os “seres mágicos” do Egito Antigo, personagens da mitologia grega e ninjas a que me refiro neste parágrafo, são personagens dos *animes* Yugioh, Cavaleiros do Zodíaco ou Naruto.

ou duas pernas (enquanto superam as dificuldades das nove casas que formam o jogo) e, finalmente, pulam o Inferno antes de retornarem ao Céu.

Um pouco adiante, um grupinho se forma para conversar sobre a “loira burra”, forma pela qual se referem à “lendária” “loura do banheiro”, a “alma penada” de uma mulher loira que “habita” os banheiros femininos das escolas desde minha época de estudante primária.

Como todos nós temos guardado na memória, e bem lembra Rivière (1996), transpor o limiar da escola é adentrar numa dimensão quase irreversível, pois significa estar sujeito a um espaço-tempo marcado por rituais, como o toque da campainha marca a passagem do espaço e tempo de estudo para o espaço e tempo da recreação, assim como a aprovação nas disciplinas assinala a superação das diferentes fases escolares.

Mas, se a “instituição escola” tem seus rituais e hierarquias, da mesma forma podemos identificar no ambiente escolar situações de jogo que podem ser lidas como ritos criados e controlados pelos alunos; momentos em que “o lúdico encontra-se com a magia em comportamentos orientados para um respeito absoluto das regras, até mesmo daquelas que a criança se impõe” (ibid, 126). E a observação participante não deixou de revelar exemplos nos quais a brincadeira mobilizava “explicações míticas”, formas e princípios reguladores, em parte, preexistentes e, em parte, negociados pelos próprios jogadores e precedidos por cerimoniais e ritos verbais.

Fosse anotando no caderno de campo, fotografando, filmando ou simplesmente guardando na memória, acompanhar um dia de aula na posição de pesquisadora me possibilitou reviver, a partir das experiências dos alunos, momentos curiosos, engraçados, prazerosos, algo que infelizmente talvez não tenha buscado plenamente durante todos esses anos em que desempenhei o ofício de professora.

A hora do recreio é o momento em que os professores lançam mão do direito de tirar 15 minutos para se alimentar e muitos funcionários que os auxiliam no cuidado com as crianças estão empenhados em distribuir o lanche e resolver pequenos problemas no espaço do refeitório. Em suma, durante o recreio o pátio externo se transforma num espaço praticamente exclusivo das crianças e livre do arbítrio e da presença dos adultos.

Como pesquisadora, sentada num dos bancos de cimento ou conversando com as crianças, acompanhei o recreio durante estes três anos e minha presença causou curiosidade nos alunos, que procuravam descobrir minha “identidade” ou função ali. “A senhora é mãe de aluno?” “Veio visitar a escola?” “A senhora é professora de

quem?” “O que você está escrevendo?” “Tia, você faz o quê?”. Talvez minha presença tenha despertado curiosidade justamente porque os professores e demais funcionários, durante o recreio, apenas circulam pelo pátio com o intuito de cuidar das crianças, mas não chegam a interferir ou participar diretamente naquilo que as crianças fazem. A seguir, descrevo as dinâmicas de algumas brincadeiras, me apoiando nas anotações, nas fotografias e nos desenhos obtidos em campo.



Foto 12: Meninas brincam de Joqueipô durante recreio (2007)

1. Joqueipô

Também conhecida como João Quempô, que vem do termo japonês Jan – ken – pô, o Joqueipô traz uma característica interessante: é uma brincadeira, por si só, mas também é um “instrumento” para outros jogos, já que as crianças se utilizam dela para determinar a ordem de jogada dos participantes em muitas outras brincadeiras.

Para brincar de Joqueipô, as crianças utilizam as próprias mãos para simbolizar os objetos que “duelam” entre si, recorrendo às características físicas destes. Por exemplo: a tesoura é representada por dois dedos abertos (o indicador e o médio); a

pedra, pela mão direita fechada; o papel, pela mão direita aberta; e a agulha, pelo dedo indicador da mão direita. No jogo, a “força” dos objetos não é fixa, mas varia de acordo com as características do oponente. Por exemplo, a pedra é forte e amassa e quebra a agulha e a tesoura, objetos de metal. Não obstante sua força, ela é “embrulhada” e derrotada pelo papel, um material menos resistente que todos os outros ali representados.

A dinâmica do jogo é simples: as crianças vão repetindo, “tirando” o Joqueipô em duplas, até que alguém tenha “vencido” todos os outros. Por exemplo, numa situação de jogo entre duas crianças, as mãos são colocadas atrás na cintura, fala-se a palavra Joqueipô (que é pronunciada de forma bem acentuada arrastada: jô –queeeeeiiii – pooooô!) para, então, se apresentarem as mãos que agora representam o objeto escolhido.

As combinações possíveis são:

- Pedra + tesoura

O jogador que colocou pedra ganha, porque tesoura “não corta pedra”.

- Pedra + Papel

Nesta jogada, aquele que colocar papel é o vencedor, pois o “papel embrulha a pedra”

- Pedra + agulha

Aqui, aquele que colocar a pedra ganha, já que “agulha não fura pedra” e pode ser destruída por ela.

- Tesoura + papel

Como a tesoura corta o papel, o vencedor é o jogador cujas mãos representam a tesoura.

- Tesoura + agulha

A vitória é do jogador que utiliza a agulha, porque “tesoura não corta agulha”.

- Agulha + papel

Neste caso, a agulha fura o papel e, portanto, o jogador que a utilizar é o vencedor.

Quando ambas apresentam mãos fechadas (pedra com pedra), indicador com indicador (agulha com agulha), dois dedos abertos (tesoura com tesoura), mãos abertas (papel com papel), repete-se a jogada.

Dentre os jogos que utilizam o Joqueipô estão cantigas e brincadeiras de “bater mãos”. Brincadeiras nas quais os participantes, meninas em sua maioria, batem nas mãos uns dos outros, se deixando levar pelo ritmo da música que direciona os movimentos realizados. As letras dessas músicas quase sempre não apresentam sentido lógico, enredo, ou mesmo palavras de nosso vocabulário, mas apenas exibem uma sonoridade capaz de impor a rima e o ritmo necessário ao jogo. A seguir, apresento algumas das “brincadeiras de rima e mão” que pude ver em campo:

2. **Don, don, Baby**

Música: *“Don, don, Baby
Olê, olê, olê.
Xique, xique, baby
Olê, olê, olê, olá.
Paco, paco, pico
Pico, pico, lê.”*

Como se joga:

Passo 1: Fazem jóqueipô para “tirar”, escolher, quem vai iniciar a brincadeira.

Passo 2: Canta-se a música inteira para marcar o ritmo e como uma forma de aquecimento anterior ao jogo com as mãos.



Foto 13

Passo 3: As meninas cantam a música inteira batendo as mãos no ritmo da canção.



Foto 14

Passo 4: O ritmo da música é acelerado, as meninas batem as mãos como no passo 2 e acrescentam um novo movimento girando os dedos indicadores perto da cabeça quando cantam o trecho “ xique, xique, baby”.



Foto 15

Passo 5: Fazem os movimentos dos passos 3 e 4 de forma mais acelerada e repetem a música pela terceira vez, batendo uma mão aberta sobre as demais que estão fechadas. Neste momento, cantam “paco, paco, pico, pico, pico, lê” e eliminam uma mão. A brincadeira termina quando, após várias repetições da música, todas as mãos forem eliminadas.

3. Corre Cotia

*Corre cotia na casa da tia,
Corre cipó, na casa da avó.
Lencinho branco caiu no chão.
Moça bonita do meu coração.
Pode olhar?
Ninguém vai olhar?
Não!
Quem olhar é um bobão!
Vai levar um beliscão!
Bem na ponta do dedão!*

Como se joga:

As crianças permanecem sentadas em um círculo no chão e cantam a música batendo palmas. Enquanto isso, apenas uma criança corre com o “lencinho” na mão (que pode ser qualquer objeto) em volta do círculo. Ao final da música, todos que estão sentados no círculo fecham os olhos com as mãos e a criança que corria coloca o “lencinho” atrás de alguém que terá que pegá-lo, correr e alcançá-la antes que ela complete a volta e lhe “roube” o lugar. Se isso acontecer, ela terá que imitar uma galinha cacarejando (ficar de cócoras e imitar as asas da galinha com os braços) e “chocar” (sentar-se no meio do círculo). Além disso, a “perdedora” não poderá mais ser escolhida para atuar no jogo, será apenas observadora. Caso consiga alcançar o oponente, este se sentará no meio do círculo e não poderá mais ser escolhido pelos demais participantes.

Durante o jogo, no entanto, observam-se algumas trapaças, como olhar por entre os dedos que tampam os próprios olhos (a fim de “não ser pego desprevenido” e, assim que receber o “lencinho” pelas costas, sair correndo atrás da outra criança) ou avisar o amigo que ele foi escolhido.

O ponto alto da brincadeira ocorre quando, durante a perseguição, alguém é ágil o suficiente a ponto de humilhar seu oponente fazendo-o de bobo, ou quando há torcida para um dos dois participantes que correm.

Vê-se aqui que o jogo trabalha o tempo todo com a confirmação de suas regras, a “exposição pública” das habilidades de seus participantes e a “exclusão” e “humilhação” simbólica daqueles que não conseguem cumprir com sucesso as etapas da brincadeira.

4. Estátua

Era meia noite,

Noite, noite, noite.

Tinha uma caveira,

Veira, veira, veira.

Era vagabunda,

Bunda, bunda, bunda.

Olha o respeito,

Peito, peito, peito.

Quem se mexer vai imitar um esqueleto.

Como se joga:

Ao final da musica, as crianças devem permanecer imóveis. O primeiro a se mexer será chamado de esqueleto.

5. A-do-le- tá

A-do-le- tá,

Pê- pe- ti,

Pe-pe-tá.

O café com chocolá.

Puxa o rabo do tatu,

Quem saiu foi tú.

Como se joga:

Os participantes permanecem em círculo, com as mãos abertas, viradas para cima e apoiadas uma sobre as outras (a mão direita de todos participantes fica sempre livre, apoiada sobre a mão esquerda do outro, ou seja, a mão direita fica livre para bater e a esquerda sustenta a mão do outro participante).

Conforme cantam a música, e em o sentido horário, as crianças recebem um tapa na mão direita e, na seqüência, batem com esta mão na mão direita da próxima criança e assim sucessivamente. Quando a música acaba, o jogador deve ficar atento para retirar sua mão antes que o jogador que o antecede bata sobre ela, pois se for o último a ter a mão “batida” será eliminado do círculo.

6. Fui na praia do amor

*Fui na praia do amor,
Encontrei um garotinho que me conquistou
One, two
I love you
Conta até dez que você verá,
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10!*

Como se joga:

Em círculo, os jogadores mantêm as mãos fechadas, próximas umas das outras. Um dos participantes, em sentido horário, bate com a mão aberta sobre todas mãos. Quando a música acaba, elimina-se a última mão “batida”.

7. Borboletinha

*Borboletinha.
Tá na cozinha.
Fazendo chocolate,
Para a madrinha.
Poti, Poti,
Perna de pau,
Olho de vidro,
Nariz de pica-pau!
Pau, pau.
Amanhã te dou um pau,
Bem na porta do hospital,
Tchau, tchau!*

Como se joga:

Trata-se de um jogo de rima onde se segue o ritmo com palmas.

8. Josemar

*Josemar
Josemar
Tio Mickey
Tio Mickey*

Como se joga:

Esta é uma brincadeira de ritmo e consiste em cantar e bater palmas. A cada palavra, as crianças batem três palmas, impondo o ritmo da brincadeira.



Foto 16 : Jogo de damas durante aula de educação física (foto cedida pelo professor de educação física André).



Foto 17 : Inspetora Lia e alunos brincam de “rachão” com latinha de coca-cola durante recreio (2007).



Foto 18: crianças brincam com mini-game durante recreio (2007).



Foto 19: Brincadeira de cavalinho recreio(2007).

4.1- BRINCADEIRAS COM PALAVRAS, PAPEL E TESOURA.

A despeito da organização da instituição, muitas brincadeiras ocorrem também no espaço da sala de aula, desafiando as “regras” de comportamento (como permanecer sentado nas carteiras enfileiradas) e a “função” (realizar atividades formais que visem o desenvolvimento intelectual do aluno) que são próprias deste espaço.

O espaço, a mobília da sala e a quantidade de alunos por classe corroboram essa lógica e ordem espacial. A sala apresenta um formato retangular e tem as paredes pintadas com a cor creme. À direita dos alunos, fica a parede com a porta de ferro (que é trancada toda vez que o grupo se ausenta); à esquerda, as janelas que seguem toda extensão da parede, mas que, em função de sua altura, não possibilitam o contato visual com a área externa da escola; à frente do aluno estão a lousa branca (onde ao invés de giz se utiliza pincel atômico para escrever) e a mesa da professora. Além das carteiras dos alunos, não há nenhum móvel no fundo da sala.



Foto 20: meninos na sala de aula

As carteiras têm alturas e modelos diferentes, sendo que uma delas apresenta uma inclinação que impede a permanência de objetos fora de uma espécie de canaleta (que é destinada a materiais escolares como lápis, canetas, borrachas e apontadores). Essa inclinação também dificulta uma disposição de sala que fuja ao enfileiramento, já que a junção destas carteiras não propicia uma superfície uniforme. Além disso, a parte inferior deste móvel é feita com um gradeado de ferro que deixa expostos os objetos ali guardados pelos alunos.

Não obstante a rigidez presente na arquitetura e na mobília da sala, a brincadeira é burlar a própria dinâmica da aula.

1. STOP

Nesta brincadeira, cada jogador tenta preencher, o mais rápido possível, uma tabela cujas colunas são divididas de acordo com algumas categorias selecionadas pelo grupo de jogadores. Após dizerem “U.S.TOP!”, os jogadores abrem suas mãos e deixam mostrar o número de dedos que, somados, indicam a letra que será a inicial de todas as palavras que completarão as tabelas. O primeiro a concluir a tarefa grita STOP! Neste momento, todos devem parar de escrever, mesmo que ainda tenham espaços incompletos.

Cada categoria completada soma dez pontos ao jogador, sendo que os substantivos e/ou adjetivos repetidos por dois ou mais jogadores em uma categoria recebem, apenas, cinco pontos. Após várias rodadas, ganha aquele que tiver a maior pontuação na somatória final.

Nome	Pontos	Total
Túlio	10 5	15
Panda	10 5	15
Pacanti	10 10	20
		40

Ilustração 4 – Folha de caderno utilizada na brincadeira “Stop”(2007)

2. *Cards* “de mentirinha”.

Com o intuito de “bater” livremente os *cards*, sem se preocupar em perder este brinquedo durante o jogo ou, na pior das hipóteses, tê-lo “apreendido” temporariamente pela professora, o jogo de “*cards* de mentirinha” é um arranjo que possibilita à criança exercitar e expor aos amigos sua habilidade com os desenhos inspirados nos *animês* e, ao mesmo tempo, realizar o jogo no espaço da sala de aula, sem com isso obter o prejuízo da perda do brinquedo.



Foto 21- Aluno recorta “*cards*” desenhado em uma folha de seu caderno durante a aula(2007).

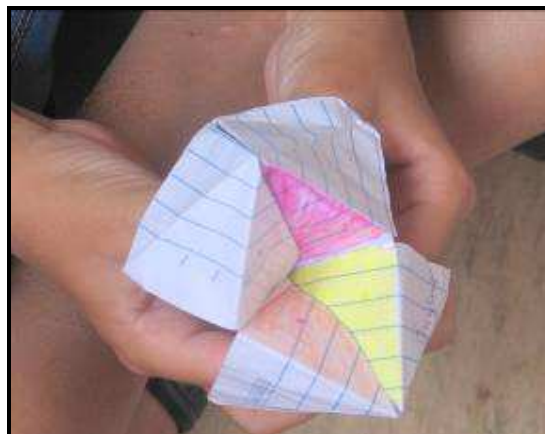
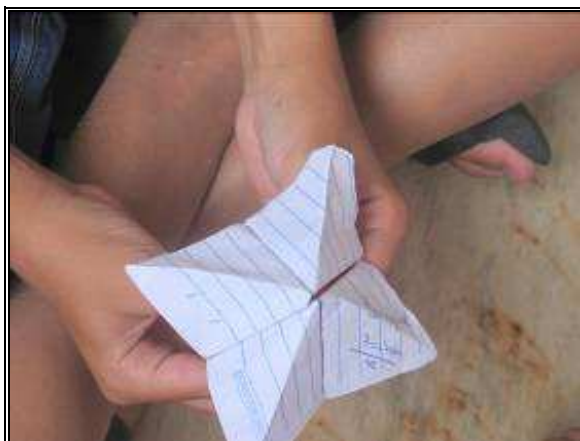
3. Bomba

O trajeto até o lixo para apontar o lápis ou de volta da lousa, depois de se corrigir um exercício, também pode se tornar brincadeira para as crianças. Observei algumas crianças confeccionarem um brinquedo chamado por elas de “bomba” a partir da dobradura de folhas do próprio caderno e, ao passarem pelas carteiras dos amigos, “lançarem” o brinquedo ao ar, com força, de maneira a produzir o barulho de estouro.



Figura 22- Aluno brinca com brinquedo feito de papel chamado de “bomba” em sala de aula (2007).

4. Jogo de perguntas.



Nessa brincadeira, a dobradura do papel é feita de modo a criar espaços nos quais a criança possa “enfiar” os dedos e movimentar o brinquedo, revelando a palavra oculta na dobra.

A brincadeira funciona da seguinte maneira:

- Primeiro se anuncia a frase “Você é ...”
- A criança que manipula o brinquedo pede à outra para escolher uma cor e um número;
- Se a outra criança escolher, por exemplo, o número 5 e a cor amarela, a criança que manipula o brinquedo irá abrir e fechar o brinquedo, deixando expostas as opções de cores, alternadamente, até chegar ao número escolhido e, então, abrir a dobra de papel colorida com a cor amarela. Dentro da dobra, a criança descobrirá um adjetivo (inteligente, bonito, feio etc.).

5. As muitas opções de dobraduras e demais brinquedos de papel.

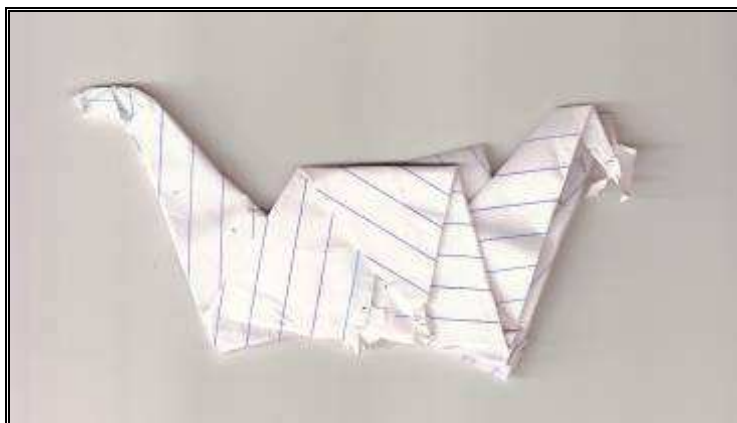


Figura 27- Passarinho de papel feito por aluno com folha de caderno(2007)



Figura 28-Roupas para bonecas desenhadas no caderno de uma aluna (2007).



Foto 29- Zarabatana no teto da sala de aula (2007)

6. “Sarros” e apelidos.

É comum observarmos, durante a aula, brincadeiras que consistem em colocar apelidos ou “tirar sarro” de algum amigo. É o que podemos observar nas falas das crianças a seguir:

“— *A gente chama ele de Michael Jackson e “pedófalo” porque ele quer namorar com as meninas da primeira série*” (Caio, 9 anos)

“— *Esse aqui (Giovani) é o “Arranhão”*. (Caio, 9 anos)

“— *Eu falei que ia dar um beijo na menina até sair as tripas e ela me arranhou*”. (Giovani, 9 anos)

“— *Têm também a “Bia B.O.” (Boletim de Ocorrência) e o “Espaguete”*. (Giovani, 9anos)

7. Fazer o outro rir durante a lição.

O jogo que consiste em “roubar” a atenção e “driblar” a ordem e a seriedade da aula; durante a lição, algum aluno “lança-mão” de uma palavra, frase, música ou gesto que, neste contexto, seja interpretado pelas crianças como algo engraçado.

8. Manta

Durante a aula, os alunos combinam que ninguém da sala pode falar palavrão ou o nome de quem está brincando. Se alguém descumprir esta regra, todos têm o direito de dar tapas em sua cabeça, ação que causa tumulto e risos.

9. Verdade ou desafio

É um jogo de perguntas e respostas. Os alunos ficam em torno da carteira e sobre ela fazem girar uma caneta (que eventualmente pode ser substituída pelo tubo de cola ou outro objeto disponível), cuja disposição final indicará quem responde e quem faz perguntas. Segundo os alunos relataram, a ponta da caneta ‘fala’ (faz a pergunta) e a tampa “ouve” (responde). Assim, quem estiver na direção da tampa tem o direito de fazer uma pergunta e quem estiver na direção da ponta deverá respondê-la.

Aquele que se recusar a responder as perguntas que lhe forem destinadas terá que cumprir um desafio (como correr pelo corredor, beijar alguém ou qualquer outra ação entendida pelo grupo como um constrangimento).

10. Compasso

A exemplo da brincadeira anterior, este também constitui um jogo de perguntas e respostas. Amarra-se o compasso com uma linha, de forma que ele funcione como um pêndulo. Então, alguém segura este “pêndulo” sobre uma folha de papel, onde se pode ver um círculo de letras. Faz-se uma pergunta (por exemplo, com quem fulano vai namorar?) para, então, observar o movimento do compasso e anotar as letras indicadas por ele, até que se chegue a um nome.

11. Jogo do “quietinho vai à lousa”

O primeiro jogador é escolhido pela professora e tem a tarefa de escolher seu sucessor, que também deve, necessariamente, estar “quietinho”.

12. Corre-cotia em volta das cadeiras.

As crianças andam em volta das cadeiras enfileiradas e se sentam ao final da música (que alguém canta de costas para o grupo).

13. Brincadeira do ai

Faz-se um círculo na mão do colega e espeta-se o centro com uma caneta. Larissa, nove anos, explica: “— *Quando dói não pode falar ai!, fala outra coisa*”.

14. Forca

Na lousa ou em uma folha de caderno, as crianças tentam adivinhar a palavra secreta. Inicialmente, os jogadores vão “chutando” as letras até que seja possível inferir alguma palavra; enquanto os acertos completam as lacunas da palavra, os erros completam o boneco que será “enforcado”. Ganha o jogo quem conseguir acertar primeiro a palavra.

4.2- ANIMÊS, MANGÀS E GAMES: MÍDIA E MITO NO ESPAÇO DA ESCOLA.

O termo *mangà* nomeia histórias em quadrinhos de origem japonesa e surgiu da junção de outros dois outros vocábulos, *man* (involuntário) e *gá* (imagem) (Gravett; 2006). A estética *mangà* se desenvolveu principalmente depois de 1967, com a criação de “A Princesa e o Cavaleiro”, do autor Osamu Tezuka. Foi através dele que o *mangà* ganhou as características que conserva até hoje, como por exemplo: a opção pelo uso de grandes e diferentes olhos nos seus personagens, para maior expressividade e bocas desenhadas de maneira bastante exagerada, quando a intenção é dar ênfase a uma narrativa mais cômica.

Na representação gráfica do *mangà*, o texto, os desenhos e as onomatopéias fazem parte da arte e os títulos são publicados em volumes de mais ou menos 200 páginas cada, o que permite aos autores criar histórias mais longas. A diagramação das histórias e as características gráficas utilizadas apresentam técnicas muito semelhantes às do cinema. As linhas do desenhista dão a impressão de velocidade, ao lado da montagem que faz uso de planos, tensão dramática e luz, sendo que a disposição dos quadrinhos equivaleria ao corte, ou montagem, na linguagem cinematográfica².

Outra característica marcante nesta arte é que a maior parte dos *mangàs* é feita completamente em preto e branco e em papel jornal, o que possibilita o custo de produção menor, se comparado com livros que utilizam materiais de melhor qualidade; isso porque as histórias quase sempre resultam em séries publicadas em “capítulos” e disponibilizadas até quinzenalmente ao público japonês.

Ao contrário dos demais HQs (Histórias em Quadrinhos), nos *mangàs* a leitura é feita de trás para frente, da direita para a esquerda, devido à forma da escrita japonesa, ou seja, o que nas sociedades Ocidentais seria o fim da revista, no Japão é o início. Os quadrinhos e os balões que contêm os diálogos também seguem a mesma regra: começam sempre de cima para baixo e da direita para a esquerda.

² Para Paul Gravett (2006, p. 32), a linguagem cinematográfica nos *mangàs* é perceptível na obra de um dos maiores desenhistas do Japão, Osamu Tezuka; embora os quadrinhos e o teatro o entusiassem, a principal influência narrativa veio do cinema. Sua influência mais forte, em vários aspectos, parece ter sido a dos dramas narrativos, cujos maiores destaques eram os filmes americanos. Acima de tudo, era o movimento e a emoção de Hollywood que ele buscava injetar em seus quadrinhos. A cada quadro de Shin-Takarajima, Tezuka alterava constantemente o ponto de vista do leitor, imitando os movimentos de uma câmera para gerar a sensação de ação incansável e impulsionar os personagens ao longo da história.

Os *mangàs* são comumente classificados de acordo com seu público alvo: *shounen* (garoto jovem e a aventuras guerreiras), *shoujo* (voltados para o público feminino, seu tema mais comum são as histórias de amor), *hentai* (com conteúdos pornográficos) e *geiká* (destinado ao público adulto).

Os desenhos animados que apresentam a estética e narrativa *mangà* são chamados de *animês* e em sua grande maioria são adaptações de *mangàs* de sucesso no Japão. Embora esse gênero de desenho animado seja conhecido do grande público brasileiro desde a década de 1980 - com os *animês* *A princesa e o Cavaleiro* e *Astro Boy*, ambos de Osamu Tezuka, seu sucesso no Brasil se deve principalmente aos *animês* veiculados pela TV aberta a partir da década de 1990, como *Os Cavaleiros do Zodíaco*, *Yu-Gi-Oh!*, *Naruto*, *Dragon Ball* e *Pokémon*.

Os *animês*, ao lado dos *mangàs* e *games* (jogos eletrônicos), formam o que Luyten (apud Meireles, 2003) identifica como uma “trilogia”, por constituírem três linguagens que se apóiam mutuamente. Por exemplo, é possível encontrar as aventuras do personagem *Naruto* nos três gêneros.

Conhecidos como *otakus*³, os jovens fãs dos *animês*, *mangàs* e jogos eletrônicos encontram no bairro da Liberdade o principal ponto do Circuito *otaku*⁴. Este bairro fortemente marcado pela imigração japonesa, localizado na região central da cidade de São Paulo, oferece uma infinidade de



Ilustração 30: garotas *otakus* no Shopping Sogo Plaza.

serviços que atraem este público: cursos da língua japonesa (muitos *otakus* desejam aprender este idioma para ter acesso aos *animês* e *mangàs* que não foram traduzidos para o português), karaokê e *animês* e *mangàs* menos conhecidos do grande público. É muito comum observar jovens *otakus* sentados, em turmas, nas escadarias da estação de metrô Liberdade ou passeando pelo Shopping Sogo Plaza, localizado na Rua Galvão Bueno. Neste Shopping existe uma grande quantidade de *boxes*, onde é possível encontrar

³ *Otakus* são jovens japoneses fãs de *mangàs*, *animês* e jogos eletrônicos, que, em função da dedicação a este tipo de divertimento, apresentam dificuldades de se relacionarem socialmente em outras situações sociais.

⁴ A noção de circuito designa um uso do espaço e de equipamentos urbanos que possibilita o exercício da sociabilidade por meio de encontros, comunicação, manejo de códigos, sem se ater à contigüidade, e apresenta existência objetiva e observável: pode ser levantado, descrito e localizado. (Magnani, 2007).

edições especiais de *mangàs* que não são encontradas nas bancas e livrarias de outros bairros, DVDs com as séries de *animês*, bonecos dos personagens dos *animês* e *mangàs*, CDs de *J.rock* (forma abreviada de *japan rock*, as bandas musicais que fazem sucesso compondo e interpretando o rock japonês para as trilhas sonoras dos *animês*), conhecer outros *otakus*, trocas *cards*, obter cópias de jogos eletrônicos ou encomendar roupas e acessórios para *Cosplays*.

O termo *Cosplay* deriva da junção de duas outras palavras em inglês, "Costume" (traje ou fantasia) e "Play" ("representar" e "brincar"), e significa "brincar de se fantasiar" de uma personagem de *animê*, *videogame* ou *comic*. Mas os *otakus* alertam que "fazer um *cosplay*" não é somente vestir uma roupa, mas representar fielmente o jeito, as poses e o modo de falar e de se portar da personagem representada. Em um concurso oficial, os critérios de avaliação dos competidores são performance (interpretação, qualidade e impacto da apresentação, desenvoltura no palco, sincronia de movimentos e harmonia entre a dupla), acabamento da fantasia (se é manufaturada e customizada com riqueza de detalhes e acessórios) e fidelidade ao personagem representado (se a performance e roupas do *cosplayer* correspondem ao personagem escolhido pelo candidato).

Existe uma organização mundial deste jogo, o *World Cosplay Summit (WCS)*, cujo campeonato acontece no Japão e reúne os melhores *cosplayers* de diversos países. As etapa eliminatório do Brasil acontece no *AnimêFriends*, o maior evento de *animês* da América Latina, que têm entre suas atrações *shows* de *J-music*, apresentações de *cosplayers*, torneios de *videogame* e *cardgame*, salas de exibição de *animês*, salas de jogos de tabuleiro e tiro com arco-e-fecha, oficinas de desenho e *origami*, exposição de *fanzines* e vários estandes vendendo dvds, livros, revistas, *mangàs*, bonecos, jogos, camisetas, armas japonesas como espadas e punhais e acessórios diversos⁵.

Embora não seja intenção de nosso trabalho adentrar a dinâmica e sociabilidade dos jovens *otakus*, fica claro que, a partir do que chamaremos aqui de "universo ou trilogia *mangà*", organiza-se um potencial mercado de consumo (roupas, produtos para a TV e brinquedos, entre outros) que favorece um *estilo de vida*, na acepção que Mike

⁵ Acompanhei como visitante, no mês de junho de 2007, o *AnimêFriends*, realizado na UniSantana, zona norte da cidade.

Featherstone (1995) dá a esse termo, vivenciado por um grande número de jovens (descendentes ou não de imigrantes japoneses) na cidade de São Paulo⁶.

Para Featherstone (Ibid; 155), o estilo de vida na cultura de consumo contemporânea é um conotador da individualidade, da auto-expressão e de uma consciência de si estilizada que não se restringe aos oriundos das classes abastadas, mas abrange a todos que têm a oportunidade de exprimir um estilo de vida e essa consciência de si estilizada, não importando a idade ou a origem de classe.

A concepção de estilo de vida desenvolvida por Featherstone apresenta valor heurístico para pensarmos a relação que se cria entre a narrativa *mangà* e as formas culturais contemporâneas que não se limitam à idéia de conjuntos relativamente fixos de disposições, gostos culturais e práticas de lazer que demarcam fronteiras entre os grupos etários e classes sociais, mas são caracterizadas por uma “... estilização ativa da vida, onde a coerência e a unidade dão lugar à exploração lúdica das experiências transitórias e dos efeitos estéticos superficiais”. (ibid; p. 156).

O *mangà* e o *animê* se tornaram referências de consumo e estilo de vida em nossa sociedade e, como a observação participante revelou, constituem suportes lúdicos e simbólicos para uma parcela significativa de pessoas. É o caso das crianças da EMEF Antonio Sampaio Dória e dos jovens *otakus* que compartilham o gosto por *mangàs*, *animês* e *games* eletrônicos. Os primeiros, dada à faixa etária em que se encontram, não excedem os limites da região onde moram, mas utilizam *cards* dos *animês* em suas brincadeiras e vão às *lan houses* de seus bairros acessar os jogos eletrônicos inspirados nos *animês* japoneses. Os segundos, com idades entre 15 e 25 em sua maioria, circulam pelo bairro da Liberdade, lotam grandes eventos, mantêm diversas comunidades pelo site de relacionamento *orkut*, jogam RPG e são fãs de *j. rock*.

Neste cenário, uma análise que pretenda lançar luz sobre a forma como o jogo é apropriado e atualizado por seus agentes na cidade de São Paulo não pode prescindir de uma reflexão sobre as formas de consumo e, em decorrência, da relação que estes consumidores, crianças, adultos e jovens, estabelecem com os *animês* exibidos pela televisão.

A presença dos *animês* nas brincadeiras (indicada pelo gestual das crianças que mimetizavam seus personagens prediletos), nas falas (evidente no uso de frases de personagens de *animês* conhecidos) e nos desenhos (quando alguns meninos se auto-

⁶ Segundo a Revista *Veja Online* (acessada em 24/01/2007), cerca de 80% dos jovens *otakus* em São Paulo não são descendentes de japoneses.

representaram buscando uma estética mangá) mostrou como esses constituem referências que são acionadas a todo instante, marcadamente pelos meninos.

Durante o ano de 2006, por exemplo, o pátio da escola foi totalmente tomado por pequenos grupos que batiam figurinhas do *Yu-gi-oh!* (no caso dos meninos) ou dos Rebeldes (no caso das meninas). Baseada no *animê* *Yu-gi-oh!*, vinculado de segunda à sexta-feira pela TV Globo, e nos episódios da série de televisão mexicana Rebeldes destinada ao público jovem e exibida pelo SBT, colocou-se no mercado uma série de figurinhas que se tornaram “febre” entre as crianças. Em 2007, foi a vez do *animê* *Naruto*.

Quadro cronológico das brincadeiras observadas na escola					
2005		2006		2007	
1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre
Tazos (principalmente do desenho animado do Bob Esponja)	Bayblade	<i>Cards do animê yugioh.</i>	Não se verificou a predominância de nenhuma brincadeira.	<i>Cards do animê Naruto</i> (embora tenha se observado também a retomada do <i>Yugioh!</i>).	<i>Cards do Naruto.</i>

A partir dos *animês* e dos *mangás*, estruturam-se muitas possibilidades de jogos como *cosplay*, RPG e jogos em rede. Estes dois últimos merecem atenção especial neste trabalho, pois são apropriados de forma *sui generis* pelas crianças durante os jogos de *cards* na escola e nos jogos em rede, viabilizados pela proliferação de *lan-houses* nos bairros da periferia da cidade.

Nas rodas de conversa durante o recreio, percebi a familiaridade dessas crianças com jogos eletrônicos como o videogame *Playstation* e com jogos de computador como o *Street Fight*⁷ e *Counter Strike*⁸. É o que podemos observar em alguns de seus comentários:

⁷ Série de jogos de luta, na qual o jogador controla lutadores de diversas partes do mundo que utilizam diversos golpes contra seus oponentes.

⁸ O *Couter Strike* é jogado em rede (quando os jogadores estão ligados pela Internet) e requer estratégia, trabalho de equipe e habilidade. Trata-se de um jogo de tiros estruturado em rodadas, nas quais as equipes tentam combater terroristas.

“— *A gente joga streetfigh e paciência na casa do vizinho...*”(Larissa, 9 anos).

“— *Todo mundo na rua quando tem dinheiro vão jogar counter strike, GTA, orkut, supermega drive 3. Que nem, eu não tenho Internet, aí eu vou na Lan lá da minha rua...*” (Thales, 9 anos).

“— (...) *jogo na net nos sites estreet fight 2 e também tenho o “play (station)2... Se eu for comentar, no final da aula eu termino. São vários jogos, se eu falar vai doer a mão* (se referindo ao fato de eu estar registrando suas falas em meu caderno de campo). (Danilo, 10 anos).

O acesso à Internet e aos jogos de computador certamente é facilitado pelo *boom* das *lan houses* na periferia da cidade. Em frente à escola há uma, a Kaiaky, mas a maioria das crianças, a pedido de suas mães e dada à oferta do serviço, prefere utilizar as *lan houses* próximas às suas casas. É importante colocar que, andando pelas ruas do bairro, pude constatar um expressivo número de *lan houses*. Estas, quase sempre improvisadas nas próprias garagens das casas ou funcionando em pequenas salas, dividem o espaço com outros serviços (venda de doces, brinquedos, roupas, cosméticos, artigos de informática entre outros).

O RPG, *Role Playing Game*⁹ (cuja tradução seria Jogo de Interpretação de Papéis), consiste em um jogo de interpretação com personagens ficticiais controlados pelos seus respectivos jogadores, que utilizam os *animês* e *mangàs* como enredo.

Como o leitor verá nas próximas linhas, no jogo de “Duelos de *Cards*” das crianças da EMEF Antonio Sampaio Dória temos uma espécie de RPG que utilizam os

⁹ Uma partida de RPG consiste, basicamente, em um grupo de pessoas, no qual uma delas assumirá o papel de narrador e os demais serão os jogadores. Antes da partida, o narrador orienta os jogadores, sempre seguindo as regras do sistema escolhido, para preencher a ficha do personagem. Nela registram-se informações essenciais como força, resistência, inteligência, detalhes sobre a personalidade, perícias, entre outros. O narrador também conta uma introdução sobre a história a ser representada, o que possibilita ao grupo estabelecer os objetivos básicos que irão desencadear o início da aventura. Os acontecimentos vão sendo narrados, os jogadores seguem imaginando e quando um personagem precisa tomar uma atitude, o jogador em questão diz ao narrador o que pretende fazer. Este analisa se esta atitude é viável e se está de acordo com a ficha do personagem. Em seguida, os dados são jogados. Dependendo do valor obtido, o ato é realizado com sucesso ou não. É impossível ao narrador ter o controle total da história, pois nunca se sabe o que os jogadores irão decidir diante das adversidades criadas no decorrer do caminho. Após certos eventos, o narrador irá distribuir pontos de experiência para as personagens – baseando-se nas regras do sistema – permitindo que eles evoluam seus atributos. (Informações obtidas no site <http://rpgonline.com.br> em 22/01/2008)

animês como referência, só que com regras mais simplificadas. Seguindo as informações lidas nos *cards* (aliás, este é um importante suporte de texto; muitas crianças se esforçam para ler estas informações, cruciais para o entendimento das características e poderes dos personagens e criaturas ali representados) e se reportando aos *animês* que assistem na televisão, as crianças organizam suas jogadas durante os “duelos” que se apresentam de forma incessante durante o recreio e, “sorratamente”, durante as aulas.

Um observador atento ao jogo das crianças nota que a brincadeira com *cards* acontece de duas formas diferentes:

1. **Como um “duelo”.**

Momento em que o jogo utiliza os *cards* (cartões que trazem um texto explicativo, pontos e desenhos que simbolizam poderes, golpes e armas) que são manuseados de forma a seguir os objetivos e as estratégias de jogo anunciados na narrativa dos *animês* Yu-Gi-Oh! e Naruto. É o que podemos ver na fala de um aluno que tenta me explicar como funciona o “duelo” de *cards*:

“— Tem que ver qual é a carta mais forte. Aí você lê... A mais forte é no Naruto, é a raposa de nove caudas”.

Como se pode observar, desenho animado e jogo de *cards* se complementam, compondo uma díade que se caracteriza pelo intercâmbio de informações oferecidas por cada meio. Compreender o desenho animado envolve o conhecimento do jogo de *cards*, seu funcionamento e estratégias básicas, assim como conhecer o jogo de cartas requer um cabedal de informações que é oferecido pelo desenho animado.



Foto 31: No jogo de “bater cards”, os jogadores se organizam em círculos e quase sempre permanecem sentados sobre as próprias pernas. Suas mãos muitas vezes formam um triângulo capaz de criar um vácuo entre os *cards* e o chão, estratégia que, segundo essas crianças, ajudaria a virar um número maior de *cards*.

2. **“Batendo” cards.**

O objetivo neste jogo é, seguindo uma ordem de jogadores estipulada previamente através do joqueipô, virar os *cards* dispostos em um montinho com um

golpe de mãos, tal qual o jogo de “bafo” que nós, adultos, fazíamos quando crianças, utilizando figurinhas.

Percebo que muitas vezes as crianças preferem “bater” os *cards*, ao invés de seguir as regras do jogo propostas pelo fabricante ou observadas nos *animês*. Uma explicação possível tem a ver com a rapidez e facilidade com que este tipo de jogo pode ser executado nos horários e espaços escolares; ao contrário do “duelo” de *cards*, que exige um mínimo de cartas e o conhecimento das regras propostas pelo fabricante, o “bafo” pode ser realizado rapidamente, com qualquer tipo e quantidade de cartas (sejam elas repetidas ou não. Mesmo as cartas da novela mexicana *Rebeldes*, que são colecionadas pelas meninas, são utilizadas no “bafo”).

Em qualquer cantinho, na fila ao final do recreio e, às vezes, “escorregando” entre as fileiras de carteiras para o chão da sala de aula, vemos as crianças “batendo” *cards*. Um bom motivo é a vontade de aumentar a própria coleção deste brinquedo.

“— *Prefiro bater, porque aí a gente fica com mais cards*”, me diz Thales (9 anos).

Aqui, a engenhosidade das crianças é observada na forma como estas realizam um arranjo entre a lógica do *cardgames* (que, no caso do jogo inspirado no desenho animado *Yu-g-ih!*, apresenta regras bem complexas) e a lógica de brincadeiras infantis que se prolongam no tempo como o “bafo” e o “Joqueipô”. Favorecidas pelo ambiente escolar, as crianças se inscrevem numa rede de sociabilidade infantil que se apóia na adesão às brincadeiras propostas pelos fabricantes de brinquedos, na programação das emissoras de televisão e nos jogos eletrônicos.

Esta atitude, no entanto, não deve ser entendida como uma recepção passiva à indústria cultural por parte da criança, já que ela, tal qual um *bricoleur*, utiliza estes e outros objetos e imagens disponíveis em seu espaço cultural como “recursos e materiais simbólicos” para criar e recriar as muitas possibilidades que o jogo comporta.

Brougère (2004), ao tratar das recorrentes polêmicas que se instauram em torno da relação consumo- brinquedo-infância, nos diz:

A convergência dos significados entre o que propõe o fabricante e as práticas infantis remete, de fato, a um bom conhecimento (ou intuição) dessas práticas pelo fabricante. Daí vem a dificuldade em separar o conceito de manipulação da criança do conceito de liberdade. Quem manipula quem? O efeito é ainda mais certo porque o fabricante se apóia num conhecimento das lógicas da brincadeira e da vida social das crianças. Estas influenciam os fabricantes que as influenciam (...) (p. 324).

Num ambiente de sala de aula, cuja arquitetura e móveis corroboram os rituais de ordem e disciplina da instituição, da mesma forma que ratificam a separação entre corpo e a mente, jogos como os que se estruturam a partir de *cards* exigem uma linguagem corporal e surgem como um arranjo indesejável e impróprio ao espaço institucional. E, exigem dos alunos, uma atitude subversiva em relação ao espaço e regras, em geral de forma não agressiva nem ostensiva, mas dissimulada e bem humorada. Isso porque a escola costumeiramente limita o prazer e o mistério do corpo e do jogo a apenas alguns espaços e horários. No “*mundo público da aprendizagem institucional*”, a sala de aula, em tese, se apresenta como um espaço interdito às atividades do corpo e ao lúdico. Segundo Bell Hooks (2003):

Nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de Eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo (...) (p.115).

Apesar das situações de interdição do corpo e do lúdico que marcam as relações sociais no interior da sala de aula, noto que a professora da turma do segundo estágio do ciclo II, acompanhada durante o ano de 2007, ao mesmo tempo em que exige a realização das tarefas e segue o conhecido ritual da aula (atribuir tarefas, fazer a chamada, corrigir a lição, manter a ordem da disposição das carteiras, reprovar “piadas e brigas”), também participa do “jogo”, pois não deixa que suas preocupações sobre perda de controle e disciplina prevaleçam sobre a brincadeira das crianças.

Noto que enquanto chama os alunos à lousa, seguindo a ordem das fileiras, para corrigir os exercícios, a professora sabe que muitas crianças fazem “brinquedos de papel” em baixo de suas carteiras (recortam e colam roupas de bonecas e/ou desenham “*cards* de mentirinha”). Muitas vezes de forma velada, ela permite o jogo entre as atividades ou o autoriza no final da aula. Certa vez, ao observar que, durante a correção da lição que está sendo feita na lousa, alguns alunos “faziam” notas e moedas embaixo de suas carteiras para “comprarem” os “*cards* de mentirinha”, a professora chegou a dizer: “— *Depois que a gente corrigir (o exercício de português), eu deixo vocês continuarem o que estão fazendo aí... Recortando e colando*”.



Foto 32: Jogo de “bater *cards* de mentirinha” no chão da sala de aula autorizado pela professora ao final da aula(2007).



Foto 33: Troca de *cards* “autorizada” pela professora na sala de aula (2007).

A seguir, apresento de forma sucinta a narrativa dos três *animês* que se apresentaram como uma referência constante nas brincadeiras das crianças durante o tempo em que desenvolvi esta pesquisa. É importante ressaltar que existem algumas diferenças essas narrativas e as dos *mangàs* que lhes serviram de inspiração. Estes últimos, ao serem transpostos para a linguagem de desenho animado, sofrem alterações em suas narrativas, de modo que detalhes importantes podem ser perdidos ou reforçados, como o aumento das cenas de luta e a retirada da narrativa da maior parte da história introdutória ancestral (no animê *Yugioh!*, por exemplo, uma boa parte da história introdutória ancestral dos primeiros sete capítulos foi condensada no primeiro episódio da série e há um enfoque nos duelos de cartas mágicas entre os personagens). Segundo Gravett (2006 p. 63):

(...) um episódio de animê pode ser equivalente a três episódios de *mangà*, podendo facilmente ultrapassar a velocidade de produção dos quadrinhos. Por isso o animê é esticado com a adição de mais cenas de luta. Nesse processo, os pontos menos espetaculosos do enredo de um *mangà* podem ser diluídos pela necessidade dos animadores de preencher o tempo deslumbrando os olhos com lutas e efeitos especiais. A transformação de *Yu-Gi-Oh!*, por exemplo, em *cardgame* e série de TV levou à perda de algumas das melhores qualidades do emocionante *mangà* original, sobre como um garoto tímido faz amigos e cria coragem para defendê-los contra valentões e trapaceiros”.

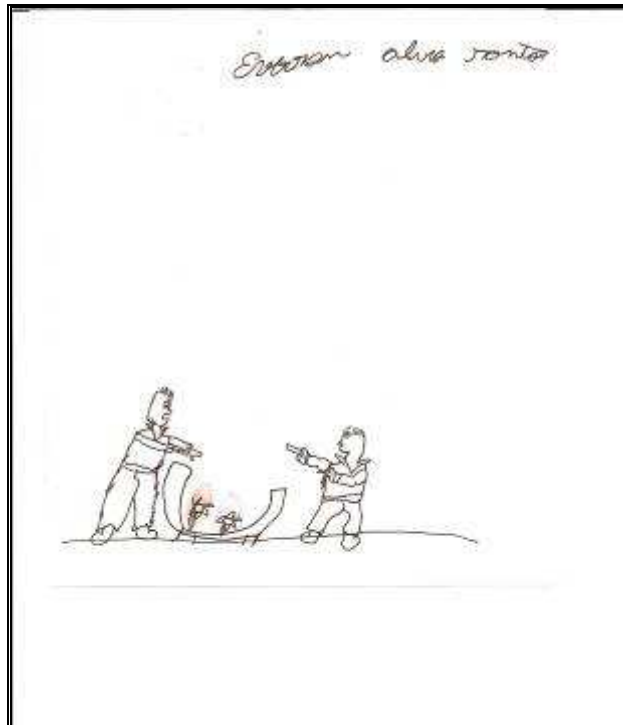


Ilustração 5 – o desenho representa brincadeira com *beyblade*.

1. O animê *Bayblade*.

História introdutória

Não há uma história que se reporte a um tempo passado, mas ao futuro.

Segundo este *animê*, num futuro não muito distante dos dias de hoje, todas as disputas entre *bladebreakers* (palavra que significa destruidores de lâminas) são simbólicas, já que utilizam piões mágicos, e públicas, pois realizadas em estádios.

Desenvolvimento da história do animê

A personagem principal é Tyson, um garoto que quer se tornar o melhor lutador de Beyblade do mundo e, por isso, viaja por diversos lugares nos quais participa de vários torneios. As lutas ocorrem por meio de *Beyblades* (piões mágicos) fortemente energizados e dominados por *feras-bit*, espíritos de criaturas poderosas que deve enfrentar um vilão. O pião é resultado da junção de cinco partes: o “*bit*” (onde se localizam os poderes mágicos de espíritos bestiais), o “anel de ataque”, o “disco de peso”, a “engrenagem giratória” e a “base laminada”. A melhor *Beyblade* é aquela cuja montagem foi mais bem preparada para a batalha.

Inspirado neste animê, a indústria de brinquedos lançou um brinquedo também denominado *beyblade*. Trata-se de um brinquedo parecido com um pião, mas, ao contrário deste que é feito de madeira e utiliza um barbante para ser lançado pelo jogador, ele é fabricado com um material plástico que é acoplado a uma “pistolinha” pela qual a criança arremessa o pião. A frase *Let it Rip!* anuncia o começo de cada uma das disputas com os piões e as regras do jogo são similares às observadas no jogo de “pião tradicional” de madeira: arremessa-se o brinquedo contra o chão e/ou contra outro pião, o manuseio do brinquedo tem como objetivo maior jogar o pião/*beyblade* oponente para fora do círculo desenhado no chão ou então fazer o adversário parar de girar. O mais interessante foi notar que durante essa “época” as crianças iam tornando os objetos do seu entorno em “*beyblades*”, isto é, realizando arranjos com todo tipo de material, de forma que estes substituíssem o “brinquedo do momento”. Assim, qualquer objeto pequeno que pudesse ser lançado ao chão e girasse era chamado de *beyblade* (como as tampinhas de panelinhas de brinquedo e de garrafas PET que, coladas uma na outra, formavam o brinquedo). Mas, dentre todos os objetos, as

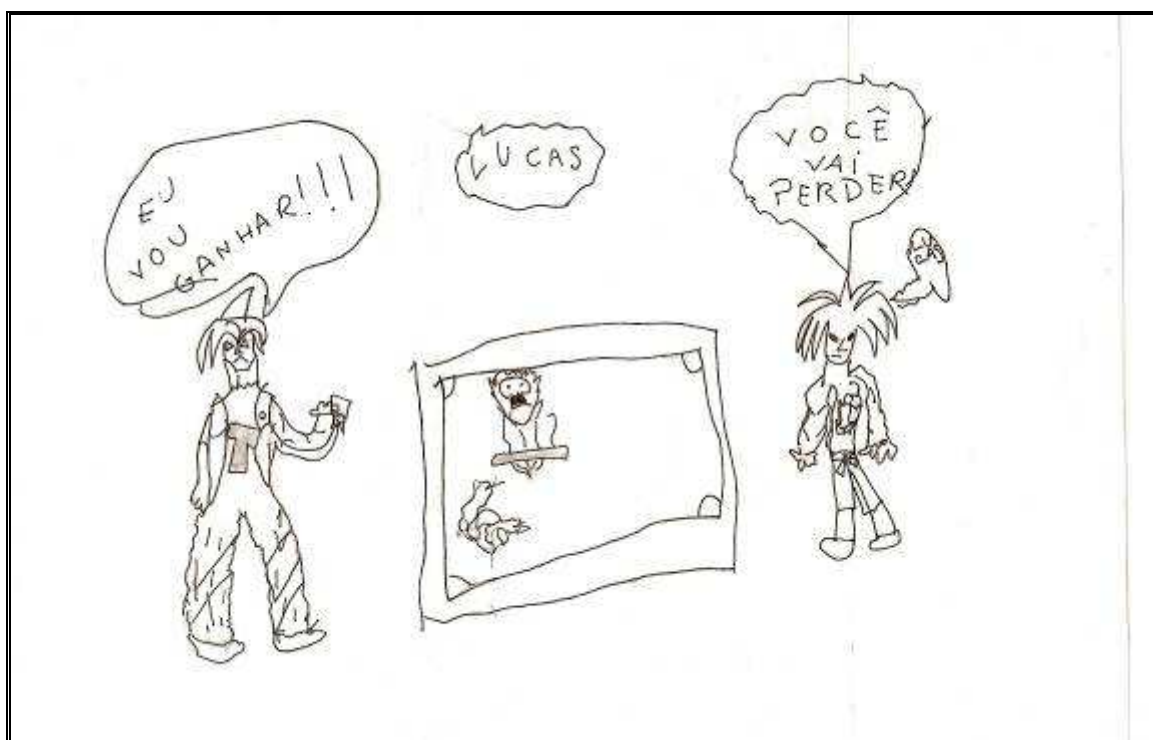


embalagens de detergentes eram as mais utilizadas e disputadas pelas crianças. Certa vez, a coordenadora da EMEF Antônio Sampaio Dória chegou a comentar comigo que as crianças estavam subindo na pilha do material separado para reciclagem para tirar das garrafas PET e das embalagens de detergentes as desejadas tampinhas.

Foto 34- A foto mostra três exemplos de *beyblades* encontradas na escola em que ocorreu esta pesquisa. Os brinquedos foram feitos pelas crianças que utilizaram tampinhas de panelinhas, tampinhas de embalagens de detergente e ligue - ligue (pequenas peças de montado) acopladas a pequenos anéis de metal.

As diversas possibilidades do jogo de pião pelo Brasil e os arranjos — como os realizados pelas crianças de um bairro da periferia da cidade de São Paulo — certamente demonstram a criatividade das crianças em adaptar os objetos disponíveis no ambiente em que vivem as suas brincadeiras, mas, sobretudo, torna claro como se dá a

atualização de brincadeiras como o pião que, no caso do *bayblade*, chega a ter não apenas a matéria-prima tradicional substituída, mas seu próprio nome modificado.



16 - Desenho feito pelo aluno Lucas (09 anos) no qual ele se auto-representa num jogo de cards a partir da estética mangá.(2006)

2. O animê *Yu-gi-oh!*.

História introdutória

Há 5.000 anos, os grandes faraós jogavam um jogo de grande e terrível poder, o *Shadow Game*, o “Jogo das Trevas”, com monstros de verdade e muita magia. Porém, esses jogos eclodiram em uma guerra que ameaçou destruir a humanidade. Durante esta crise, o bravo faraó Yami Yugi aprisionou o poder da magia do “Jogo das Trevas” em sete objetos denominados “relíquias milenares”¹⁰, sendo que um deles é um jogo de quebra-cabeças, o “Enigma do Milênio”. Segundo a “profecia”, aquele que conseguisse resolver o legendário “Enigma do Milênio” seria o escolhido para salvar o mundo do retorno do “Jogo das Trevas”.

¹⁰ No animê, muitas informações são deixadas de lado, uma vez que no desenho animado prevalece os duelos de *cards* sobre a narrativa original contida no *mangà*, por isso o “mito de origem” de Yu-Gi-Oh! deve ser buscado nos primeiros sete volumes do *mangà*.

Desenvolvimento da história do “animê”

A história do *animê* acontece no tempo atual e tem como personagem Yugi, um menino que é um grande jogador do “Monstros de Duelo”, um jogo de cartas que é mania em todo o país. Porém, o que ninguém sabe é que esse jogo é a nova versão do *Shadow Game*. Yugi, a personagem principal, é um menino tímido que costuma ser perseguido pelos outros alunos da escola e adora todos os tipos de jogos. Ele mora com seu avô, o dono da loja de jogos Kame Solomon Muto e, um dia, recebe de presente dele uma caixa com os dizeres: “algo que você vê, mas nunca viu”. Trata-se de um quebra-cabeça de peças douradas que Yugi, com algum esforço, consegue montar. A partir daí, Yugi incorpora o faraó egípcio Yami Yugi toda vez que duela. A profecia anunciada no mito se revela quando Yugi, no primeiro episódio da série, duela com o campeão mundial de “Duel Monster”, Seto Kaiba, e o vence, invocando o monstro mais raro de todo o jogo, o Exodia. Algum tempo depois, Yugi conhece Maxillion Pegasus, o criador do jogo “Monstros de Duelo”, que tem em seu poder uma das sete relíquias: o “Olho do Milênio”. Pegasus seqüestra a alma do avô de Yugi e força este a entrar no maior de todos os torneios do “Duelo dos Monstros” e nesse torneio muitas revelações acontecem, como o descobrimento de outras relíquias.

3. *O Jogo de “cards”*

O *card game*, que surgiu nas páginas do *mangà*, traz regras mais simplificadas, se comparadas às dos jogos de RPG mais tradicionais. Mesmo assim, o duelista é obrigado a ter um bom conhecimento sobre os “poderes” e “fraquezas” dos monstros, representados em cada uma de suas cartas, e a estratégia adotada pelo jogador é condição fundamental para seu sucesso nas batalhas. No *animê*, os jogos são disputados em uma grande arena holográfica, onde os jogadores lançam os seus *cards* e deles surgem monstros e magias para ajudá-los em seus duelos. A narrativa do desenho animado é basicamente o jogo de cartas¹¹. Estratégias, regras, magias, armadilhas, vitórias e derrotas nos duelos entre monstros compõem o enredo de *Yugioh*. O baralho usado para o duelo deverá conter um mínimo de 40 cartas. À parte deste limite mínimo, pode conter tantas cartas quantas quiserem os participantes. Em adição ao baralho de duelo, também é possível ter 15 cartas adicionais em uma pilha separada, chamada de

¹¹ As informações sobre o jogo foram obtidas junto às crianças e nos sites www.yugiohextremo.mundoperdido.com.br e http://www.devir.pt/yu_gi_oh/isindex.htm.

Side Deck. A área de jogo chama-se “Campo” e está dividida em seis partes, sendo as principais as zonas dos Monstros, das Magias e das Armadilhas. Cada jogador pode ter no Campo até cinco criaturas e cinco cartas de Magia ou Armadilha. Existe um local reservado às cartas de Campo — magias que afetam todas as criaturas que estão nele — alterando os respectivos valores de ataque ou defesa ou atribuindo-lhes habilidades especiais que de outro modo não possuiriam. A última zona é dedicada aos Monstros de Fusão. Isto implica que existe um segundo baralho, para além do usado para o Duelo. Este inclui apenas criaturas que resultam da fusão de outras mais fracas. Como para se conseguir um destes Monstros é necessário trocar monstros específicos, o jogador pode procurar a carta que lhe interessa consoante a fusão que deseje realizar. As cartas que fazem parte deste baralho não contam para o limite total daquelas que o baralho “normal” pode ou deve levar. As cartas têm duas posições para serem jogadas: viradas para cima ou para baixo. Caso se tratar de uma criatura, pode ser jogada na vertical, virada para cima — em posição de ataque — ou na horizontal, virada para baixo — em posição de defesa. As Armadilhas são jogadas viradas para baixo, pois só entram em ação no turno do adversário. As cartas de Magia, que são jogadas para baixo, só podem ser utilizadas a partir do turno seguinte do jogador. Os dois oponentes iniciam cada uma das três batalhas que compõem o jogo com 8000 pontos de vida. Ganha a batalha quem conseguir reduzir esses pontos a zero e a partida o jogador que conseguir duas vitórias ou uma vitória e dois empates. O resultado dos combates com os monstros e os efeitos nos pontos de vida dos jogadores que os controlam dependem não só dos respectivos valores de ataque e defesa, mas também da posição em que se encontram. Também leva em conta as cartas de Magia de Equipamento ou as Magias e Armadilhas, que permitem alterar aqueles valores durante o combate.

4. O *animê* Naruto.

História introdutória

O primeiro episódio do *animê* Naruto é iniciado com as seguintes palavras: “Há tempos, existiu uma raposa demoníaca de nove caudas. Ao balançar suas caudas, era capaz de destruir montanhas e causar *Tsunamis*. Para combater este mal, o povo reuniu ninjas. Um *ninja* selou o monstro no umbigo de uma criança em uma batalha mortal e morreu em seguida”.

Desenvolvimento da narrativa do animê.

No decorrer dos capítulos, o restante da história é revelada através do percurso do personagem principal do *animê*, Naruto.

Há doze anos, os adultos da Vila da Folha (um lugar que fica no país do fogo, em um mundo fictício parecido com o Japão Feudal) guardam as lembranças do dia em que Kyubi, a raposa maldita de nove caudas, foi selada pelo quarto Hokage no umbigo de uma criança recém-nascida (Naruto). Após este evento, os adultos da estão sujeitos a uma interdição, ou seja, devem guardar este fato no mais absoluto sigilo, pois aquele que quebrar a lei será severamente punido. É por isso que nem Naruto nem os outros jovens e crianças da vila sabem desta história. Por ter aprisionado a raposa de nove caudas no umbigo de Naruto, o quarto Hokage queria que todos vissem nesta criança um herói, mas os adultos da Vila repudiam o menino e alguns acreditam que ele é a própria Kyubi, atitude que foi passada para as demais crianças. Essa atitude é criticada pelo atual Hokage (título que recebe o líder e mais sábio ninja da Vila da Folha). Segundo este personagem “A pessoa que odeia outra pessoa não reconhece a existência dos outros, os olhos que eles usam quando olham para ele são assustadoramente frios”. Naruto só terá acesso à sua história, e à história da vila, quando for reprovado no exame final da Academia onde estuda para se tornar um ninja. Fragilizado com a frustração da derrota, Naruto é enganado por Mizuki-sensei, um ninja que deseja ter acesso aos segredos do “Pergaminho do Aprisionamento” — documento que registra técnicas proibidas de *jutsu*, técnicas utilizadas pelos guerreiros ninjas e registra a história da Kyubi—. Induzido por Mizuki-sensei, Naruto rouba o pergaminho e tenta aprender uma das técnicas ali registradas, com o intuito de impressionar seu mestre, Iruka Sensei, e, desta forma, conseguir se graduar na academia. Ocorre que o Hokage descobre o roubo e manda os ninjas da Vila da Folha procurá-lo. É Iruka Sensei que o encontra e descobre o golpe de Mizuki-sensei. Na tentativa de fazer com que Naruto se revolte contra todos da Vila da Folha lhe entregue o “Pergaminho do Aprisionamento”, Mizuki-sensei revela o segredo sobre seu passado. Naruto, então, é dominado pelo ódio e pela revolta, foge dos dois correndo “de quatro” (de forma semelhante a um animal) e mostra “olhos de raposa”. Num outro ponto da floresta, ocorre mais um embate entre Iruka-sensei e Mizuki-sensei e Naruto tem a segunda revelação: foi Kyubi, a raposa de nove caudas, quem matou os pais de seu mestre Iruka. Mas, com surpresa, Naruto também descobre que Iruka-sensei, ao invés de odiá-lo e associá-los às maldades do monstro que ele traz aprisionado dentro de si, consegue reconhecer nele um batalhador, sincero e esforçado “que conhece a dor do sofrimento das pessoas e, por isso, não é uma raposa”. Diante

dessa segunda revelação, Naruto salva a vida de Iruka-sensei e, surpreendentemente, revela uma grande capacidade ninja ao realizar uma técnica de alto nível, o *Bunshin no Jutsu* (técnica pela qual o ninja cria vários clones de si mesmo). Ao final, Naruto derrota Mizuki-sensei e, como prêmio, recebe de Iruka-sensei um “protetor de *Konoha*”, a faixa com o símbolo da Vila da Folha que todo ninja trás em sua testa, como prova que se graduou na escola e é um ninja de verdade.

Estes três *animês* apresentam uma narrativa que se assemelha em estrutura e elementos simbólicos às narrativas míticas(ver tabela na página seguinte).

Se lembrarmos que os três *animês* relatados se mantiveram como um forte referencial para as práticas dos jogos infantis desde o início desta pesquisa (ver tabela da página 70), fica fácil entender porque o mito constitui um necessário ponto de reflexão, ao falarmos da sociabilidade infantil nos dias de hoje.

Mas não foi só no campo, na observação participante, que vimos uma estreita relação entre o jogo e as narrativas míticas. Durante a leitura da bibliografia sobre jogos, muitas vezes nos deparamos com questões que nos remeteram também aos campos do mito e ao rito.

Como se observa no capítulo III deste trabalho, alguns autores que tiveram o jogo como objeto de estudo (Huizinga, 2001; Callois, 1990; Brougère, 2001; Rivière, 1996; Duvignaud; 1997) buscaram distanciar-lo da idéia de que este configuraria uma etapa social introdutória ao trabalho e explicitaram sua condição instituinte, definindo-o como um campo das atividades inúteis, desligadas de todas as funções ou finalidades sociais: “Diferentemente das outras atividades humanas, o jogo é autotélico, embora possa ser utilizado para fins educativos quando se torna agente de assimilação, isto é, de repetição, aquisição (aprender brincando) ou modulação das aquisições anteriores” (Rivière, 1996; p.128).

Mito e jogo se aproximam, na medida em que ambos operam prioritariamente no campo do símbolo que, ao contrário da arbitrariedade e univocidade constitutivas do signo, é caracterizado por sua polissemia e sua aptidão inesgotável de se reatualizar. Neste sentido, ambos têm em comum o fato de não fazerem referência a uma realidade exterior a eles mesmos, mas comportarem em si mesmos o que representam. Dito de outro modo, mito e jogo, por serem da ordem do simbólico, não estão a serviço de algo, não representam outra coisa que não eles mesmos.

ESTRUTURA NARRATIVA DOS ANIMÊS, OBJETOS DESTE ESTUDO.

	BAYBLADE	YU-GI-OH!	NARUTO
Personagem e saga de superação.	Tyson, um menino “cabeça-oca” que quer se tornar o maior <i>blaybraker</i> do mundo.	Yugi, um garoto tímido que é perseguido pelos outros garotos e quer se tornar um grande jogador de <i>cardsgames</i> .	Naruto, um menino “cabeça-oca” que é perseguido pelos outros garotos da Vila da Folha e persegue o sonho de se tornar um <i>ninja</i> .
Trama introdutória e ancestral.		Há 5000 anos, os grandes faraós jogavam um jogo de grande e terrível poder, o Jogo das Trevas. Perderam o controle sobre este jogo mágico e colocaram a humanidade em perigo. Um bravo faraó trancou o poder da magia do jogo em sete relíquias milenares.	Há 12 anos, Kyubi, a raposa maldita de nove caudas, tenta destruir a Vila da Folha e é selada no umbigo de uma criança.
Revelações		Ao vencer seu maior oponente, Seto Kaiba, no jogo “Monstros do Duelo”, Yugi incorpora o faraó Yami Yugi e descobre que é o escolhido para salvar o mundo do retorno do Jogo das Trevas .	1ª revelação: Naruto descobre que guarda a raposa dentro de si. 2ª revelação: Naruto descobre que foi a raposa maldita que matou os pais de seu mestre, mas este, mesmo assim, reconhece nele as virtudes de um ninja.
Hibridismo	Os piões mágicos (<i>bayblades</i>), construídos pelos jogadores a partir de <i>bits</i> (peças com poderes mágicos) e discos, engrenagens giratórias e uma base laminada.	Yugi incorpora um faraó (que na sociedade egípcia era representada por figuras híbridas de traços humanos e animais).	Naruto é um garoto com valores ninjas, o que revela sua natureza humana, mas traz dentro de si a raposa de nove caudas.

Isto posto, e tendo em vista o mistério e a natureza auto-referencial que jogo e mito parecem partilhar, tento nas próximas linhas interpretar os *animês* dentro de uma perspectiva que não buscará revelar as estruturas lógicas do pensamento humano¹² ou a

¹² Para Levi-Strauss(1973), o mito têm caráter auto-referencial e se explica pelo conjunto de todas as suas versões. De acordo com as proposições de Lévi-Strauss, a forma mítica revela uma tendência à repetição. Suas várias versões de um mesmo mito costumam compor-se pela recorrência de um número restrito de invariáveis. Em outras palavras, para Lévi-Strauss no mito não existe uma versão “verdadeira”, “da qual todas as outras seriam cópias ou ecos deformados. Todas as versões pertencem ao mito portanto o que se torna realmente significativo na análise do mito não é tentar compreender uma ou outra narrativa mítica

função social que estes ocupam na vida social¹³, mas buscará lançar luz sobre as estruturas narrativas míticas que apresentam de forma recorrente.

De uma maneira geral, ainda hoje nos inclinamos a entender o mito como uma primeira etapa do entendimento do mundo, ou seja, como uma fase que antecede o período lógico da humanidade; uma espécie de esboço do discurso racional ou da mentalidade pré-crítica. Na verdade, estas idéias representam um tipo de concepção de conhecimento sobre o mito que o pensamento ocidental herdou dos gregos, qual seja: o mito é algo que se define pela oposição ao real (o mito é ficção) e pelo caráter racional (o mito é absurdo) .

Uma característica que marca o mito nas sociedades ocidentais, nos explica Vernant (2006), é que este, ao perder seu caráter oral e se revestir de uma forma escrita, é despojado de seu mistério e entra no campo do explicável, porque “(...) a passagem do mito das sociedades de tradição oral para diversos tipos de literatura escrita não constitui somente um outro modo de expressão e sim uma nova forma de pensamento, já que o discurso escrito operaria como uma verdadeira ferramenta lógica, conferindo à inteligência verbal domínio sobre o real (p.173-175)”.

Se diante da passagem da forma oral para a forma escrita e, mais, dada à impossibilidade de recuperarmos o mito tal qual ele se apresentou em sua gênese, pois, como bem colocou Detienne (1998; p.221), “Paraíso perdido, o país dos mitos é um mundo esquecido”, resta-nos perguntar se perdemos o mito para sempre?

Certamente Eliade (2006) responderia negativamente a esta questão, já que, para ele, na medida em que organiza nossa prática social, o mito está “vivo” e “é vivido”. O pensamento mítico é uma atividade vivencial, intuitiva e simbólica relacionada a temas e campos que transcendem a experiência e a razão (podendo estar “dissolvido” na arte, na literatura e em outros campos da vida social), já que se encontra na possibilidade de uma abertura ao sagrado.

De acordo com Joseph Campbell (2001; p.5), outro importante mitólogo, “(...) aquilo que os seres humanos têm em comum se revela nos mitos. Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos”. Nesse sentido, a narrativa mítica nos remete a uma dimensão simbólica, que, por ser simbólica se abre para diferentes interpretações (pois o símbolo é polívoco), conserva um substrato

isolada, mas buscar desvelar as estruturas subjacente a ela, esclarece Lévi-Strauss, tarefa acessível apenas ao método estrutural. Ver Levi-Strauss, p.252

¹³ Estou me referindo aqui às leituras estruturalistas e funcionalistas do mito.

arquetípico que se remete ao propriamente humano. É por isso que os relatos míticos parecem-nos atemporais, cabendo a inflexão ao contexto cultural na qual são atualizados. Ou seja, as histórias míticas falam sempre sobre os mesmos temas universais, mas que são adaptados à cultura e ao tempo de quem as conta, adaptação possível justamente por ser o mito um relato simbólico e imagético.

Eliade(2006) assinala que o símbolo jamais está em equilíbrio e repouso, pois há nele um constante movimento fomentado pela tensão do símbolo em direção a uma superação indefinida de seu próprio conteúdo, o que demonstra sua relação com o *sagrado*, o *divino*, e explica ao mesmo tempo *a vida permanente dos mitos*, carregando-se sem cessar de significações novas, incorporando comentários, glosas, interpretações para se abrir a outras dimensões.

[O símbolo] Não pertence então, como o signo, à ordem intelectual e sim à da afetividade e do querer cujas reações fundamentais, as aspirações mais profundas, não são apenas vividas subjetivamente na intimidade de cada um, mas se projetam, se objetivam do lado de fora se exprimindo nas formas do imaginário (Vernant, 2006).

Para Mircea Eliade, o mito é considerado uma história sagrada e, portanto, uma “história verdadeira”, porque sempre se refere a *realidades*. Em suas palavras:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a *ser*. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do sobrenatural) no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente *fundamenta* o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural. (Ibid. p.11).

Nas estruturas narrativas dos *animês* Yu-gi-oh! e Naruto, a exemplo do mito, encontramos uma trama ancestral introdutória, que garante a continuidade das narrativas subseqüentes. Ao ser retomada ao longo dos capítulos, esta trama introdutória informa ao telespectador a origem sobre a história e a presença de elementos mágicos, misteriosos e poderosos, representados por figuras híbridas de vários animais (como no caso dos episódios de Yu-gi-oh! e Beyblade, cujos personagens se enfrentam a partir de

cards e piões mágicos que invocam feras mágicas) ou mesmo pelos garotos Naruto (personagem que tem aprisionada no umbigo a raposa de nove caudas) e Yugi (que “incorpora” o faraó).

Na saga de superação vivida pelos personagens principais revelam-se verdadeiras provas iniciatórias (lutas contra o monstro, obstáculos aparentemente insuperáveis, enigmas a serem solucionados, tarefas impossíveis etc.) que conduzem, através de uma morte e ressurreição simbólicas, à passagem da ignorância e da imaturidade para a idade espiritual do adulto. Yugi, Naruto e Tyson precisam aprender a driblar os obstáculos que surgem em seus caminhos, como escapar de um trote de um aluno mais velho na escola, ajudar um amigo, desvendar um enigma ou se tornar um ninja, entre outros desafios. No animê Yu-gi-oh!, por exemplo, os duelos ocorrem em torneios de jogos de cartas que apresentam etapas, nas quais os personagens duelam simbolicamente com as cartas mágicas. A cada lance do duelo, o jogador explica a sua jogada: explicita de que forma pretende anular o ataque do oponente e porque está utilizando determinadas cartas; auto-explicativo, o *animê* traz falas e comentários que explicam os golpes e revelam as estratégias dos jogadores.

As histórias de Yu-gi-oh! e Naruto se passam no ambiente escolar a maior parte do tempo e remetem ao aprendizado e à saga de superação. Naruto, um *genin* (posto iniciante ocupado por um ninja que ainda está em treinamento) é um péssimo aluno que falta às aulas, picha monumentos sagrados e cola durante as provas. Ele possui um *chakra* (energia vital) que é maior do que o de todos da Vila da Folha (apesar dele não saber disso), embora precise aprender a utilizá-lo com sabedoria; ele precisa atrair as energias físicas e espirituais e combiná-las de maneira correta.

Da mesma forma que as crianças que assistem aos *animês* e jogam *cards*, os personagens precisam superar dificuldades como provas escolares, brigas, amores impossíveis e disputas. Portanto, podemos dizer que estes *animês* apresentam às crianças a “iniciação” ao nível do imaginário. De forma lúdica, por meio da narrativa da história ou no jogo de *cards*, os enredos iniciatórios se apresentam à experiência infantil e são “vividos” simbolicamente por elas.

Começamos hoje a compreender que o que se denomina “iniciação” coexiste com a condição humana, que toda existência é composta de uma série ininterrupta de “provas”, “mortes” e “ressurreições”, sejam quais forem os termos de que se serve a linguagem moderna para traduzir essas experiências (originalmente religiosas). (Eliade; 174).

Na verdade, Yugi, Naruto e Tyson são considerados, dentro de uma narrativa mítica, o herói que precisa realizar uma jornada. Para Campbell (op.cit., p.131.), o herói é alguém que, se preciso for, dará a própria vida para algo maior que ele mesmo. Inicialmente. Ele não se sabe herói: é uma pessoa comum, que será despertada — em algum momento e por algum acontecimento — para a necessidade de empreender sua jornada.

Há dois tipos de proeza heróica: uma física, que põe à prova o herói, exigindo-lhe um ato de coragem, uma superação de ordem física; e uma espiritual, na qual o herói tem que aprender a lidar com o nível superior da vida, de modo que, ao fim e ao cabo, possa retornar portando uma nova mensagem. Em ambos os casos, ele deve passar por provações, testes, experiências difíceis ou penosas, com a ajuda ou em oposição a seres mágicos, monstros, animais, objetos encantados etc., a fim de comprovar se ele pode mesmo ser um herói. Quase sempre, o objetivo do herói é de ordem moral: salvar alguém ou um povo, defender uma idéia etc. A moralidade está em que, para isso, ele tem que se sacrificar.

Segundo Campbell (op.cit.), nas aventuras míticas, o herói deve enfrentar ritos de passagem, os quais nos dão o sentido e a importância de sua aventura. Tais ritos têm, entre outras funções, a de atualizar e potencializar continuamente o mito e estão presentes, em maior ou menor escala, na nossa vida cotidiana. No caso das crianças deste estudo, quero crer que seja pela dinâmica de jogos e brincadeiras.

A seguir, transcrevo — sem modificações ou correções gramaticais— o enredo do *mangá*¹⁴ criado pelo aluno Danilo (09 anos). Também incluo, ao final deste texto, alguns de seus desenhos que, por ocuparem todo o espaço de uma folha de caderno de desenho de tamanho grande e utilizarem letras e desenhos muito pequenos, serão aqui reproduzidos apenas parcialmente¹⁵.

¹⁴ Apesar de a forma de apresentação do desenho não corresponder à estrutura de leitura e divisão em quadrinhos que caracterizam este HQ, uso o termo utilizado pelo próprio criador.

¹⁵ As cópias dos originais podem ser consultadas nos anexos.

Estudando mais sobre a marca de Trix

Trix veio ter essa marca depois da última luta com Counter no céu ele deu seu golpe leigum e o counter O cólera do dragão o golpe foi tão forte que foi equivalente a 900 novecentas exclamações de Atenas. Pense bem se uma exclamação é capaz de destruir as estrelas, pilares,e, milhões de pessoas.

Emagine emtão novecentos, é, é muito não é.

Mais se o Trix levasse a sério nem eu próprio o escritor que sou eu poderia imaginar o que poderia acontecer se o Trix levasse uma briga a sério eu acho que na terra não existe ninguém que pode deter ele pelo o menos na imaginação eu acho que ele é o mais forte do mundo depois de Deus.

Mas então essa marca nem eu sei o que significa porque quando você começa a fazer tipo um mangá você entra na história então cada palavra é importante tudo que você escreve tem que ter sentido pelo o menos eu acho.

Amanhã tem mais

Continuando o episódio.

Como Trix ficou desse jeito

Trix depois de ter o cabelo grande igual os tempos medievais Trix resolveu entrar no mundo da moda. Mais não foi bem assim.Depois de ter sido capturado por caminhois cortaram o cabelo dele para fazer tira gestos e deixou o cabelo dele cheio de caminho de rato.

Ele não gostou do que fizeram com ele aí ele foi e deu uma minina chamada de cosmo que apagou o fogo, e arrebentou as cordas depois disso ele foi no cabeleireiro tentar consertar o erro que as cabeleireiras fizeram no cabelo depis disso ele foi em uma loja e comprou uma jaqueta que continuou com o cabelo mais ainda faltava alguma coisa.

Ele foi e comprou um óculos escuros meios arredondinhos e aí sim que ficou no estilo da moda.

Vamos parar com Trix porque eu quero desenhar.

Desenhos do personagem Trix



Ilustração 1

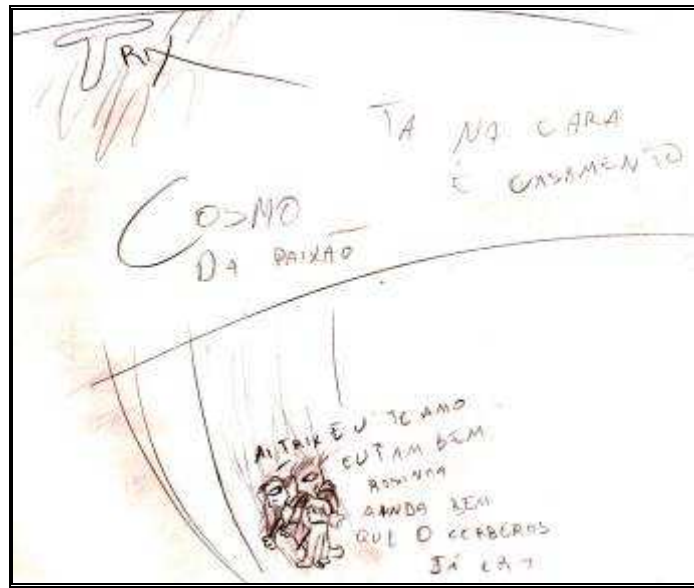


Ilustração 2

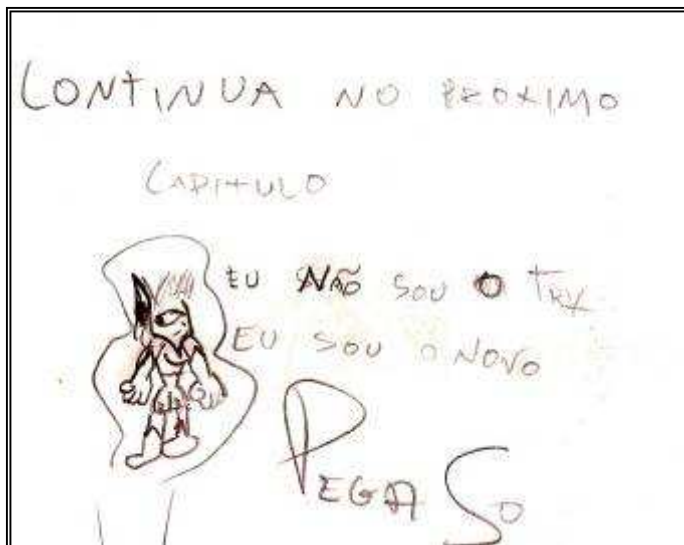


Ilustração 3



Ilustração 4



Ilustração: Neste desenho, Jádriel (09 anos), amigo de sala de aula e morador da mesma rua de Danilo

No texto e nos desenhos criados pelo aluno Danilo, observamos uma forma narrativa semelhante a dos *animês*. Seu personagem Trix é um herói que utiliza a energia proveniente dos elementos da natureza para superar seus oponentes.

Assim como nos *animês*, nos personagens criados por Danilo, os obstáculos são superados pelos esforços de Trix, que revela o bom humor que as crianças tanto apreciam no personagem Naruto.

O curioso é que Trix também aparece nas histórias criadas por Jádriel (09anos), o amigo que estuda na mesma sala de aula e mora na mesma rua de Danilo. Jádriel narra, em seus desenhos, as aventuras de dois amigos que gostam de jogos radicais como skate e patins de rodinhas, brincadeiras que ele e Danilo costumam fazer nas ruas de seu bairro localizadas próximas às suas casas. No desenho reproduzido acima, as personagens Counter e Trix realizam manobras radicais que, avaliadas, recebem uma pontuação, tal qual em um *game*.

O diálogo a seguir, gravado em 30/05/2006 durante o recreio das crianças da EMEF Antonio Sampaio Dória, reproduz a fala das crianças sobre os “perigos” do jogo de cartas YU-GI-OH!:

Carlos: “— *Quem entrar dentro da carta morre*”.

É corrigido por Abdiel:

“— *Quem olhar pra carta morre! Lá no buraco que tem, aí olhar bem, olhar bem, a carta fica se mexendo, se mexendo e a pessoa morre*”.

Pergunto: “— *E vocês já viram isso acontecer?*”

Carlos: “— *Eu já. O menino, filho da minha vizinha, morreu!*”

Pergunto: “— *E o que vocês fazem? Mas vocês não brincam com ela, como é que não acontece com vocês?*”

Carlos: “— *Oxê! Eu não pego, não. Eu só bato e saio.*”

Abdiel: “— *Eu bato, só que eu não olho, não.*”

Pergunto (buscando retomar uma explicação que haviam acabado de me dar):
“— *Ah, então, a do Rebelde pode?*”

Todas as crianças que acompanha a conversa no círculo: “— *Pode!*”.

Insisto: “— *Com a do Rebelde não acontece nada?*”

Abdiel: “— *Porque atrás não tem o buraco, só tem escrito Rebelde*”.

Podemos entender a explicação dada pelas crianças como uma invenção, algo que não se aplica à lógica racional do discurso científico e que, portanto, deve ser descartada. Mas, também, podemos (e é essa a nossa posição!) ver nessa “explicação mítica” dos “perigos” constitutivos do jogo Yu-Gi-Oh!, assim como sua conseqüente “interdição” às meninas, uma explicação elaborada pelas próprias crianças que é capaz de nos dizer algo sobre as relações de gênero que são observadas no interior desse grupo.

Em outras palavras, entendemos que, através do discurso mítico, os meninos buscam dar conta da relação entre “práticas e espaços masculinos” e “práticas e espaços femininos” presentes em seu contexto social.

Essas explicações dadas por eles mesmos são recorrentes em muitos jogos que pude observar durante esta pesquisa.

Concluindo este capítulo, deixo ao leitor o registro de algumas “brincadeiras de banheiro” e/ou ouvidas na EMEF Antonio Sampaio Dória.

“— *Brincar de Gatman é assim... É só a gente chamar ele. Tranca a porta, dá descarga, olha no espelho e fala três vezes: Gatman, Gatman, Gatman. Aí ele vem com o gancho.*” (Danilo, 9 anos)

“—*Era uma vez uma loura burra. Ela estudava nas melhores escolas do Brasil. Ela entrava no banheiro e brincava. Ela sem querer pulava na privada. Um dia as meninas ficaram procurando ela. Elas ficaram procurando e ela apareceu na privada. Elas tava brincando e começou a sair água... subir do vaso. E a diretora viu.*” (Natascha, 9 anos)

“—*A Xuxa é rica porque ela fez um trato com o demônio. Se fosse rica uma venderia a alma da filha.*” (Natascha, 9 anos)

“—*A mãe da menina fez um acordo com o diabo, porque a filha dela tinha que comer pela garganta. Se curasse, ela ia fazer uma boneca mais famosa. Ela não tem boca. Ela vendeu a dela para o demônio. Ela se alimentava com fio, só com líquido.*” (Larissa, 09 anos, explicando porque a boneca Hello Kitty é um sucesso e não tem boca).

4.3- JOGO E RELAÇÕES DE GÊNERO.

Quando buscava obter informações sobre o jogo na escola, parte dos professores me dizia: “*Eles não brincam!*” ou fazia críticas às brincadeiras (que chamavam de “jogo violento”) praticadas, sobretudo, mas não exclusivamente, pelos meninos.

Engana-se quem pensa que o dito “jogo violento” é exclusividade e resultado imediato da falta de estrutura e de espaço físico adequados das escolas públicas brasileiras. Este tipo de modalidade de jogo mereceu especial atenção nos trabalhos do pesquisador britânico Pellegrini (2002), que denominou essas brincadeiras que misturam tumulto e briga com o termo *rough-and-tumble*. Segundo Pellegrini, o *rough-and-*



Foto 35: Duelo de cards com meninos e meninas durante recreio na EMEF Antonio

tumble tem um papel importante em termos de afiliação e de integração nos grupos de meninos, já que tais jogos permitiriam o desenvolvimento de “comportamentos especificamente masculinos”, bem como a afirmação de poder e domínio.

Ao restringir o jogo *rough-and-tumble* a uma “sociabilidade masculina”, Pellegrine reforça uma idéia essencialista e dualista de gênero que se apóia na diferença entre “sexos”.

Indo de encontro a essa perspectiva, Kofes (1996; p.19) afirma que gênero não é algo definido, dado biologicamente, mas “*uma categoria suscetível às diferentes construções*” e “*lugar analítico onde nos colocamos para compreender e analisar o que está sendo dito sobre e com esta diferença*”, sendo o corpo um suporte do discurso sobre essas diferenças.

Nesse sentido, as relações de gênero devem ser tomadas como relações construídas nas práticas discursivas e nos posicionamentos múltiplos e contraditórios dos indivíduos, que podem assumir posições de sujeito dentro de uma gama de discursos e práticas sociais. A posição desta autora é, portanto, contrária à idéia de “identidade sexual”, de algo definitivo, dado biologicamente, e que se apóia na “iniquidade dos corpos”.

A observação do campo mostrou, por exemplo, os meninos reivindicando o domínio do espaço físico, mas também as meninas participando de “jogos de meninos”, como futebol, *cards* e até mesmo brincadeiras que misturam tumulto e briga. É o caso, por exemplo, das meninas assumirem determinadas funções no jogo, como, no caso do “polícia-ladrão”, quando ocupam quase sempre a condição de polícia, sem, no entanto, abrirem mão dos chutes e tapas durante o momento da “geral” nos suspeitos ou captura do ladrão (o personagem mais rápido e esperto).

É o que mostra o seguinte relato de campo, que narra a observação de um grupinho composto de meninos e meninas durante o recreio do dia 05 de março de 2007:

“- *E aí, vamos brincar de polícia e ladrão? Eu sou o ladrão!*”, propõe um menino.

“- *Não, sou eu!*”, questiona um outro.

Após um acordo, no qual não observo nenhuma das três meninas que integram o grupo de oito crianças questionarem a condição de polícia (papel que elas desempenharão ao longo da brincadeira), o grupo decide “tirar” o joqueipô.

Raquel (10 anos) assume a organização do impasse:

“- *Vamos lá, Joqueipô!*”

Os três garotos, que saem primeiro, comemoram a posição de “ladrão”. Corre-corre, gritaria, risos, até que uma menina consegue segurar um “ladrão” pela camisa e o leva para o muro aonde lhe “dá uma geral” (faz uma revista); chuta suas pernas, com a finalidade de para abri-las, atira o boné do garoto ao chão e, finalmente, o libera¹⁶.

Resolvo interferir e pergunto por que as meninas quase nunca assumem o lugar do bandido. É recorrendo a um argumento sobre diferenças corporais (que não correspondem de forma alguma à performance apresentada pelas meninas na brincadeira) que os meninos justificam as diferentes posições ocupadas por meninos e meninas no jogo:

“- *As meninas não devem ser ladrão, porque elas são muito fraca*”. (Everton)

Pergunto também sobre o dedo em L que alguns mantêm:

“- *Eu tô com uma automática. Eu pego os policiais sabe pra quê? Pra eu pegar de refém e soltar meus amigos.*”

Outra situação de jogo, que demonstra a forma como as meninas encontram um lugar nas brincadeiras entendidas como “masculinas”, é quando um grupinho de meninas se aproxima dos meninos, dirige a eles alguma “provocação” e sai correndo e rindo, sendo seguidas por eles.

Vemos a brincadeira durante o recreio como uma prática que reflete relações sociais e relações de gênero que se estabelecem entre meninos e meninas. Eles, se impondo por meio da extensão espacial que reivindicam para suas “brincadeiras de meninos”; elas, encontrando meios, verdadeiros “arranjos”, para participarem ativamente do jogo, contrariando o discurso das “limitações corporais” que a sociedade utiliza como argumento para justificar a imposição de uma “identidade sexual feminina” que não comportaria este tipo de “brincadeira masculina”.

Tal observação nos ajuda a deslocar a análise do discurso de “identidades sexuais” - que a categoria de jogo *rough-and-tumble*, de Pellegrine, traz em si - e

¹⁶ Não fosse a representação da violência cotidiana a que estas crianças estão sujeitas, seria uma cena cômica, pois exatamente neste momento um guarda da GCM (Guarda Civil Metropolitana) cruza o pátio em direção à diretoria da escola para assinar o livro da ronda.

apontar para uma análise das relações de gênero como algo processual, onde meninos e meninas constroem e negociam, por meio das brincadeiras cotidianas, suas posições.

Louro (2003) nos diz que a escola exerce papel importante na construção das relações de gênero e que “(...) os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das “evidências” dos corpos” (Ibid; p.15). Prova disso é o processo de escolarização do corpo e a produção de uma identidade masculina que a sociedade e a escola põem em prática a partir de uma “pedagogia da sexualidade e disciplinamento dos corpos”, sendo que “Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura (...)” (Ibid; p.15-17)."

Vê-se que a escolarização do corpo é pensada na própria estrutura escolar, que organiza o conhecimento e o espaço físico da escola, tendo como referência a faixa etária das crianças. Durante os dois anos em que ocupei simultaneamente o cargo de professora da EMEI Alexandre Correia e na EMEF Antonio Sampaio Dória¹⁷ (escolas vizinhas que estão localizadas na mesma praça), pude observar que o olhar técnico sobre a criança é muito diferente no interior de cada uma dessas unidades de ensino. No caso da EMEI - embora ainda se questione muito os trabalhos pedagógicos que dêem ênfase maior à brincadeira (pois as próprias mães põem em dúvida a validade do tempo “desperdiçado” pela professora no parque) e, cada vez mais, os professores sofram pressão direta por parte da supervisão escolar para que estes alunos sejam alfabetizados –, ainda assim a educação infantil é vista como uma fase na qual predomina uma proposta de trabalho respeitosa com relação às práticas das brincadeiras.

O mesmo não se pode dizer das escolas de ensino fundamental. Quando as crianças, ainda com seis anos de idade, atravessam o muro que separa a EMEI Professor Alexandre Correia da EMEF Antonio Sampaio Dória, uma nova lógica espacial, temporal e, sobretudo, corporal lhes é apresentada: nas salas de aula, as cadeiras enfileiradas, a lousa na parede, a lição e a total inexistência de brinquedos desvelam logo um outro momento da vida; além disso, a ausência do parquinho, do tanque de areia, da massinha de modelar e, quase sempre, de música e pintura também denuncia uma outra dinâmica escolar.

A escola não é uma dimensão neutra, mas se constitui numa organização espacial e temporal que condiciona uma determinada aprendizagem sensorial e motora,

¹⁷ EMEI e EMEF são abreviações que correspondem, respectivamente, a Escola Municipal de Educação Infantil e Escola Municipal de Ensino Fundamental.

bem como dissemina símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Como um campo social que se diferencia de outros, como família e trabalho, é um contexto que, por sua própria estrutura organizacional, favorece relações de grupos etários em seu interior. Ou seja, corrobora com a construção cultural das idades, dos ciclos de vida e delimitação das condições sociais dos membros de cada grupo de idade, assim como as imagens culturais e as que estão associadas. Nesse sentido, para além e apesar dos ritos estabelecidos pela instituição (horários, espaços permitidos, deveres, processos de avaliação etc.), que os alunos aceitam, mas sempre procurando formas de subvertê-los (como observamos anteriormente), eles desenvolvem seus próprios ritos – entre os quais os de idade e sexo -, na maioria das vezes nos espaços intersticiais, possíveis, da escola e de forma flexível, mutante.

Sobre o conceito de grupos etários, Feixa (1996) atenta para o caráter relativo da divisão das idades, uma vez que seria “óbvio que a idade como condição natural nem sempre coincide com a idade como condição social” (Ibp.2). O autor nos diz que não são universais as fases em que se divide o ciclo de vida nem os conteúdos culturais que se atribuem a cada uma destas fases, mas, pelo contrário, a idade deve ser entendida como uma construção modelada pela cultura e cujas formas e conteúdos mudam de acordo com o espaço, o tempo e a estrutura social. Trata-se, portanto, de investigar as formas mediante as quais cada grupo de idade participa de processos de criação e circulação cultural, “(...) que pode traduzir-se em determinadas percepções do espaço e de tempo, em formas de comunicação verbal e corporal, em mecanismo de resistência e coesão social, em produções estéticas, lúdicas e musicais, em discursos simbólicos em apropriações sincréticas dos fluxos transmitidos por grandes agências culturais” (FEIXA; p.16).

A foto ao lado reproduz uma imagem de vídeo realizado durante recreio da EMEF Antonio Sampaio Dória em 2006. Nela, vemos o momento em que um grupinho de meninos brinca de “lutinha”, tendo como referência o *animê* Yu-gi-oh!. A brincadeira consistia em gritar e representar os golpes dos personagens do *animê* com voadoras (quando a pessoa salta, impulsionada pela corrida, e golpeia a



Foto 36 : Meninos brincam de luta em imagem de vídeo realizado durante recreio da EMEF Antonio Sampaio Dória em 2006.

outra com uma das pernas) e “rasteiras giratórias” (quando, apoiando-se com uma das mãos no chão, dobra-se uma perna e com a outra perna esticada busca-se derrubar o companheiro).

Já no segundo semestre de 2007, a referência constante nas brincadeiras que envolviam tumulto e lutas foi o filme “Tropa de Elite”. Observei as crianças reproduzirem exaustivamente durante este período as falas e o gestual das personagens. Era muito comum presenciar na escola os alunos imobilizarem uns aos outros com uma “gravata” (quando, com o braço, se segura o outro pelo pescoço).



Foto 37 : Carteira de aluno (2007)

Muito do poder das brincadeiras de luta tomam como base programas de TV, filmes, games e brinquedos. Segundo Gerard Jones (2002, p.71), “a luta na brincadeira infantil é legítima”, pois as crianças necessitam “matar seus monstros”, realizar a extroversão simbólica da violência, que é socialmente condenada. Ao brincar com suas fantasias agressivas, as crianças aprendem a diferenciar entre a violência real e a

violência de verdade, a enfrentar e diferenciá-lo o bem do mal, o lícito do ilícito, o permitido do interdito. Segundo Jones (Ibid, 77).

Podemos até ficar mais felizes quando nossos filhos se transformam em dinossauros, cavaleiros ou qualquer outra coisa que não tenha sido patenteada por uma empresa, e eles, de fato, o fazem com frequência. Mas existe um poder especial, inerente aos personagens de desenho animados e figuras de ação: são individuais e, portanto, universais; humanos e, portanto, sobre-humanos. São símbolos visuais únicos que podem ser visualizados com clareza pelo olho da mente. E são instantaneamente reconhecidos por todos. ...Esses super heróis também podem inspirá-las a brincar. Brincadeiras brutalizadas, de empurrar, requerem esforço e, às vezes, desafio às regras impostas pelos adultos. Pode-se utilizar uma cena de TV ou algum brinquedo para deixar uma criança bem animada. Mas essa cena pode não ser bem aceita pelos adultos que não acreditam muito nas brincadeiras de briga. Isso incomoda a sala de aula e o ambiente do lar, e exige nossa constante vigilância. Faz com que pensemos na violência real. Podemos até respeitá-las, quando derivam das próprias idéias e do bom humor de nossos filhos, mas viram suspeitas, quando parecem ter sido imbuídas neles por alguma fonte externa. Especialmente se essa fonte for algum lixo de plástico barulhento, que é vendido a eles por alguma empresa.

Podemos entender que as brincadeiras entre as crianças da escola, conforme dissemos acima, muitas vezes podem ser “lidas” como práticas ritualizadas que demonstram o domínio de códigos e de regras de pertencimento particulares ao grupo. Por meio das brincadeiras, as crianças classificam os corpos, atestando a eles o *status* de “fortes”, “masculinizados”, capazes ou não de suportar a dor, no caso dos meninos. Também é privilégio deles o conhecimento e desvendamento de “mistérios”, que são interditados às meninas. Quanto a elas, espera-se que sejam ser frágeis, dóceis, femininas, que desenvolvam brincadeiras mais compatíveis com seu sexo, embora, como vimos, muitas vezes elas fujam a esse esteriótipo.

Nesse sentido, o estudo de Pierre Clastres (1978) sobre a iniciação dos jovens Guayaki apresenta valor heurístico para nos ajudar a pensar a forma como, por meio dos ritos de iniciação, o corpo mediatiza a aquisição de um saber que é inscrito nele através de um ritual, cuja essência é a tortura do iniciado.

Clastres viu o corpo como instância de produção de significações sociais. Para ele, a organização social indígena, descrita em termos de ausência de Estado, de regras e leis, tem o corpo como superfície de escrita que recebe o texto da lei, ou seja, essas populações não carecem de aparelho de coerção social, já que a sociedade é desde cedo inscrita no corpo por meio de técnicas variadas (Ibid, p.196). Segundo este autor:

Um homem iniciado é um homem marcado. O objetivo da iniciação, em seu momento de tortura, é marcar o corpo: no ritual iniciático, a sociedade imprime a sua marca no corpo dos jovens”. Ora, uma cicatriz, um sulco, uma marca são indelévels. Inscritos na profundidade da pele, atestarão para sempre que, se por um lado a dor pode não ser mais do que uma recordação desagradável, ela foi sentida num contexto de medo e de terror. A marca é um obstáculo ao esquecimento o próprio corpo traz impressos em si os sulcos da lembrança, *o corpo é uma memória*. (Ibid, p.201)

Guardadas as devidas proporções e especificidades culturais entre o povo Guayaki e as crianças de que trata este trabalho, observamos no jogo de rima denominado “geral”, comum no recreio, a participação das meninas nos “rituais” que não se restringem apenas aos meninos. A brincadeira consiste em fazer um círculo só de meninas e colocar um menino no centro (pelo que pude observar “capturado” após ter dirigido algum tipo de provocação ao grupo de meninas). “De posse” do garoto, as meninas cantam as seguintes variações de rimas que irão determinar a forma como irão “bater” no garoto:

O que que vai no leite?

Nescau!

O que que ele merece?

Geral!

Ou:

O que que vai no leite?

Açúcar!

O que que ele merece?

Bicuda!

Ou ainda:

O que que vai atrás da porta?

Vassoura!

O que que ele merece?

Voadora!

Talvez aqui a brincadeira esteja muito próxima da agressão, mas do ponto de vista das crianças, ela se justifica por estar inserida num contexto que opõe de forma matizada meninos e meninas. Além disso, não observei qualquer demonstração que pudesse indicar que a brincadeira fora “lida” por parte dos meninos como uma forma de violência e agressão. Pelo contrário, os garotos “capturados” saem rindo e são “zoados” pelos outros alunos que lhes dão tapinhas e fazem barulho, quase que “festejando” a “geral” do colega.

O ritual de iniciação é uma pedagogia que vai do grupo ao indivíduo, da tribo aos jovens, Pedagogia de afirmação, e não diálogo: é por isso que os iniciados devem permanecer silenciosos quando torturados. Quem cala consente. Em que consentem os jovens? Consentem em aceitar-se no papel que passaram a ter: o de membros integrais de comunidade. Nada falta, nada sobra. E estão irreversivelmente marcados como tais. Eis, portanto, o segredo que, na iniciação do grupo, é revelado aos jovens: ‘Sois um dos nossos. Cada um de vós é semelhante a nós, cada um de vós é semelhante aos outros(...)’ (Clastres, Ib p.202).

À expressão “jogos violentos” ou *rough-and-tumble* que Pellegrini (2002) utiliza para denominar as brincadeiras nas quais as crianças lançam mão de um intenso contato corporal - por vezes carregado de sexualidade - preferimos utilizar o termo “aloite”, na acepção que Emília Cuyabano(2000)¹⁸ dá a esse termo, a saber: “(...) *uma brincadeira que tem como característica principal o corpo como seu mandatário. Em suas múltiplas extensões, o corpo fala através dos seus movimentos. Laçar, entrelaçar, friccionar, roçar, rolar até o chão. Os apelos sexuais se fazem sentir do início ao fim da brincadeira*” (Ibid; p.65).

Desta forma, as brincadeiras que envolvem lutas e contato direto dos corpos entre as crianças - como “beliscar a bunda das meninas”, abaixar as calças de um amigo

¹⁸ Trata-se de uma dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, em 2000. Segundo Cuyabano, o termo aloite é comumente empregado no senso-comum mato-grossense em vários contextos como, por exemplo: num duelo e luta entre meninos; como uma recomendação dos pais para os filhos não ficarem de aloitação, isto é, comportarem-se decentemente, sem rolar no chão com outras crianças; expressão que indica dificuldades com uma situação até que esta seja resolvida; abraços de namorados e brincadeira prazerosa presente na memória dos mais velhos. Provavelmente, o termo é uma corruptela de luta, significando “brincar de lutar”, conforme palavras da merendeira da escola na qual Cuyabano fez sua pesquisa.

e puxar a sua cueca (“fazer um cuecão”), dar tapas na cabeça do amigo de sala quando este, durante a aula, diz algum palavrão e/ou seu próprio nome (“manta”), fazer gestos e gritos que traduzem, de forma simbólica, as lutas e os golpes das personagens de *animês* e filmes ou relações sociais - serão entendidos como jogos que, ao invés de “serem lidos” na chave de conceitos carregados moralmente como violência, agressão e indisciplina, apresentam um tipo de sociabilidade própria ao grupo etário em questão. Esse se expressa por meio de verdadeiros rituais, por meio dos quais a criança busca fruir de forma prazerosa o próprio corpo e o corpo do outro.

É interessante notar a relação do aloite com o meio pela qual as crianças vivem e expressam, em um nível simbólico e prazeroso, a própria sexualidade. É o que mostra Cuyabano (Ibid, p.69), ao relatar as brincadeiras dos meninos de uma escola pública de Cárceres (cidade que se encontra a 210 Km de Cuiabá, a capital do Estado de Mato Grosso e faz fronteira com a Bolívia); relato que poderia muito bem se tratar de alguma observação registrada por mim durante a pesquisa participante junto às crianças da EMEF Antonio Sampaio Dória:

Se algum dos participantes durante a brincadeira cair no chão, os demais colegas vão se aproveitar. E aqui o nível de excitação já é grande, cessando a brincadeira quando alguém ou alguns têm seu corpo subjugado, imobilizado.

Não à toa, o aloite acontece de preferência em lugares mais escondidos. Em sua fase inicial, está em lugares mais abertos, como os pátios, mas na hora em que os corpos se encontram e se juntam em suas diversas movimentações, o lugar preferido são os corredores e o saguão de entrada. Mandatários dos desejos, os corpos querem maior distância dos olhares do adulto, que representam os limites do instituído como comportamento social. E no horário do recreio, os alunos estão sós.

A brincadeira “geral” seria uma forma de aloite, no qual relações interditas - contato entre os corpos de meninos e meninas - ultrapassam os limites do permitido pela instituição e possibilitam a experiência do que é socialmente proibido.

De qualquer forma, fica claro que entre as crianças é possível distinguir as brincadeiras de luta daquelas que representam um ato de violência intencional, já que este é desregrado e não-consensual. Mais que isso, se a brincadeira inclui a violência, moralmente condenável no universo infantil, ela se dá entre os pares e de forma regulamentada por estes.