

5

O brincar, desenhos animados e cultura lúdica

5.1

Brincadeira, jogo e cultura

A diversidade teórica em torno da brincadeira e do jogo aponta para a riqueza e complexidade que essa temática revela no campo dos saberes que se dedicam à compreensão da infância, como a psicologia do desenvolvimento, a psicanálise, a educação, a sociologia, a história, entre outros, e na esfera das práticas educativas e de políticas públicas voltadas para a criança. Sem a pretensão de esgotar essa complexidade teórica, temos aqui o propósito de tratar da brincadeira e do jogo como atividades significativas na constituição subjetiva e na produção cultural da criança. Assim, trazemos à tona o diálogo entre autores, como Vygotsky, Leontiev, Benjamin, Sutton-Smith, Winnicott, Huizinga, e Brougère, cujas reflexões, embora estejam, em alguns aspectos, ancoradas em paradigmas e perspectivas diferentes, convergem para essa mesma questão.

Antes de tudo, cabe aqui a distinção que nossa língua oferece entre brincadeira e jogo. O brincar remete a uma atividade mais livre e individualizada, sem, contudo, deixar de ter fortes vínculos com a vida social, enquanto jogar refere-se a uma conduta social em que a presença de regras é uma característica central (Dantas, 1998). Essa distinção lingüística, embora não seja tratada em pormenores pela maioria dos autores citados porque não faz sentido entre aqueles cuja língua materna funde ambos os termos, como é o caso do inglês e do francês⁵⁸, adquire importância, na medida em que permite dar maior visibilidade aos modos como a brincadeira e o jogo se configuram em diferentes contextos e atendem a objetivos diversos, sem perder de vista, é claro, o fato de que essas atividades pertencem à esfera lúdica.

Em Vygotsky, a brincadeira caracteriza-se como uma atividade em que linguagem e imaginação formam uma parceria. É com a imaginação, função

⁵⁸ *To play*, no inglês, e *jouer*, no francês, significam tanto jogar como brincar.

psicológica que permite ao ser humano intervir no mundo com liberdade, que somos capazes de buscar caminhos até então não percorridos, atravessando fronteiras proibidas e criando imagens, como num sonho, destoantes da realidade (Vygotsky, 1999a). Por outro lado, imaginação e pensamento realista caminham juntos, uma vez que é impossível conhecer a realidade sem o toque da imaginação, ingrediente indispensável para o distanciamento em relação às impressões mais imediatas do real. Criar um mundo jamais visto como forma de construir conhecimento sobre a realidade e de nela se afirmar é, para Vygotsky (1999b), o aporte da imaginação, pelas vias da arte e da brincadeira, ao trabalho intelectual. Trabalho este que, por manter estreitas relações com a imaginação, não se realiza apenas no campo da cognição, mas é inteiramente atravessado por imagens que despertam emoções (Vygotsky, 1999a).

Ao incorporar a criança no *topsy-turvy world*, num mundo de pernas para o ar, nós não só não prejudicamos o seu trabalho intelectual como, ao contrário, contribuimos para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real. Isso reforça na criança a sensação de realidade (Vygotsky, 1999b, p. 327-328).

Nesse mundo de pernas para o ar, a criança experimenta o que não pode concretamente realizar na vida cotidiana. Isso é o que movimenta a brincadeira. Como Leontiev (1994) mostra, a tensão entre a necessidade que a criança tem de agir sobre a realidade e a impossibilidade de realizar as operações suscitadas por essas ações (“como fazer”) é o que provoca a imaginação no brincar. Invertendo o antigo adágio de que a brincadeira é a imaginação em ação, Vygotsky afirma que *a imaginação é o brinquedo sem ação* (1991a, p. 106), ou seja, opera em um mundo ilusório onde as imagens das coisas sobrepõem-se às ações a estas associadas. Nesse mundo chamado brinquedo, o que menos importa é o que se pode ou não fazer com as coisas criadas pela imaginação porque sua regra mais cara é a realização daquilo que, na vida cotidiana, aparece como irrealizável.

Brincando, a criança liberta-se das impressões mais imediatas, ainda presas à percepção visual, para agir sobre a realidade a partir dos significados e das idéias. Com a brincadeira, os objetos externos, fortes estímulos para as ações das crianças, transformam-se em função dos significados que passam a definir as ações realizadas com os objetos. Assim, as ações que a criança até então vinha

realizando com esses objetos também transformam-se ao estarem subordinadas aos significados e não mais acopladas à sua realidade material. Para explicar tais transformações, Vygotsky traz o exemplo da criança que brinca com um cabo de vassoura como se estivesse montada em um cavalo. Nessa situação, o cabo de vassoura aparece como o pivô da separação entre o referente (a imagem do cavalo que a criança tem em mente) e o significado (a idéia ou o conceito que possui acerca desse referente). Há também a substituição de uma ação real (cavalgar) por uma ação imaginária (cavalgar, montado em um cabo de vassoura, como se estivesse em um cavalo). A passagem de um momento marcado pelas imposições da situação imediata e concreta, considerado por Vygotsky como típico da primeira infância, para um momento em que a realização das ações está pautada nas idéias e não apenas no contato direto com os objetos é o que o brincar representa. Mais do que uma ação baseada no significado, a brincadeira, para Leontiev, é uma atividade que opera no terreno dos sentidos ao promover uma ruptura entre o sentido e o significado de um objeto, o que reitera o caráter de mobilidade da realidade na qual a criança age. Por serem dinâmicos e contextuais, os sentidos possuem uma natureza muito mais flexível e aberta a conceitos mutáveis do que a dos significados, considerados por Vygotsky (1991b) como os conceitos estáveis e dicionarizáveis atribuídos às coisas e fixados pela cultura.

O brincar, portanto, não pode ser confundido com um mero devaneio ou uma fantasia totalmente descolada da realidade. A fantasia, na brincadeira, diz Leontiev, não é algo construído arbitrariamente em um mundo puramente imaginário, mas sim engendrado pela forma como a criança, ao brincar, penetra na realidade. Toda e qualquer brincadeira exige regras, ainda que não sejam explícitas, como é o caso do faz-de-conta. Na relação com seu entorno social e com a cultura de seu tempo, a criança observa condutas, apropria-se de valores e significados, compondo um repertório das regras que tecem os diversos papéis sociais. São essas regras de comportamento que a criança traz para a cena imaginária que a brincadeira representa (Vygotsky, 1991a; Leontiev, 1994). Tornar-se professora, pai, mãe ou, até mesmo, o poderoso herói do desenho animado significa estar assimilando as condutas que singularizam cada um desses papéis sociais e seus respectivos significados. O entrecruzamento da realidade com o imaginário é o que constitui, para Rocha (1997), o jogo de faz-de-conta, em que a criança é capaz de conjugar a adesão e a liberdade em relação à realidade ao

construir situações imaginárias a partir de suas experiências cotidianas. Os critérios que a criança utiliza para definir os objetos e as ações presentes na brincadeira se caracterizam pela mistura do particular com o coletivo, dando origem a uma nova síntese sobre o que já existe. Um diálogo mudo da criança com seu povo, seu tempo e sua cultura é a expressão da brincadeira na visão de Benjamin.

Mas certamente jamais se chegaria à realidade ou ao conceito do brinquedo se se tentasse explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças. Se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo (1984, p. 70).

Por outro lado, há também brincadeiras em que as regras são explícitas, como é o caso dos jogos com regras, as quais devem ser postas em prática no momento exato em que este se inicia. Entretanto, a presença de regras objetivas não exclui a intervenção de situações imaginárias, como é o caso do jogo de xadrez, onde, apesar do movimento das peças seguir regras bem definidas, há uma situação imaginária permeando o jogo, que é a batalha entre reinados (Vygotsky, 1991a). Cabe aqui retomarmos, com base nessas considerações de Vygotsky, a distinção, antes estabelecida, entre brincadeira e jogo. Como uma atividade mais liberta de regras previamente definidas, embora atravessada por regras de conduta advindas da relação da criança com a vida social, a brincadeira diferencia-se do jogo, atividade circunscrita por regras explícitas a serem seguidas por aqueles que dele participam, em que a competição é o modo pelo qual se alcança um determinado resultado.

No entanto, como atividades lúdicas, tanto a brincadeira quanto o jogo abrem espaços e possibilidades para que a criança extrapole as fronteiras da vida cotidiana e construa conhecimentos, valores e novas formas de conceber e lidar com o mundo ao seu redor. Por isso, Vygotsky (1991a) não hesita em conceber a brincadeira – e aí também se inclui o jogo – como zona de desenvolvimento proximal, ou seja, como uma atividade em que a criança, na tentativa de ser um outro, supera a sua condição no presente e suas condutas habituais, desafiando

seus próprios limites, ações e pensamentos. É assim que o autor vê no brincar uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

Trazendo como um dos eixos de suas reflexões a relação entre crianças e adultos, Sutton-Smith (2001) explora as retóricas sobre o brincar, mostrando como, muitas das vezes, estas representam discursos que racionalizam e definem a brincadeira da criança como forma de controlá-la e administrá-la. Uma das retóricas mais criticadas pelo autor é a do progresso, caracterizada pela visão de desenvolvimento infantil como processo de adaptação e maturação. A infância, como lugar da inocência e da dependência, representa um mundo distante da vida adulta na retórica do progresso. Ao conceber o desenvolvimento como uma sucessão linear de etapas, esse discurso sobre o brincar acaba por defini-lo também como uma série de estágios complexos com vistas à maturidade. Sutton-Smith afirma que a retórica do progresso atende muito mais às necessidades dos adultos do que às das crianças, representando, assim, a hegemonia que os adultos exercem sobre elas. Inclui, ainda, na retórica do progresso as teorias de Vygotsky e Piaget como perspectivas que trazem o desenvolvimento como um aspecto central para compreender a brincadeira da criança.

Diante dessas afirmações de Sutton-Smith, cabem algumas ressalvas. Embora Vygotsky, de fato, em suas reflexões sobre o brincar enfatize a aprendizagem e o desenvolvimento como processos desencadeados na experiência lúdica da criança, não pode ter sua teoria identificada à de Piaget. Tanto o desenvolvimento quanto o brincar são temas polêmicos para esses autores. Vimos que Vygotsky, ao compreender o desenvolvimento humano como uma construção permanente de significados, que se realiza nas interfaces do sujeito com a cultura, rompe com uma concepção de desenvolvimento linear e fracionado em etapas que atravessa a teoria de Piaget, cuja meta principal é a adaptação do pensamento ao real. No tocante ao brincar, os contrastes teóricos entre esses autores não podem também ser negligenciados. Enquanto Vygotsky admite que a brincadeira traz para a experiência humana importantes transformações subjetivas ao possibilitar a construção de significados sobre o mundo dos objetos e das relações sociais, Piaget vê no jogo simbólico, atividade constitutiva da experiência lúdica infantil, algo que deve ser superado na trajetória do pensamento com vistas à racionalidade (Jobim e Souza, 1996). Se, para Vygotsky (1999a), o conhecimento sobre a realidade jamais dispensa a imaginação, elemento que a brincadeira intensifica na

experiência subjetiva, para Piaget, esse mesmo conhecimento se consolida, à medida que da imaginação se afasta.

Olhar para a criança e sua brincadeira para além do escrutínio adulto e acentuar seu caráter subversivo e fantasmagórico a partir das tensões entre crianças e adultos, presentes na vida lúdica infantil, é o que justifica a crítica de Sutton-Smith à forma como a psicologia do desenvolvimento vem delimitando o brincar. Preocupado muito mais com a forma como as crianças definem suas próprias brincadeiras do que com o olhar adulto sobre estas, o autor ressalta o caráter de protesto que o brincar assume diante dos valores e visões adultas. Scott (1990 apud Sutton-Smith, 2001) considera o folclore infantil como um mundo imaginário povoado por discursos ocultos (*hidden transcripts*)⁵⁹, que são protestos contra a retórica adulta sobre as crianças e suas brincadeiras. Apropriando-se dessa abordagem, Sutton-Smith vê no brincar uma arena de tensões entre os discursos públicos (*public transcripts*), que têm como foco a socialização, a educação e a disciplina das crianças, e os discursos ocultos, que aparecem como resistências ao poder adulto e suas convenções. Os contrastes e confrontos entre esses discursos apontam para a ambigüidade que caracteriza o brincar. Considerando o termo *transcript*, temos a idéia de uma transcrição feita pela criança dos discursos sociais que circulam em sua vida cotidiana para o espaço da brincadeira. Um modo próprio de traduzir as práticas sociais, os valores, as crenças e as transgressões, que atravessam as relações entre crianças e adultos, para a linguagem lúdica é o que representa essa transcrição operada pela criança no contexto de sua brincadeira.

O discurso público adulto é fazer com que as crianças progridam, o discurso privado adulto é negar seus impulsos sexuais e agressivos; o discurso público da criança é ser bem-sucedida como membro da família e como estudante, e seu discurso privado ou implícito é sua vida lúdica, na qual pode expressar tanto sua identidade quanto seu ressentimento por fazer parte de uma população capturada (Sutton-Smith, 2001, p. 123)⁶⁰.

⁵⁹ Optamos por traduzir a palavra *transcript*, em inglês, por discurso, tendo em vista suas relações com os valores, crenças e perspectivas sociais que fazem parte da vida discursiva em Bakhtin, a serem discutidas mais adiante.

⁶⁰ Citação traduzida por mim do original em inglês: *The adult public transcript is to make children progress, the adult private transcript is to deny their sexual and aggressive impulses; the child public transcript is to be successful as family members and schoolchildren, and their private or hidden transcript is their play life, in which they can express both their special identity and their resentment at being a captive population.*

Temas relacionados à identidade e ao poder, mapeados na esfera da relação entre crianças e adultos, como violência, sexualidade e a fantasmagoria infantil, são alguns dos discursos ocultos que atravessam a brincadeira da criança e rompem com as fronteiras impostas pelos discursos públicos tecidos pelos adultos, voltados à normatização da infância.

Os protestos das crianças contra os discursos públicos não os retiram, por completo, das cenas de suas brincadeiras. Para Sutton-Smith, é o confronto entre os valores adultos e a resposta das crianças a esses valores que faz do brincar uma experiência ambígua. Mais do que ambigüidade, é possível ver na brincadeira da criança um espaço dialógico por excelência, ou seja, um terreno fértil para que pontos de vista, valores e interesses, vindos de lugares sociais e posições etárias diferentes, transitem e se transformem no instante em que se confrontam.

Retomamos a dimensão dialógica do discurso em Bakhtin (1992, 1998) e vemos que não há como compreendê-lo fora da comunicação verbal, já que sua vida não apenas lhe pertence, mas se define pelas relações tensas e contraditórias que mantém com os discursos alheios. Não há discurso que já não tenha sido dito e, por sua vez, não se configure como acontecimento humano e social, habitado por valores, visões de mundo e intenções sociais. Como um fato polifônico, o discurso não emite a sua própria voz, mas abarca vozes outras, que carregam histórias, contextos e culturas diversas e, por isso mesmo, expressam modos contrastantes de olhar, pensar e valorar a vida social. Como vimos, a dialogia interna do discurso remete às tensões entre vozes sociais que o constituem, fazendo com que sua construção se defina por modos singulares de sentir e reagir à palavra alheia (Bakhtin, 1997). Ao penetrar em nosso discurso, diz Bakhtin, a palavra do outro jamais fica imune. Sua entrada no contexto do discurso que a recebe não remete a uma adaptação mecânica, posto que esta se reveste de nova expressividade quando confrontada, compreendida e julgada por nossas intenções. O encontro entre a palavra alheia e a minha palavra faz da vida discursiva um acontecimento fronteiro e alteritário, em que o eu e o outro se complementam e, ao mesmo tempo, se alteram. Nessa relação, não há uma autoria exclusiva que defina a palavra como sendo plenamente alheia ou minha. Seus sentidos constituem-se na interface com outros sentidos, não sobrevivendo fora dessa relação. Eis o motivo pelo qual Bakhtin (1998) define o discurso como semi-alheio. Na condição de resposta às palavras do outro, os discursos são tecidos no

processo de assimilação e confrontação com estas. É nesse processo que as vozes sociais, expressas pelas palavras alheias, podem ser acatadas ou ignoradas, reconhecidas ou estranhas, fazendo parte das tensões que fundam a experiência subjetiva ou, até mesmo, sendo descartadas de seu contexto.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (Bakhtin, 1992, p. 316. Grifo do autor).

Essa palavra que brota da relação dialógica com o outro, para deste se tornar relativamente autônoma, e aparece como resposta à presença da palavra alheia no contexto de nosso discurso é, para Bakhtin (1992), a contra-palavra, que transforma a palavra do outro, conferindo-lhe seus acentos e intenções.

Podemos traçar um paralelo entre as reflexões de Sutton-Smith sobre o brincar, como espaço de confronto entre os discursos adultos e os protestos das crianças a estes, e as de Bakhtin sobre as tensões na vida discursiva, que remetem à vida subjetiva e social. Todavia, enquanto, para Sutton-Smith, o que se destaca são os protestos infantis, em Bakhtin, o que dá vida e movimento ao discurso e às experiências subjetivas e culturais são as relações de alteridade entre a presença do outro, como valores, visões de mundo, sentidos, e a resposta provocada por essa presença. Para Bakhtin, não há quem saia vitorioso ou derrotado desse confronto, uma vez que este não se resolve. No confronto de olhares, lugares sociais, valores e palavras, o outro não aparece como inimigo a ser vencido, mas como presença inevitável para a sobrevivência do diálogo que suscita a resposta, a contestação ou o protesto. Assim, interessa-nos olhar para as brincadeiras das crianças como espaços onde esses confrontos também não se esgotam ao não descartarem as relações alteritárias que põem em movimento alterações culturais e subjetivas. Como Bakhtin (1998) afirma, as linguagens também carregam diferenças etárias, visto que cada geração tem seu próprio vocabulário e seus acentos particulares. Com isso, o autor não se refere apenas às palavras usadas pelas crianças, mas às intenções, pontos de vista, valores e visões de mundo que constituem essas palavras, como respostas às palavras alheias que povoam sua

vida subjetiva, dentre as quais estão os discursos adultos, que circulam na família, na escola, na cultura midiática e atravessam suas brincadeiras, trazendo concepções de infância, modos de se relacionar com as crianças e expectativas em relação a elas.

Longe de ser um retrato fiel da realidade, a brincadeira, para Sutton-Smith, não apenas se apresenta como a maneira singular como a criança interpreta o mundo em que vive, mas também como a desconstrução desse mundo. O brincar é, para o autor, a versão da realidade tecida pela própria criança.

O que temos estabelecido até então é que a sociedade lúdica das crianças, por referir-se aos seus sentimentos sobre a realidade e não à representação direta da realidade como tal, é a desconstrução dessa sociedade realística. (...) Assim, suas brincadeiras são a desconstrução do mundo em que vivem. Se o mundo é um texto, a brincadeira é a resposta do leitor a esse texto (Sutton-Smith, 2001, p. 166)⁶¹.

Vimos, em Bakhtin (1992), a impossibilidade da existência do Adão mítico, aquele que tem o poder de desvirginar o mundo com a primeira palavra, nunca dita antes. Além da natureza dialógica do discurso, da experiência humana e da cultura, essa metáfora traz à tona a relação entre o já existente e o que está por ser criado. Não há fato, acontecimento ou discurso, diz o autor, que não tenham sido criados a partir de algo já dado. O inédito torna-se inviável, uma vez que seu ponto de partida sempre se reporta ao que já existe.

Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão de mundo, etc). O “dado” se transfigura no “criado” (Bakhtin, 1992, p. 348. Grifos do autor).

Trazendo essas reflexões para o brincar e confrontando-as com as palavras de Sutton-Smith, vemos que a criação realizada pela criança em sua experiência lúdica é muito mais a expressão do diálogo entre a criança e o mundo do que a desconstrução desse mundo. Da mesma forma que o Adão mítico não é o primeiro a enunciar a palavra que retira o mundo do silêncio, a criança não é a autora

⁶¹ Citação traduzida por mim do original em inglês: *What has been established thus far is that children's own play society, because it is about their feelings about reality and not about the direct representation of reality as such, is a deconstruction of that realistic society (...) As such, their play is a deconstruction of the world in which they live. If the world is a text, the play is a reader's response to that text.*

exclusiva do mundo que cria em sua brincadeira. Dessa criação, participam muitos outros textos culturais, cujos autores também reivindicam autoria.

O caráter mediador da brincadeira entre a experiência subjetiva e o mundo externo é também destacado por Winnicott (1975). Para ele, o brincar é uma atividade criativa que conjuga o que é vivido internamente com o ambiente cultural, porque incide no espaço potencial, área intermediária e simbólica de experiência que se comunica tanto com a realidade interna quanto com a externa.

Nos primórdios da vida, momento marcado por uma forte dependência do bebê com a mãe (ou com qualquer outro que a ampara), tudo que é imaginariamente criado pela criança corresponde à sua realidade externa. A criança, por não conceber a existência de um outro, exterior a ela, que define suas satisfações e frustrações, interpreta as ações alheias como produtos de sua imaginação e criação. Esse momento de fusão com o outro, em que as fronteiras entre o eu e o mundo externo não estão ainda desenhadas, é marcado por um forte sentimento de onipotência da criança, definido por Winnicott como criatividade primária. A partir de então, inicia-se a trajetória da construção da sensação subjetiva da capacidade criadora, que, para Winnicott, não remete apenas à experiência artística propriamente dita, mas à forma como todo e qualquer ser humano relaciona-se esteticamente com o mundo (Grolnick, 1993). O processo de delineamento de fronteiras e a passagem de um estado de fusão para um estado em que a criança se relaciona com o outro como algo que dela se separa e lhe é externo representam o que Winnicott denomina por fenômenos transicionais. O brincar, nesse sentido, configura-se como uma atividade transicional que, ao transitar no espaço de mediação da vida subjetiva com a experiência cultural, abre caminhos para o diálogo entre o eu e os outros.

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. (...) Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (Winnicott, 1975, p. 93).

O brincar é, por sua vez, alicerce para a construção da experiência humana e para a criação cultural e, no diálogo com a vida social, permite-nos compor, de maneira criativa, nossas próprias identidades a partir de uma relação estética com o mundo.

O papel do jogo no processo de produção da cultura também é tratado por Huizinga (2001) e considerado como o principal foco de suas reflexões. Ao não se deter sobre a brincadeira da criança, como fazem os outros autores, Huizinga, partindo de uma perspectiva histórica, busca as diversas formas que o jogo assume em diferentes culturas e civilizações para tecer uma teoria sobre seu papel como um dos elementos constituintes do processo cultural e civilizatório. Fazendo uso da expressão *Homo ludens*, ressalta a dimensão lúdica como tão importante quanto a razão (*Homo sapiens*) e a capacidade de fabricar objetos (*Homo faber*) na história da civilização humana. Além disso, reitera a convicção de que a civilização aparece e se constitui sob a forma de jogo. Para Huizinga, o importante é:

... que a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é, desde seus primeiros passos, como que “jogada”. Mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica (2001, p. 53. Grifo do autor).

Com isso, o autor não pretende afirmar que todas as atividades humanas sejam jogo. Muito pelo contrário, preocupado em delimitar e definir o jogo como atividade cultural, apresenta e discute as características centrais que o distinguem das demais atividades da vida social. O sentido, o divertimento, a evasão da vida cotidiana, o fato de se realizar dentro de limites de tempo e espaço e a presença de regras são algumas dessas características.

A primeira delas diz respeito ao fato de o jogo ser uma atividade dotada de significado, que carrega sempre um sentido provocador de uma ação, transcendendo o imediatismo da vida. Aspecto este também destacado por Vygotsky (1991a) ao tratar das transformações na forma como as crianças percebem e lidam com os objetos, provocadas pelos significados que a brincadeira suscita.

O divertimento, diz Huizinga, é o que consiste na essência do jogo. É o motivo que captura o jogador e conquista sua paixão. Divertimento e escape da realidade caminham juntos, posto que a evasão da vida cotidiana abre as portas para o divertimento no jogo e lhe dá o toque de liberdade. Ao opor-se à vida corrente, o jogo provoca uma suspensão em relação às atividades cotidianas. É, pois, um intervalo na vida comum, uma atividade temporária que interrompe a

satisfação imediata das necessidades cotidianas e, nessa interrupção, constitui-se como uma atividade prazerosa. Entretanto, essa evasão da realidade não se dá por completo. O jogo, imerso em um movimento de fuga e pertença à vida cotidiana, ora escapa de seus enquadres, ora torna-se seu complemento e ornamento.

Por outro lado, o jogo é delimitado por enquadres, distintos da vida corrente, que se referem aos limites de tempo e espaço dentro dos quais se realiza. Esses limites, da mesma forma que segregam o jogo de outras atividades da vida, lhe conferem sentidos próprios. A ordem consiste em uma outra importante característica do jogo, que, segundo Huizinga, é responsável por atribuir-lhe perfeição, ainda que temporária, em meio a um mundo de confusão e desordem. São as regras que dão ao jogo valor e sentido. Desrespeitá-las significa abandonar o jogo, já que estas selam o pacto estabelecido entre os jogadores.

A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo (Huizinga, 2001, p. 53).

A caça, a competição, a batalha, a guerra são algumas das atividades humanas em que o jogo se faz presente ou que assumem sua forma, apesar de terem a seriedade também como uma de suas características. Nesse sentido, o par de opostos jogo-seriedade é discutida por Huizinga como algo muito mais contraditório do que antagônico. Embora ele admita que a antítese do jogo seja a seriedade, assim como é o trabalho, não se contenta em defini-los como opostos que não se tocam. Em uma análise etimológica dos termos, baseada em diferentes línguas, mostra que, muito mais do que um simples contraste lingüístico, o que está em questão é como aspectos, como zelo, esforço e aplicação, que compõem a idéia de seriedade, permeiam o jogo. Recusando-se a esgotar o conceito de jogo como ausência de seriedade, o autor considera que o jogo pode muito bem incluir a seriedade, ainda que esta se esforce por dele se afastar ao ponto de excluí-lo. A competência, a competição e o trabalho são alguns dos aspectos visíveis nos modos como as crianças, ao longo da pesquisa, jogam, que apontam para a relação entre jogo e seriedade a ser abordada mais adiante.

A dimensão social do jogo e da brincadeira é o que Brougère (1998) persegue em suas reflexões. Crítico à psicologização contemporânea do brincar, o autor destaca a vida social e a cultura como matrizes de todo jogo e brincadeira,

ênfatizando também a significação social que carregam. Na recusa de atribuir uma definição estanque ao brincar, ele afirma que um jogo ou uma brincadeira caracterizam-se muito mais pelo modo como se joga ou brinca do que pela busca dos aspectos que se enquadram em uma ou outra designação. Ressalta, ainda, que cada cultura constrói um universo simbólico próprio capaz de circunscrever e delimitar o que se define ou aparece como jogo ou brincadeira. O conceito de brincar não é neutro porque sempre carrega valores e concepções hegemônicas em uma certa época e cultura. Esse fato é observado por Brougère quando, ao referir-se aos modos de pensar anteriores ao Romantismo, mostra que, nessa época, a brincadeira se define como oposição às atividades sérias, como, por exemplo, o trabalho, assumindo, assim, um sentido negativo. Os aspectos positivos do brincar, entretanto, só passam a ser realçados com o advento do Romantismo, que, na verdade, provoca a inversão dos valores até então atribuídos à brincadeira e à atividade séria.

São os próprios atores sociais que, por estarem imersos em uma determinada atividade e terem se apropriado de suas significações sociais, vão interpretar e definir essa mesma atividade como jogo. Para ingressar no mundo do jogo, diz Brougère, é necessário aprender, não apenas suas regras, mas também seus significados e práticas sociais. Elementos estes que não se restringem ao contexto do jogo, pois podem ser transferidos para outras atividades da vida cotidiana. Assim, o jogo abarca duas dimensões: a cultura mais ampla, universo simbólico que o alimenta e refaz, e a sua cultura específica, composta por regras e valores que lhe dão significação própria.

... o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo. Esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular (Brougère, 1998, p. 23).

Cultura lúdica – esta é a denominação dada por Brougère (1995, 1998) a essa cultura que particulariza o jogo e a brincadeira e que será objeto de nossas reflexões mais adiante. Por ora, interessa-nos apontar como as imagens, que representam a vida social, constituem-se como ricos elementos, à disposição da criança, para a composição de sua cultura lúdica, uma vez que esta se nutre no seio da cultura mais ampla. A dimensão cada vez mais virtualizada do real

percebido pelas crianças no mundo contemporâneo tende a intensificar os dispositivos simbólicos que compõem uma cultura lúdica. No repertório das imagens produzidas socialmente, temos aquelas veiculadas pela televisão, que, para Brougère (1995), se apresenta como a principal fornecedora de suportes simbólicos para as brincadeiras das crianças na cultura contemporânea. É claro que hoje isso se estende para além da tela da TV, na medida em que outros meios, como o videogame, a Internet, os jogos de computador, fornecem textos que, uma vez conectados com os da televisão, ampliam as referências simbólicas que atravessam a cultura lúdica infantil.

A simples apresentação das imagens na televisão ou o fato de que estas agradam a criança não garantem, segundo Brougère, que tais imagens sejam produtoras de brincadeiras ou façam parte imediatamente de uma cultura lúdica. Para que isso ocorra, é preciso que os textos midiáticos, seja os que provêm da televisão ou aqueles veiculados por qualquer outro tipo de mídia, se integrem aos referenciais simbólicos e à lógica que regem uma cultura lúdica específica. Brincar com as imagens televisivas jamais significa, para a criança, copiar fielmente o que vê, mas sim compor, combinar, relacionar essas imagens com o conjunto de representações que já constituem o universo simbólico de sua cultura lúdica. Televisão e brincadeira, para Brougère, têm ações recíprocas. Se, por um lado, a televisão alimenta a brincadeira ao oferecer-lhe novas significações, por outro, a brincadeira abre possibilidades para que a criança se aproprie do conteúdo televisivo e deste se distancie ao inventar e criar cenas e personagens a partir das imagens com as quais se confronta.

Nem tudo se presta à brincadeira! A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica. Isso ilustra bem a dupla dimensão da brincadeira: uma estrutura sobre a qual representações variadas vêm se inserir para animá-la, renová-la (Brougère, 1995, p. 54).

Dentre os gêneros televisivos, temos os desenhos animados como significativas referências simbólicas das quais as crianças se apropriam para compor seus jogos e brincadeiras. São os modos como as crianças traduzem, interpretam e integram essas referências aos significados e práticas sociais que

circulam no universo de sua cultura lúdica, compondo, nesse movimento, novas formas de brincar, o que nos interessa analisar em seguida.

5.2

Na relação com os desenhos animados, as múltiplas formas de brincar

Para além das formas que a brincadeira comumente assume, seja como faz-de-conta ou jogos propriamente ditos, nos diálogos das crianças com os desenhos animados, outras manifestações do brincar aparecem. Como Brougère considera, muito mais do que opor as brincadeiras tradicionais àquelas provocadas pela televisão, o que importa é olhar para o brincar da criança como o modo pelo qual ela experimenta a cultura de seu tempo. Falando sobre os desenhos animados prediletos, assistindo aos desenhos animados e criando histórias, as crianças brincam com suas imagens e textos, criando e recriando cenas e personagens, ao mesmo tempo em que representam papéis e compõem suas identidades.

Iago, por exemplo, ao falar sobre o desenho animado que mais gosta de assistir, fala também de si mesmo, criando um personagem tal como o protagonista do desenho animado *Samurai X*⁶².

Iago: *O Samurai X, ele, se ele ver algum bandido, ele tira a espada, aí ele vai correndo e corta, aí quando ele corta... aí, aí, o bandido cai cortado, aí depois o bandido, aí o bandido tem uma coisa. Se, se o bandido estiver vivo, o Samurai não pode fazer nada, aí se o Samurai ficar com raiva, ele corta mesmo.*

Raquel: *É o desenho animado que você mais gosta de ver na TV?*

Iago: *É.*

(Iago comenta que o desenho se caracteriza por uma luta de espada.)

Raquel: *E você gosta de ver o desenho porque tem essas lutas?*

Iago: *É.*

Raquel: *E você luta?*

Iago: *Luto. Eu tenho uma espada. Eu tenho uma espada de verdade.*

⁶² *Rurouni Kenshin* é o título original, em japonês, de *Samurai X*, anime produzido por Nobuhiro Watsuki. Assim como *Yugioh* e outras animações japonesas, sua história aparece pela primeira vez como mangá para, mais tarde, ser adaptada ao gênero anime. Trata-se das sagas de Himura Kenshi, um andarilho que se arrepende de seu passado sangrento durante a guerra civil japonesa, época em que era um exímio espadachim monarquista que lutava contra aqueles que defendiam a soberania dos *shoguns* sobre o Imperador. Com o fim da guerra, Kenshi jura nunca mais matar e, então, decide usar uma espada especial, com a lâmina voltada para dentro, capaz apenas de ferir e não mais matar. Torna-se um espadachim errante e, em suas andanças pelo Japão, faz amigos que passam a acompanhá-lo em suas sagas. Essas informações foram retiradas do site: www.centralrk.cjb.net.

Raquel: *Você gosta de lutar? Por que que você gosta de lutar, Iago?*
Iago: *Eu gosto de lutar porque eu sou do Karatê.*
Raquel: *Ah, você faz Karatê?*
Iago: *Eu, eu faço Karatê. Aí, eu sou um ninja.*
Raquel: *Você é um ninja?*
Iago: *Eu sou um ninja branco.*
Raquel: *Você é um ninja branco?*
Iago: *É que ele tem uma espada desse tamanho que tá lá perto.*
Raquel: *Nossa! Maior do que você essa espada!*
Iago: *É. A espada, a espada, a espada, a espada é um chicote. Mas, a espada corta. Eu vi, eu vi, eu vi um bandido desse que tinha uma espada dessa aqui, oh, aqui dentro. Ah, eu não tenho mais nada pra falar.*

É visível a passagem do comentário sobre o desenho animado à brincadeira que aparece no momento em que Iago, por possuir uma espada e ser conhecedor de golpes de Karatê, se transforma no *ninja branco*, personagem muito próximo ao poderoso *Samurai*. O desenho animado, portanto, é o pretexto e o tema para um faz-de-conta que se constitui e flui no decorrer de nossa conversa. Para Iago, tecer comentários sobre *Samurai X* interessa menos do que o jogo que constrói com sua identidade ninja a partir da história do desenho animado. Como Iago se vê na relação com essa história é o que sua brincadeira revela. Temos insistido no fato de os desenhos animados serem discursos culturais que dialogam com as crianças, de modo a convidá-las a participar do mundo e olhar para si próprias. Tornar-se ninja ao falar sobre *Samurai X* significa aceitar o convite à brincadeira que o desenho animado faz.

Um outro aspecto provocador da passagem do falar sobre o desenho animado para o brincar com este é a interlocução que Iago e eu estabelecemos. Certamente, o momento em que lhe pergunto se ele luta abre espaços para que embarque na criação de um outro enredo, com as referências do desenho animado, cujo protagonista passa a ser ele próprio, na pele do *ninja branco*.

A brincadeira aparece também como um dos modos que as crianças encontram de ver televisão, constituindo-se como uma forma pela qual elas se definem como audiência. O que se destaca aqui, para além do fato de as crianças brincarem com o que assistem na televisão, são os modos como interagem, participam e dialogam com as imagens televisivas no instante exato de sua recepção. Como Stephenson (1967 apud Sutton-Smith, 2001) diz, a mídia provoca formas de brincar e quando estamos interagindo com ela, estamos, na verdade, brincando.

Gustavo é um exemplo vivo dessa interação atravessada pelo lúdico. Em duas ocasiões diferentes, enquanto assistimos a desenhos animados durante as oficinas de TV, o menino imita os personagens que aparecem na tela e despertam sua atenção. Na primeira ocasião, Gustavo, assistindo a um episódio do desenho animado *Pokémon*, interpreta os gestos de um dos Pokémons, provavelmente Pikachu, em uma batalha. Já na segunda, ele imita o javali, que aparece na animação *Kirikou e a feiticeira*⁶³ enquanto o filme passa na TV.



Figura 15 - Com gestos, sorrisos e olhares, Gustavo brinca com a cena de batalha entre os Pokémons (à esquerda). Atravessando os limites da tela da TV, ele entra no mundo de Kirikou, imitando o javali (à direita).

O diálogo de Gustavo com os personagens é explícito. Como se não houvesse separação entre ele e a tela, Gustavo experimenta as ações e as emoções que as cenas retratam ao ingressar no mundo ficcional das animações. As cenas contagiam o menino, convidando-o a participar delas no exato momento em que aparecem. Imaginação e brincadeira dão o tom na forma como Gustavo interage com as imagens televisivas, levando-nos a supor que, onde há aparentemente imitação, há também criação e interpretação. Assistir aos desenhos animados significa, para Gustavo, também brincar com o que vê, interpretando cenas e personagens. O ato de assistir TV e a brincadeira não são acontecimentos separados, diz Jones, mas momentos de um mesmo processo, que envolve a experimentação das imagens televisivas, no brincar da criança, como forma de atribuir sentido às emoções e extravasar energias por meio de gestos ou palavras. A brincadeira, como mediação entre a criança e a televisão, provoca um distanciamento em relação aos personagens e às cenas retratadas nas imagens

⁶³ *Kirikou e a feiticeira* é um filme de animação, de Michel Ocelot, que trata da façanha de um pequeno herói contra uma feiticeira que assola toda uma aldeia com seus terríveis feitiços.

televisivas, abrindo possibilidades para que a criança, então, construa sentidos sobre o que vê e sobre si própria na relação com o que é visto (Brougère, 1995).

As histórias criadas pelas crianças consistem em roteiros cujas cenas e personagens podem se transformar facilmente em brincadeiras. Elas representam, na verdade, um mundo lúdico, povoado por heróis, vilões, façanhas, magias, aventuras e personagens fantásticos, e, mesmo sem terem sido materializadas em gestos e ações, aparecem como formas prévias de brincadeiras (Sutton-Smith, 2001). Desse modo, as histórias remetem a um mundo lúdico virtual, a um conjunto de tendências que potencializa a brincadeira como acontecimento lúdico. Os temas eleitos pelas crianças em suas histórias mantêm relações estreitas com suas brincadeiras, seja como elementos que provêm do brincar, seja como conteúdos que lhe dão origem.

As histórias criadas pelas crianças, como *O sonho de Iago* e *Jurassic Park III*, suportes para as animações produzidas, são exemplos desse mundo lúdico virtual. Como roteiros de um faz-de-conta, as histórias trazem aventuras em que as crianças, na pele dos heróis, se envolvem em situações que desafiam o medo e lhes permitem experimentar, ainda que imaginariamente, o perigo e a coragem de enfrentá-lo. Em *O sonho de Iago*, o menino Iago, que aparece como o poderoso e destemido herói, embarca em uma façanha contra um fortíssimo *alligator*. Ainda que Iago não represente, com gestos e movimentos, cada cena de sua história, seu processo de criação já é uma forma lúdica de experimentar, no plano da imaginação, as aventuras que tece para seu herói. O ato de criação da história, que também conta com minha participação através de perguntas, surpresas e sustos, é o momento em que Iago brinca com as imagens criadas por ele no mesmo instante em que compõe as cenas de sua história. Brincadeira e história interpenetram-se na imaginação da criança, lugar onde a separação radical entre o lúdico e a criação narrativa não tem vez. A história *Jurassic Park III*, ao contrário de *O sonho de Iago*, nasce, como já vimos, das brincadeiras das crianças que, envolvidas com o tema dos dinossauros, decidem criar uma história coletiva com o intuito de produzir uma segunda animação. Nessa história, as crianças também transitam do ato de criação da história para o brincar com as cenas e os heróis que, imaginariamente, representam. Além disso, as crianças, por estarem envolvidas em uma história coletiva, revezam momentos de criação das cenas e das façanhas de seus heróis. Como em *O sonho de Iago*, as brincadeiras aparecem no instante

em que as cenas são criadas, mas também nas disputas entre alguns meninos pelo lugar do protagonista. Há momentos em que fica visível a transformação do processo de criação da história em um jogo de papéis, cujo lance principal é a composição de um herói mais destemido, poderoso e capaz de realizar façanhas mais desafiadoras do que as do herói alheio. Cabe aqui destacar que as crianças, no processo de criação de ambas as histórias, encontram nos textos midiáticos, seja em desenhos animados ou em filmes de ação, importantes fontes para a composição de suas cenas e personagens.

É também falando sobre seu desenho animado predileto que a criança dá início à criação de uma história que, ao mesmo tempo em que se mistura com a história do desenho animado, dele se distancia, à medida que novos personagens entram em cena. Isso acontece, em nossas oficinas de TV, quando pedimos às crianças para que façam desenhos sobre os programas televisivos que gostam e não gostam de assistir e, em seguida, conversamos sobre estes. Nesse contexto, Gabriel desenha e conta, a partir de *Thunder Cats* – seu desenho animado favorito –, a seguinte história:

Gabriel: *Aqui é uma aranhinha andando* (Gabriel aponta para o desenho que fez), *brincando no meio da luta. Uma aranhinha...*

Raquel: *Uma aranhinha brincando na luta? Pequeninha, né? Ela pode morrer porque o Moon-ha pode matar ela, não é?*

Gabriel: *Aqui tá a mãe, ela tá escorrendo.*

Raquel: *A mãe dessa aranhinha?*

Gabriel: *Ela soltou a teia pra pegar ela, que elas estão indo pra casa.*

Raquel: *Mas os Thunder Cats estão aqui?*

Gabriel: *É. Mas, com essa fumaça toda não dá pra ver essas duas aranhinhas.*

Raquel: *E eles não vão conseguir salvar essas duas aranhinhas então?*

Gabriel: *É. O Moon-ha não vai conseguir ver, só o Thunder Cats, que têm raio X de gato.*

Raquel: *Eles são poderosos então, né? Mais poderosos do que o Moon-ha.*

Gabriel: *É.*

Uma aranhinha brincando em meio a luta entre os *Thunder Cats* e *Moon-ha*, que é resgatada pela aranha-mãe – eis o enredo da história criada por Gabriel. Embora o desenho animado seja o pretexto dessa história, seus personagens, como os *Thunder Cats* e *Moon-ha*, aparecem como coadjuvantes ao invés de protagonistas, papéis que são assumidos pela aranhinha e sua mãe, personagens criados por Gabriel. Ele reúne desenho e história para compor um episódio de animação, muito semelhante aos dos desenhos animados. Gabriel, como a

aranhinha em meio a luta dos *Thunder Cats* contra *Moon-ha*, brinca com as aventuras e os perigos que cria para seus personagens. Não é mera coincidência o fato de as protagonistas da trama, a aranhinha e sua mãe, serem pequeninas e aparentemente frágeis, como Gabriel, diante do poder dos *Thunder Cats* e de *Moon-ha*. Ele brinca, através desses personagens e enquanto narra sua história, de desafiar sua condição de criança pequenina e supostamente indefesa ao enfrentar as ameaças do poderoso *Moon-ha*. Mais do que falar sobre o desenho animado, o que interessa a Gabriel e o que, nesse instante, lhe dá prazer é criar uma história a partir do desenho e contá-la como se fosse uma brincadeira da qual ele participa. Gabriel interage com seu desenho a partir das perguntas que faço, como se arrancasse os personagens do papel para transformá-los em brinquedos, postos em ação assim que a história é contada.

Após termos assistido a *Jimmy Neutron – O menino gênio*, conversamos sobre a cena em que os pais das crianças são capturados pelos ETs. É nesse instante que Gustavo, com o aporte das outras crianças, passa a criar uma história de ação e aventuras.

Gustavo: *Já pensou se nossos pais desaparecer de verdade e os bandidos pegassem a gente?*

Raquel: *Então, pois é. Olha só a pergunta que o Gustavo, que o Gustavo fez: “Já pensou se nossos pais desaparecessem de verdade e os bandidos pegassem a gente?” Como é que seria a vida de vocês? Sem os pais, como é que seria?*

Ricardo: *A gente dava um soco neles.*

Gustavo: *A gente ia ter que se virar sozinho, ia ter que fazer o quê? Ia ter que fazer o quê? Ia ter que fazer o quê? Ia ter que ligar pra polícia. E depois ia fazer o quê? Aí, já pensou? A gente tinha ter que colocar, se colocasse uma armadilha ia ser melhor. A polícia ia chegar e eles já tavam presos na hora na nossa armadilha.*

Criança: *E se a polícia não chegasse?*

Raquel: *Então, como é que seria?*

Gustavo: *É. Se a polícia não chegasse, sabe o que que a gente ia fazer?*

Criança: *Podia pegar uma bomba.*

Raquel: *Bomba?!*

Gabriel: *Tinha que botar uma bomba, prender dentro de uma jaula e fugir.*

Gustavo: *A gente não ia fazer isso não. Sabe o que a gente ia fazer? A gente ia, a gente ia, a gente ia ficar esperando os policiais. Depois a gente não ia ficar direto ali. Aí, depois eu vou fazer assim, vou esperar, vou esperar...*

Novamente, a animação aparece como pretexto para uma história em que as crianças entram em cena para lutar contra os bandidos. O desaparecimento dos pais, acontecimento que as crianças tiram do filme, ao deixá-las vulneráveis à ameaça dos bandidos, dá margem à situação de desafio que passam a enfrentar.

Ter que se virar sozinho, sem os pais e sem a polícia, abre passagem para que as crianças apareçam na história como os heróis da trama. São elas que, antes mesmo da polícia chegar, prendem os bandidos em uma armadilha e, enquanto a polícia não vem, colocam uma bomba dentro da jaula onde os bandidos estão. As crianças, como protagonistas das aventuras e dos feitos heróicos, tal como no filme, põem em xeque a condição de fragilidade, atestada pelo discurso dos adultos sobre elas. Brincar de não ter medo, de enfrentar perigos e de se virar sozinho em situações ameaçadoras é o principal ingrediente utilizado pela criança para incrementar a fabulação que dá origem à história. Essa faceta do brincar, como contestação à visão adulta sobre a criança, é o que se coloca como questão a partir de então.

5.3

O brincar como resposta à visão adulta sobre a infância

O poder, o desafio ao medo e a sexualidade são alguns dos temas com os quais nos confrontamos ao analisar as brincadeiras das crianças. Temas estes que, aos olhos adultos, aparecem como heréticos porque desafiam concepções e crenças estabelecidas sobre a vida e o mundo infantil, sobretudo aquelas que atestam fragilidade, dependência e imaturidade. Como espaço dialógico, a brincadeira abre-se para as tensões entre vozes que carregam visões e valores sobre a infância, vindas do mundo adulto, e as respostas das crianças a essas vozes.

A brincadeira de Matheus com uma navalha negra – denominação por ele atribuída à faca de brinquedo, sua arma lúdica – traz como resposta a violência, como forma de pôr em prova o medo e de protesto à visão adulta da fragilidade infantil.

As crianças estão brincando na sala de aula enquanto eu as filmo. Aproximo-me dos meninos, Gustavo e Caio que, sentados a uma mesa, próxima à cozinha das bonecas, brincam juntos, e de Matheus que, em pé diante da cozinha, mexe nos brinquedos que estão sobre a pia.

De repente, Matheus aproxima-se de Gustavo, segura sua cabeça, e passa-lhe batom. Gustavo levanta-se imediatamente da mesa e, com uma faca de brinquedo, dá em Matheus várias estocadas como forma de revidar a brincadeira. Além disso, aproxima-se de Matheus e, com a mesma faca, finge cortar seu pescoço.

Matheus monta uma faca com peças de *Lego* que encontra na cozinha e começa a brincar com ela, dando estocadas no ar. Nesse instante, Gustavo já não mais está no local. Matheus, então, aproveita para pegar a faca de brinquedo que Gustavo estava usando para transformá-la em sua “navalha negra”.

Alternando os papéis de vilão e vítima em seu faz-de-conta, Matheus, com a navalha negra, corta o próprio pescoço, fazendo com que a cabeça caia no chão (cena que ele representa ao movimentar o pescoço como se a cabeça estivesse caindo). Mudando de posição e assumindo o lugar do assassino, ordena à vítima para que pegue a cabeça de volta. Nesse momento, Matheus pega a cabeça e coloca-a de volta ao corpo. Fico muito impactada com a performance de Matheus com sua navalha negra. Assustada e perplexa com as cenas de violência, vou indagando cada movimento que o menino realiza.

As estocadas que Matheus recebe de Gustavo com a faca de brinquedo desencadeiam nele fantasias, que vão dar origem ao seu faz-de-conta com a navalha negra. Ao invés de perseguir Gustavo para revidar as estocadas, quando se apropria da faca, Matheus opta por investir em uma atividade muito mais excitante, que é a criação de um mundo lúdico onde ele aparece, ao mesmo tempo, como autor, personagem, vilão, vítima e herói e é capaz de lidar com o medo, angústias, conflitos, desejos e realidades que participam de sua vida.

Estamos eternamente transformando o mundo em nossas mentes, e grande parte disto é fantasia. A diferença é que enquanto as crianças têm brinquedos, os adultos têm imagens, palavras, músicas e sonhos, que exercem em grande parte as mesmas funções dos brinquedos. Nossas fantasias são os micromundos da vida interior que todos nós manipulamos, à nossa maneira, para lidar com sentimentos, conflitos, realidades, e aspirações à medida que penetram em nossas vidas (Sutton-Smith, 2001, p. 156)⁶⁴.

Como forma de compensar o poder que não possui na vida real, a criança, como Sutton-Smith destaca, brinca de ser poderosa, de estar possuída por um eu mais poderoso do que seu “eu real”. Matheus, em sua brincadeira, persegue esse eu lúdico, todo-poderoso, capaz de matar e ressuscitar, que supera o perfil da criança indefesa, o qual ele insiste em rechaçar como resposta à minha atitude de perplexidade diante das cenas de violência que representa.

⁶⁴ Citação traduzida por mim do original em inglês: *We are eternally making over the world in our minds, and much of it is fantasy. The difference is that while children have toys, adults have images, words, music, and daydreams, which perform much the same function as toys. Our fantasies are the microworlds of inner life that all of us manipulate in our own way to come to terms with feelings, conflicts, realities, and aspirations as they enter into our lives.*

Uma arena de tensões entre o discurso adulto sobre a incompatibilidade da violência com a experiência infantil e as contestações da criança a esse discurso é o que representa o faz-de-conta de Matheus com a navalha negra. Essas tensões ganham visibilidade no momento em que me assusto e fico perplexa diante dos atos violentos de Matheus com sua arma lúdica, pois à medida que ele percebe e interpreta minha reação, agrega à brincadeira mais crueldade, no sentido de desafiar a visão que tenho sobre ele, criança, na realização desses atos. As atitudes de perplexidade e espanto revelam meu juízo de valor em relação à sua navalha negra e, por sua vez, meu repúdio ao vê-lo brincando com ela. A navalha negra e a decapitação representam, no faz-de-conta de Matheus, sua contra-palavra ao medo e aos discursos adultos de inocência e fragilidade atribuídas à infância, materializados em meus gestos de espanto e perplexidade.

Todavia, não é apenas minha postura de repúdio aos atos violentos de Matheus que se confronta com sua destreza em realizá-los, mas também, por outro lado, suas atitudes modificam-se ao confrontar-se com minhas reações. Podemos cogitar, assim, que o fato de devolver a cabeça ao corpo como forma de reverter o ato violento de decapitação tenha sido uma forma de dar um desfecho à história que escape da violência e, até mesmo, se contraponha a esta, no instante em que é dada voz ao renascimento e à vida. Embora não possamos precisar se essa atitude de Matheus, no desenlace de seu faz-de-conta, aparece exclusivamente como resposta à minha presença, podemos admitir, na esteira das reflexões de Bakhtin (1992), que essa presença, representante de um outro olhar e de uma outra postura valorativa, tenha tido uma participação significativa em sua realização.

Como já comentamos anteriormente, a presença do vídeo no processo de pesquisa provoca o desencadeamento de debates junto às crianças sobre as atividades realizadas no decorrer desse processo, incluindo aí as brincadeiras. É a partir da conversa sobre um vídeo com brincadeiras das crianças, dentre as quais estão o faz-de-conta de Matheus com a navalha negra e uma brincadeira, entre meninos e meninas, com tiroteios, lutas e perseguições imaginárias, que se desenrola quando estamos assistindo a uma edição de comerciais de TV feita por Rita, que a polêmica sobre brincadeiras ditas violentas vem à tona.

Iago: *Eu adoro luta!*

Raquel: *Você adora luta, Iago? Por quê?*

Iago: *É. Eu adoro coisa radical, como lutar, atirar, umas coisas, pular um em cima do outro, lutar, bater. Eu gosto de andar de skate, bicicleta, pegar onda. Eu gosto dessas coisas radical.*

Raquel: *E você faz essas coisas radicais?*

Iago: *Não, meu pai não deixa. Eu vou crescer e vou continuar gostando dessas coisas.*

Raquel: *Mas, você... Olha só! Você é criança, certo? Quantos anos você tem? (Iago mostra com a mão sua idade) Cinco anos. Você acha que uma criança de cinco anos consegue fazer coisa radical, surfar, lutar, dar tiro? Você acha que...*

Iago: *Com pistola de mentira, aquelas que têm...*

Eu me lembro de uma espingarda antiga, que ela era assim, oh! Uma espingarda de brinquedo desse tamanho assim, que meu primo me deu. Aí, ela tinha um buraco mais longo do que aquele que puxa assim pra carregar. Aí, ela tinha um buraco um pouquinho longo, tinha uma cordinha amarrada embaixo, com uma, uma... aqueles trocinho preto, uma rolha, aí que botava num buraquinho. Aí, você puxava assim e atirava, aí a argolinha saía.

Raquel: *É, mas olha só! Você disse que gostava de lutar. Olha só! Vocês não acham que isso é uma coisa violenta?*

Iago: *Não! É engraçado! Quando a rolha tem que matar a pessoa, ela estala as bolinhas dentro, aí finge que matou, todo mundo acredita, aí quando a pessoa vive, assusta todo mundo, aí é engraçado.*

A riqueza desse diálogo está na forma como este desnuda as tensões entre as vozes sociais adultas, representadas por modos correntes como os adultos interpretam e avaliam as brincadeiras que trazem como tema a violência, e as respostas e contestações das crianças à visão adulta sobre a presença da violência na vida da criança. Sem dúvida, minha participação no diálogo, como porta-voz dos discursos adultos, traz como valor a não aceitação da violência no mundo infantil. Em torno desse tema, Iago e eu vamos tecendo argumentos e contra-argumentos que nos conduzem aos sentidos que o brincar e o ser criança assumem no mundo contemporâneo. Mesmo diante de minha insistência em olhar para sua experiência, aos cinco anos de idade, como distante e refratária a qualquer tipo de violência ou *coisa radical* e em definir suas brincadeiras com lutas e armas como violentas, Iago, como porta-voz de uma geração de crianças que convivem com cenas ou atos de violência no cotidiano, ressalta e justifica seu apreço por *coisas radicais*, que trazem como valores a aventura e o desafio ao medo e à fragilidade. Além disso, ele atesta e testemunha que a experiência de uma criança de cinco anos no mundo contemporâneo, onde convivemos com a violência na mídia e na vida, enfrentando perigos e criando alternativas para lidar com ameaças cotidianas, impostas pelo ritmo acelerado de nosso dia-a-dia e pela violência urbana nas grandes cidades, não pode estar livre de desafios, aventuras e situações violentas, ainda que tudo isso só possa ser vivido no espaço da brincadeira.

É o dilema entre o *não faça*, vindo dos adultos, e o *me deixa*, como resposta da criança à proibição adulta, apontado por Leontiev, que mobiliza a experiência lúdica de Iago. Entre a voz do pai, que o proíbe de fazer coisas radicais por ser criança, e o protesto contra essa ordem, visível em seu desejo de seguir gostando dessas coisas e de crescer para poder realizá-las, Iago vive contradições que são por ele transportadas para seu mundo lúdico. Fazer coisas radicais, ainda que proibidas na vida real de uma criança de cinco anos, passa a ser totalmente permitido e possível na brincadeira. É nesse universo também que a morte vira comédia, porque *finje que matou, todo mundo acredita, aí quando a pessoa vive, assusta todo mundo*; e a arma, ao invés de matar, diverte, porque ilude e brinca com a seriedade da vida, fazendo com que aquilo que na vida cotidiana é trágico, seja mágico ou *engraçado* na brincadeira. Com esses argumentos, cuja semântica advém da linguagem lúdica, Iago desconstrói o caráter violento que o discurso adulto insiste em atribuir às brincadeiras das crianças com armas e lutas. Como Jones diz, o que interessa às crianças não são as armas propriamente ditas, mas sim o poder das armas imaginárias. A espingarda antiga, com uma rolha que finje atirar quando as bolinhas de dentro estalam, é a arma de brinquedo de Iago cujo poder imaginário – fazer de conta que matou e assim assustar – é o que lhe dá prazer.

A polêmica continua. Mas agora as meninas passam a ser também porta-vozes dos discursos adultos, condenando as ditas brincadeiras violentas que os meninos tanto defendem.

Raquel: *E o que vocês acham dessa brincadeira de luta? Legal?*

Alexia: *Eu acho ruim.*

Iago: *Eu acho maneiro!*

Alexia: *Porque pode se machucar. Aí, eu não gosto.*

Criança: *Também que aí chora, aí a tia vai brigar.*

Na conversa sobre a brincadeira de Iago com sua espingarda de mentira, a polêmica se esta é violenta ou engraçada aparece.

Raquel: *É engraçado ou é violento? O que vocês acham?*

Amanda: *É violento.*

Raquel: *É violento por quê, Amanda? Você já não concorda com o Iago, então. Você não acha engraçado.*

Amanda: *Porque bate nas pessoas e é muito feio.*

Iago: *Não! Mas a rolha não sai da corda, não. É bem presa na rolha.*

Alexia: *Oh, tia, não pode não porque isso é coisa de bandido e ser bandido é, e ser bandido é feio.*

Iago: *Não é bandido. Eu tô brincando de policial, tá.*

As meninas, Amanda e Alexia, começam a discutir com Iago, dizendo que a brincadeira com a arma pode machucar os colegas.

Iago: *Eu vou ser polícia, tá! Vou te prender um dia!*

Matheus: *É. Isso que o Iago tá falando é violência, mas eu também acho, mas eu também falo, mas eu também acho isso radical.*

Embora as meninas tenham se envolvido, junto com os meninos, na brincadeira de lutas e perseguições que aparece no vídeo, elas, diante de nós, professoras e pesquisadoras, representantes dos discursos de disciplina e moralização, condenam esse tipo de brincadeira, definindo-a como violenta. É interessante observar que os argumentos utilizados por elas remetem à condição de fragilidade das crianças, como justificativa para que estejam afastadas da violência, quando dizem que podem se machucar ou chorar. Trazendo a figura da professora, *a tia*, como autoridade máxima que não aprova as brincadeiras com violência, as meninas buscam uma parceria com os adultos para dar legitimidade à posição que assumem e defendem.

Enquanto as meninas fazem o jogo dos adultos, os meninos continuam argumentando, sobretudo Iago, que brincar com uma arma de brinquedo não é um ato violento e sim uma brincadeira como outra qualquer. Ao dizer que a rolha de sua espingarda não sai da corda e, por isso, não pode machucar ninguém, Iago contesta a afirmação de Amanda de que brincar com a arma *é feio porque bate nas pessoas*, reiterando a dimensão lúdica em que a espingarda e quem a manipula se encontram. Novamente, insiste na idéia de que uma espingarda com rolha não mata, apenas assusta e diverte.

A polêmica fica mais acirrada, na medida em que as crianças começam a trocar acusações. Iago, sentindo-se ofendido com o fato de Alexia ter-lhe dito que brincar com arma *é coisa de bandido*, encontra uma forma de se defender da ofensa, legitimando o uso de sua arma não apenas na brincadeira, mas também na vida real, quando diz: *Não é bandido. Eu tô brincando de policial, tá. Eu vou ser polícia, tá! Vou te prender um dia!* Dessa forma, ele aponta para os múltiplos sentidos que a arma e seu uso podem assumir: nas mãos de um bandido, a arma destrói e mata, nas mãos de um policial, presta-se à manutenção da ordem social. Na verdade, a questão que aqui se coloca e emerge da polêmica entre as crianças é o fato de não podermos tratar da violência em si, como algo abstrato, mas sim

como um acontecimento cujos sentidos transformam-se em função dos contextos em que se realiza e das intenções que o mobiliza. Iago insiste em demarcar as fronteiras entre a violência real e a que se faz presente na brincadeira ao rejeitar a idéia de que brincar com arma é violento porque machuca ou mata. Da mesma forma que a arma de brinquedo não se confunde com a arma real, seus efeitos lúdicos não podem ser idênticos aos efeitos reais. Garantir a brincadeira como espaço onde os objetos, as pessoas, as atitudes, os valores e os acontecimentos ganham outros sentidos, que jamais seguem o mesmo fluxo da vida cotidiana, parece ser a intenção de Iago ao defender, com tanta ênfase, a posição de que o que é violento na vida não tem a obrigação de ser violento na brincadeira.

Um outro tema revelador de tensões, presente nas brincadeiras das crianças, é a sexualidade, que aparece sob a forma de namoros, paqueras e casamento, como é o caso da brincadeira de Carine com Bruno de Fernandes – o menino mais cobiçado da turma⁶⁵ –, também presente no vídeo anteriormente comentado.

Na sala de aula, Carine e Bruno Fernandes estão sentados juntos, enquanto Amanda, com uma câmera fotográfica nas mãos, tira as fotos. Aproximo-me deles com a filmadora e pergunto o que estão fazendo. As crianças logo me respondem que estão brincando de casamento e que os noivos são Carine e Bruno Fernandes.

Bruno foge do casório, mas imediatamente as meninas correm atrás dele para trazê-lo de volta à cena do casamento.

Entro na brincadeira, assumindo o papel de padre e, assim, inicio o ritual da cerimônia. Pergunto a Carine se aceita Bruno como seu legítimo esposo. Ela responde “sim”. Dirijo agora a pergunta ao noivo. Envergonhado, ele também responde que sim (sua voz sai tão baixa que as meninas chegam a pedir para que ele fale mais alto). Em seguida, as meninas, em coro, gritam: *Beija! Beija! Beija!* Finalizo a cerimônia, dizendo: *Então, eu vos declaro marido e mulher.*

Bruno, fugindo do beijo em Carine, sai correndo da cena do casamento mais uma vez. Novamente, é perseguido pelas meninas. Em sua terceira fuga, Amanda já não consegue mais trazê-lo de volta porque ele se esconde embaixo de uma das mesas. Decepcionada, Amanda diz para Carine que o noivo está fugindo. Para dar ênfase ao clima de tensão e constrangimento causado pela fuga do noivo, ela leva as mãos à testa como se não soubesse mais o que fazer.

Envolvidas em jogos de sedução, as meninas vão conquistando espaços de poder na relação com os meninos. São eles os alvos de suas avaliações e escolhas que, na maioria das vezes, se baseiam em critérios rigorosos. Em meio a esses

⁶⁵ Referimo-nos à turma do ano letivo de 2002.

critérios, não são todos os meninos que estão em condições de concorrer aos olhares e às cobiças das meninas. Ser objeto de desejo das meninas e alvo de suas paqueras significa atender a padrões de beleza e conduta, delineados, principalmente, na esfera midiática, e manter-se permanentemente dentro desses padrões. Nesse processo seletivo, poucos são os meninos que efetivamente atendem às exigências feitas pelas meninas e quando o fazem, ficam a mercê de seus caprichos e controles. Temos aí claramente uma relação entre poder e gênero, que será discutida mais adiante quando tratarmos dos espaços sociais de poder que as meninas vêm conquistando e assumindo na relação com os meninos. O que aparece como uma simples paquera é, na verdade, uma forma de manifestação desse poder.

Bruno Fernandes é o alvo privilegiado do assédio das meninas da turma. Para manter esse status, cumpre com as exigências de manter-se bonito, bem arrumado, ter os cabelos penteados com gel e ser gentil com as meninas, seduzindo-as com seu jeito tímido e marcando a diferença em relação aos outros meninos, que, mais afeitos à demonstração de poder, preferem travar disputas com elas ao invés de conquistá-las. Diz ter cinco namoradas, o que nos faz supor que Bruno está muito mais interessado na coleção de garotas do que de cartas, games ou outros *gadgets*, como faz a maioria dos meninos. Seguindo à risca o lema *Bruno, tesão, bonito e gostoso!*, sussurrado por uma das meninas ao pé de meu ouvido, ele representa o papel de galã e assume essa identidade.

O casamento de Carine com Bruno Fernandes retrata como as meninas, sob o comando de Amanda, transportam para a brincadeira os artifícios que asseguram a condição de Bruno como alvo de seus assédios e conquistas. Eleito entre as meninas, por unanimidade, como o noivo, ele fica visivelmente constrangido – talvez devido à minha presença – com o casamento que lhe é imputado. Por isso, tenta escapar três vezes da brincadeira e é capturado ao menos duas vezes pelas meninas, principalmente por Amanda. Durante a cerimônia, elas definem o script a ser cumprido pelo noivo: o tom de voz em que o tão esperado “sim” deve ser dito e quando deve acontecer o beijo na noiva, incentivado pelo coro *Beija! Beija! Beija!*. Preocupadas também com a aparência do noivo, as meninas, por várias vezes, tentam, com as mãos, acertar os fios mais rebeldes de seu cabelo. Essas investidas em relação a Bruno atestam o poder assumido pelas meninas no espaço da brincadeira, palco de suas contra-palavras, sob a forma de respostas à soberania

que os meninos insistem em manter sobre elas e ao discurso da inocência que as mantém afastadas de temas relativos à sexualidade.

Após o cerimonial, decido participar da brincadeira de outra maneira: fazendo perguntas sobre o que vejo e trazendo a polêmica se crianças podem ou não se casar.

Raquel: *Como vocês podem se casar sendo ainda crianças?*

Carine: *Minha mãe disse que eu não namoro. Eu tenho dois namorados. Daqui a pouco, quando eu chegar em casa, ela vai brigar comigo.*

Amanda: *A gente tá fingindo!*

Carine: *Criança de cinco anos não pode namorar.*

Raquel: *Quem foi que falou isso?*

Carine: *Minha mãe.*

Amanda: *Oh! Deixa eu explicar! Deixa eu explicar! Ela não gosta do Bruno e disse que quer casar com ele, mas ela quer namorar com pessoa mais maior do que ele, o Júnior da “Sandy e Júnior”. E tá falando que não pode namorar.*

Raquel: *Não pode namorar com pessoa mais velha do que ela?*

Amanda: *É! Então, ela não casa com ninguém.*

Caroline Gonçalves: *Mas ela gosta de namorado!*

Amanda: *Ela gosta do Júnior porque ele é um artista e é bonito.*

Poder namorar ou não aos cinco anos de idade – eis a questão que abre fendas para a emergência do confronto entre as vozes adultas, assentadas na imagem da criança inocente e assexuada, e a contra-palavra das meninas, como contestação a essa imagem. Carine, mesmo preocupada com o fato de sua mãe proibir seus namoros, não se intimida em afirmar que tem dois namorados. Reproduz o discurso da mãe de que *criança de cinco anos não pode namorar*, mas nem por isso deixa de viver, na brincadeira, seu romance com Bruno Fernandes e sua paixão platônica por Júnior, seu ídolo midiático, como Amanda testemunha. Estar apaixonada por alguém muito mais velho do que Carine é, para Amanda, uma falta mais grave do que se casar com Bruno, alguém de sua idade. Por outro lado, Júnior é mais interessante do que Bruno Fernandes, por ser artista e bonito. Sua aura midiática é o que justifica e legitima, na visão de Amanda, a transgressão que Carine comete ao se dizer apaixonada por ele.

Novamente, a brincadeira revela-se como o espaço para o qual as crianças transportam tanto a imagem da infância consagrada pelos adultos quanto os protestos e transgressões que turvam essa imagem.

5.4

A cultura lúdica contemporânea: A criança na rede transmídia

Tendo já antecipado algumas relações entre a mídia, sobretudo a televisiva, e a cultura lúdica contemporânea, cabe-nos, neste momento, adentrarmos na complexidade do conceito para melhor compreendermos como essa cultura é produzida tanto pelos valores e práticas sociais construídas pelas crianças quanto por conexões estabelecidas com a cultura mais ampla que a abarca. No caso da cultura contemporânea, interessa-nos explorar as conexões entre a cultura lúdica infantil e a rede, cada vez mais extensa, de produtos culturais lançados pela mídia.

O conceito de cultura lúdica é definido por Brougère (1995, 1998) como o conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras – individuais, coletivas e geracionais, conhecidas e disponíveis –, que se integra à vida social em que se realiza. A cultura lúdica não se encontra fechada em si mesma, ao contrário, abre-se para o mundo social e cultural que lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência. Longe de ser um bloco monolítico, a cultura lúdica é composta por práticas sociais e significados vivos, em constante processo de diversificação e mudança (Brougère, 1998). Como já comentamos, essa cultura retira do repertório de imagens que representam a sociedade os suportes simbólicos que vão ajudar a compor representações, como fabulações, relatos e histórias (Brougère, 1995). Dentre essas imagens, estão aquelas veiculadas pela mídia.

Por outro lado, a cultura lúdica não se apresenta da mesma forma em todos os contextos em que o jogo e a brincadeira são possíveis. Em casa ou na escola, a criança extrai diferentes elementos e apropria-se de aspectos diversos de sua cultura lúdica, compondo modos distintos de brincar ou jogar em função dos contextos onde opera. Dessa forma, a cultura lúdica é, para Brougère, diversificada, estratificada e compartimentada. Diferenças de gênero, etárias, de gerações, de classes sociais, regiões e nações, que são experimentadas no âmbito da vida social, penetram na cultura lúdica, ganhando outros contornos. Quando a criança entra no mundo do jogo, diz Brougère (1998), ela aprende, logo de início, suas regras e as competências que fazem parte de seu universo simbólico, para, mais tarde, transferi-las a outros espaços da vida social. A criança aprende a brincar e a tornar-se jogadora ao assimilar e transformar a cultura lúdica com a

qual se depara no momento em que brinca ou joga. O background de experiências lúdicas da criança, que abarca suas interações sociais, a observação de outras crianças e a manipulação de objetos lúdicos, constitui sua cultura lúdica. Nesse processo de produção de uma cultura lúdica, a criança aparece como co-construtora. Para jogar e constituir-se como jogadora, a criança precisa partilhar da cultura lúdica própria ao jogo em que se insere. Mais do que olhar para o jogo como um lugar de produção cultural, o que interessa a Brougère é compreendê-lo como um espaço de enriquecimento e emergência de uma cultura lúdica que se configura na relação entre a cultura mais ampla e os modos singulares como as regras e os costumes lúdicos são aprendidos e redefinidos. Autonomia e interdependência em relação à cultura global de uma sociedade específica são os movimentos que participam do processo de constituição de uma cultura lúdica.

Há também uma cultura lúdica adulta que abarca as significações, representações e conhecimentos tecidos pelos adultos sobre as crianças e participa diretamente da cultura lúdica infantil. Livros, programas de TV, filmes, peças teatrais, brinquedos e toda uma gama de produtos culturais, produzidos para a criança, traduzem como os adultos interpretam as crianças em tempos e contextos sociais específicos. Vimos que a brincadeira é um lugar de tensões entre as vozes sociais dos adultos, que expressam seus valores e perspectivas em relação às crianças, e os modos como elas assimilam, respondem ou contestam essas vozes. Da mesma forma, a cultura lúdica carrega as marcas das concepções adultas e dos modos como as crianças as assimilam. Assim como os adultos oferecem às crianças signos culturais forjados a partir de suas visões sobre elas, as crianças interpretam esses signos, dando respostas à produção cultural disponibilizada pelos adultos.

Interessa-nos aqui compreender o jogo como atividade que permite a construção de uma cultura lúdica e que, ao mesmo tempo, é circunscrita por uma cultura mais ampla.

Existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada (Brougère, 1998, p. 30).

Essa relação entre jogo e cultura, entre jogo e produção de conhecimentos, significados e práticas sociais necessárias para sua existência, define muito bem a

forma como as crianças se engajam com o jogo de cartas *Yugioh* e nele se inserem tanto como produtoras de uma cultura lúdica própria ao jogo quanto como aprendizes dessa cultura. Vale destacar que, para integrar-se a essa cultura, a criança precisa inserir-se em uma rede que conecta as diversas fontes de informação com o consumo dos mais variados produtos.

5.4.1

O desenho animado como passaporte para o jogo de cartas: O caso *Yugioh*

Um duelo entre monstros virtuais, que, ao serem invocados pelos jogadores, aparecem sob a forma de imagens holográficas, é o princípio básico do *Monstros de Duelo*, o jogo no mundo do anime. O principal objetivo do jogo, no “mundo real”, é reduzir a zero os pontos de vida do oponente, que, no início da partida, somam um total de 8000 pontos para cada duelista. Três tipos de carta são usados no duelo: as cartas-monstro, as cartas-magia e as cartas-armadilha⁶⁶.

As cartas-monstro são consideradas como as cartas básicas usadas em situação de ataque ao oponente. São classificadas por tipo e atributo, critérios que marcam a variação das habilidades de ataque e defesa de cada monstro.



Figura 16 - Carta-monstro.

As cartas-magia são cartas especiais que possuem diversas finalidades e conferem, assim como as cartas-armadilha, o toque estratégico ao jogo, permitindo, entre outras coisas, modificar o poder dos monstros e suas

⁶⁶ Figuras e informações sobre o jogo de cartas *Yugioh* retiradas do site: www.upperdeckentertainment.com.

capacidades de ataque e defesa, e alterar as condições do campo de batalha ao ressuscitar, por exemplo, um monstro já derrotado.

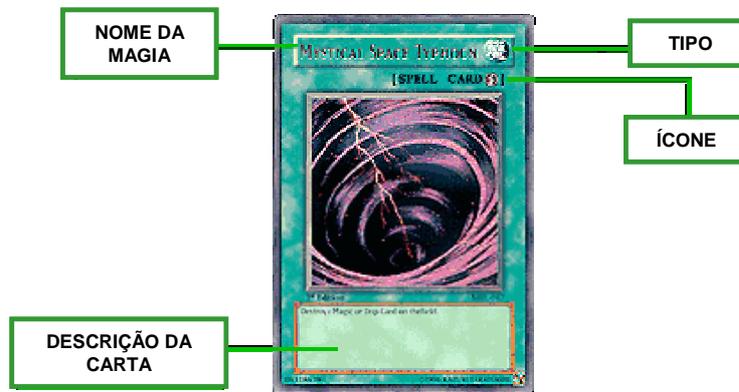


Figura 17 - Carta-mágica.

As cartas-armadilha, tal como as cartas-mágica, são aquelas cujas finalidades cumprem-se conforme o contexto do jogo, dando-lhe flexibilidade e permitindo transformar ou, até mesmo, reverter sua configuração. As cartas mais cobiçadas pelas crianças da pesquisa são as cartas-mágica e as cartas-armadilha, consideradas por elas como as mais valiosas e poderosas. Isso se deve à flexibilidade que estas conferem ao jogo e ao poder que têm de subverter sua ordem.

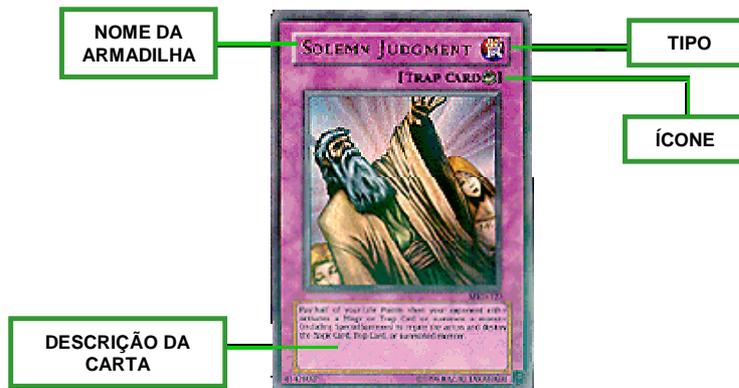


Figura 18 - Carta-armadilha.

Cada duelista tem seu próprio baralho, contendo diversas cartas de diferentes tipos. No jogo de cartas do “mundo real”, há quatro baralhos iniciais disponíveis – o de Yugi, Kaiba, Joey e Pegasus –, que podem ser incrementados com a compra de cartas mais poderosas e estratégicas ou, até mesmo, raras.

O mais importante princípio do jogo é fazer toda e qualquer carta valer, independentemente do poder que possui. Um bom duelista é aquele que assume

isso como regra principal para jogar. Como o próprio desenho animado insiste em ressaltar, é fundamental conhecer o coração das cartas.

Com exceção dos primeiros episódios da série, nos quais é contada a história que dá fundamento ao jogo, a narrativa do desenho animado é basicamente o jogo de cartas. Estratégias, regras, magias, armadilhas, vitórias e derrotas nos duelos entre monstros compõem o enredo de *Yugioh*, que consiste em um texto sobre o jogo de cartas propriamente dito. Desenho animado e jogo de cartas 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 cartas, seu funcionamento e estratégias básicas, assim como conhecer o jogo de cartas requer um cabedal de informações que é oferecido pelo desenho animado. Ensinando a jogar e a tornar-se jogador, o desenho animado constitui-se como o manual de instruções do jogo de cartas. Ele é o passaporte necessário para que a criança ingresse no mundo imaginário de *Yugioh*, aprenda a jogar e a ser duelista. Na relação com o desenho animado, a criança passa a conhecer as cartas, manipulá-las no jogo e agir como duelista, transformando-se em personagem e revivendo as situações de duelo que ele retrata. Mizuko Ito (2003) destaca que as “crianças do mundo real” não apenas revivem os duelos, mas também as atividades que dão suporte ao jogo, como o ato de comprar, colecionar e trocar cartas.

As atividades das crianças em nosso mundo imitam perfeitamente as atividades e materialidades das crianças no mundo *Yugioh*. Elas colecionam e negociam as mesmas estratégias e regras. Cenas no anime retratam Yugi frequentando lojas e comprando pacotes de cartas, desfrutando do suspense de conseguir uma carta rara, dramatizando todos os momentos de consumo midiático, além dos dramas estilizados e fantásticos dos duelos propriamente ditos (Ito, 2003, p. 32-33)⁶⁷.

Essa relação íntima do desenho animado com o jogo de carta é visível no modo como as crianças da pesquisa lidam com o jogo ao se apropriarem de regras, construírem conhecimentos sobre este, suas cartas e personagens, assim como definirem formas de comportamento para se constituírem como jogadoras.

⁶⁷ Citação traduzida por mim do original em inglês: *The activities of children in our world thus closely mimic the activities and materialities of children in Yugi's world. They collect and trade the same strategies and rules. Scenes in the anime depict Yugi frequenting card shops and buying card packs, enjoying the thrill of getting a rare card, dramatizing every moments of media consumption in addition of the highly stylized and fantastic dramas of the duels themselves.*

Raquel: *Vocês disseram pra mim que pra poder jogar tinha que assistir o desenho. Tem que assistir mesmo?*

João Vitor: *É. Tem que. Pra aprender a jogar a carta mágica.*

Mateus: *É muito fácil. Na primeira vez que eu vi o desenho, aí eu já tinha aprendido.*

Ana: *Sabe, que um dia eu bem, bem vi esse Yugioh, eu bem vi esse Yugioh pra aprender como é que é, eu aprendi.*



Figura 19 - Dispondo as cartas sobre a mesa, as crianças definem suas estratégias de duelo.

Por ainda estarem aprendendo a ler e escrever, as crianças têm certas restrições para ler os textos escritos nas cartas e o manual de instruções oficial que acompanha cada baralho. Tais restrições são, entretanto, superadas pelo desenho animado, fonte inegável de conhecimento sobre o jogo. Enquanto jogam, as crianças pegam algumas cartas sobre a mesa e pedem para que eu as leia, principalmente os nomes das figuras, sua descrição e seus poderes, de ataque e defesa. Apesar de meu suporte ao ler a carta e traduzir o texto escrito do inglês para o português, já que, em muitas cartas, seus nomes e trechos de sua descrição ainda não estão traduzidos, o conhecimento que predomina ainda é aquele que se produz na interação com o desenho animado, como podemos observar a seguir.

Gustavo: *Olha o meu! Olha o meu, olha! Olha o meu!*

Raquel: *Esse aqui tem 2400 de ataque e 2000 de defesa. É o Eyes Black Dragon⁶⁸. É o Dragão de Olhos Negros.*

Gustavo: *De Olhos Vermelhos.*

Raquel: *Não!... Ah! Red-Eyes! É! É Olhos Vermelhos e o dragão que é negro!*

Raquel: *Vem, cá! Você sabe inglês?!*

Gustavo: *Não.*

Raquel: *Como é que você conseguiu ler isso aí?!*

Gustavo: *Ué! Porque eu já sei.*

⁶⁸ Leio o nome da carta em inglês e, em seguida, traduzo-o para o português.

No instante em que leio o nome da carta-monstro para Gustavo, ele imediatamente o associa à imagem e ao nome do monstro que conhece a partir do desenho animado, não hesitando em corrigir-me assim que cometo o equívoco ao traduzir seu nome. Embora seja, de fato, o desenho animado que fornece à criança o principal suporte para decifrar o nome do monstro em língua estrangeira e, por conseguinte, seu poder e eficiência no jogo, há outros espaços, transitados pelas crianças, que abrem passagem para esse tipo de conhecimento, como é o caso dos sites especializados no jogo de cartas, onde cartas raras também estão disponíveis, e os jogos de videogame, alguns deles ainda não traduzidos para o português. Imersas nessa vasta rede de consumo de artefatos e informações – aspecto a ser abordado mais adiante –, que se multiplica em diversas regiões do mundo, assumindo proporções cada vez mais globalizadas, as crianças vão compondo repertórios de saberes que extrapolam as fronteiras de territórios e nações.

Heinz Hengst (2003), em pesquisa com crianças da Turquia e de diversos países da Europa (Alemanha, França e Inglaterra), analisa como elas buscam estruturas e elementos para a construção de *identidades coletivas* (2003, p. 122). Com base no conceito de *comunidades imaginárias* de Benedict Anderson (1983 apud Hengst, 2003), mostra como as crianças, no contexto da globalização, constroem novos sentidos sobre a pertença a uma comunidade específica. Hengst considera a cultura midiática como um dos fatores que contribuem para que as crianças se insiram nessas *comunidades imaginárias*, alicerçadas em signos, valores e práticas sociais que são compartilhados para além das fronteiras entre as nações e das diferenças culturais e lingüísticas. Nesse sentido, observa que, em contraste com os adultos, crianças de diferentes países, imersas em comunidades globalizadas e assentadas na cultura do consumo, compartilham interesses e mentalidades comuns. A mídia e os artefatos de consumo, diz Hengst, investem na cultura infantil, ao ponto de torná-la uma cultura de pares, independente dos adultos.

As crianças de hoje podem obter acesso virtualmente a todos os domínios culturais independentemente de pais e professores. A mídia e a cultura comercializada têm revolucionado as trajetórias de aquisição de conhecimento, e a maneira pela qual as

crianças criam imagens de si próprias, dos outros e do mundo em geral (Hengst, 2003, p. 120)⁶⁹.

No mundo de *Beyblades*, *Pokémons*, *Digimons*, *Harry Potter*, *Dragon Ball*, *Game Boy*, *PlayStation*, *cards*, *raps* e muito mais, crianças, de vários cantos do mundo, compartilham experiências, gostos, interesses, significados, valores e, por que não dizer, uma cultura lúdica que atravessa as fronteiras culturais e territoriais e cada vez mais se internacionaliza. Nesse mundo, o inglês é o idioma que aparece como a *língua franca*, como diz Hengst (2003, p. 125), aquele que traduz os signos da cultura global, desafiando a Babel onde vivemos.

Retomemos o caso de Gustavo. Embora o menino decifre o nome da carta, tomando como referência o desenho animado e, por sua vez, a imagem do monstro que nela aparece, sem traduzir a palavra escrita em inglês – conhecimento que ele próprio diz não possuir –, é inegável seu contato com a língua estrangeira, ainda que passageiro e esporádico. Nesse caso, o que se coloca em questão é muito mais esse contato que Gustavo estabelece com uma outra língua, definido como uma das experiências tecidas pelas crianças ao consumirem, obterem informações, brincarem e jogarem com os produtos culturais disponíveis no mundo midiático, do que o eventual conhecimento que ele possa ter dessa língua.

O desenho animado é, também, a autoridade máxima que legitima quem pode ou não jogar. Apesar de *Yugioh* ser um fenômeno cultural caracterizado muito mais por uma adesão masculina do que feminina (Ito, 2004), é o próprio desenho animado, que, entre as crianças da pesquisa, instaura a polêmica se meninas podem ou não compartilhar das experiências desse mundo, questão que abordaremos, em detalhes, mais adiante. Essa polêmica aparece no momento em que os meninos estão jogando as cartas e as meninas também decidem jogar, passando, então, a enfrentar fortes resistências por parte dos meninos, que as impedem de ingressar no jogo. Para justificar e fundamentar sua entrada no jogo, as meninas recorrem ao desenho animado, argumentando que, no mundo do *anime*, meninas também jogam.

⁶⁹ Citação traduzida por mim do original em inglês: *Children of today obtain access to virtually all cultural domains independently of parents and teachers. Media and commercialised culture have revolutionised the pathways for knowledge acquisition, and the manner in which children create images of themselves, of others and of the world in general.*

Ao falar sobre o episódio do desenho animado que assistimos, as informações sobre o jogo de cartas prontamente vêm à tona. Revelando conhecimentos cada vez mais requintados sobre as cartas e como usá-las, os meninos competem entre si, demonstrando uma expertise em relação ao jogo, que está intimamente relacionada à aquisição de competências a partir da inserção na rede que, nesse caso, se constitui basicamente na conexão entre o desenho animado e o jogo de carta.

Raquel: ... *Me deu a impressão, eu não sei se é isso, mas que é um duelo de monstros?*

João Vitor: *É. Por exemplo. Daí eu to jogando, daí eu vou... eu boto um monstro, daí ele me ataca, daí...*

Raquel: *Quem te ataca?*

Heitor: *O monstro do outro.*

Raquel: *Ah, tá!*

João Vitor: *Daí, eu boto um monstro e ataco ele. Daí, ele matou meu monstro. Daí, eu posso usar um monstro que pode renascer o meu monstro.*

Heitor: *O Monstro que Renasce é, faz, faz...*

João Vitor: *Faz renascer o monstro.*

Heitor: *Renasce todos os monstros que ele, que morrer.*

João Vitor: *Não. Não renasce. É uma carta. É só um que renasce.*

Raquel: *Que um é esse?*

João Vitor: *Um monstro, ué! Que quiser!*

Raquel: *Ah, o monstro que quiser!*

Vinícius: *Eu sei qual. É o Mago do Tempo.*

João Vitor: *É o Mago do Tempo, o mago controlador de dragão. É também um monstro, uma mágica, uma trap⁷⁰.*



Figura 20 - *Monstro que Renasce* – uma das cartas-mágica mais cobiçadas pelas crianças.

⁷⁰ Aqui João Vitor usa a palavra inglesa *trap* para se referir a uma carta-armadilha. Estamos diante de outro exemplo do contato com a língua estrangeira possibilitado pelas experiências lúdicas da criança com a mídia.

Durante o jogo, Gustavo explica uma das finalidades da carta-magia *Monstro que Renasce*:

Gustavo: *Você tem uma situação que você não consegue. Quando alguém tá te ganhando, você coloca o truque e você ganha logo. O monstro que foi destruído vai renascer*⁷¹.

João Vitor: *Igual que no desenho, não é?*

O desenho animado é, sem dúvida, o convite ao jogo e, por conseguinte, ao duelo. É ele que oferece às crianças informações necessárias para que as regras do jogo sejam construídas e para que as cartas possam ser lidas e interpretadas, ainda que apenas como imagens, sem o suporte do texto escrito. O poder das cartas, as estratégias oferecidas pelos diferentes tipos de carta e as situações em que estas podem ser ativadas, tudo isso emerge como informações e conhecimentos que as crianças constroem na relação com o desenho animado. Falar sobre o desenho animado significa entrar no mundo do jogo de cartas, em que magias e armadilhas são artifícios tão importantes quanto monstros poderosos para tornar-se vencedor. Esse é o princípio que traduz, para as crianças, o jogo de cartas *Yugioh*, quando falam sobre o poder da carta-magia *Monstro que Renasce*, um monstro que tem o poder de renascer os outros monstros destruídos durante o duelo e é capaz de transformar a derrota no jogo em uma possível vitória.

Reversibilidade e flexibilidade são atributos que as cartas-magia e armadilha conferem ao jogo, encantando e seduzindo as crianças. Passar da condição de derrotado para a de vencedor, de impotente para poderoso é o valor que as crianças vêem nesses tipos de carta. Nessa lógica, o truque vira regra e a armadilha, que ilude o oponente para capturá-lo, legitima-se. Entre a trapaça e a armadilha, o certo e o errado, as crianças argumentam os sentidos e valores que as cartas-armadilha têm para elas.

Raquel: *O que que é uma carta-trapaça? O que que é uma carta- trapaça?*

João Vitor: *Ah, eu sei. É uma carta, uma carta-armadilha.*

Raquel: *É uma carta-armadilha. Vocês sabem o que que é trapaça?*

João Vitor: *Eu sei. É trapaçar.*

Raquel: *Então, o que que é trapacear?*

João Vitor: *Trapacear? É chutar.*

Raquel: *Trapacear é bom, é uma coisa boa ou uma coisa ruim?*

Heitor: *Boa.*

João Vitor: *Boa.*

⁷¹ Eis aí um claro exemplo do motivo que leva as crianças a cobiçarem mais as cartas-magia e armadilha, que é a sua condição de truque, capaz de dar reversibilidade ao jogo.

Gustavo: “*Olho do Milênio*” é carta-armadilha.

Mateus: É um objeto muito antigo que quando o Yugi não fala, ele pode ver a carta que o Yugi coloca.

Interpelo as crianças, dizendo que ver as cartas do outro é uma trapaça e que, por isso, Pegasus é trapaceiro. Mateus, então, argumenta: O “*Olho do Milênio*” é uma trapaça, mas também é valioso. João Vitor diz que tem o adesivo do *Olho do Milênio*.

Sendo fiéis ao significado da palavra inglesa *trap*, que quer dizer armadilha e não trapaça⁷², como insisto em afirmar, as crianças destacam o papel estratégico das cartas-armadilha (*trap cards*) no jogo. Centradas no jogo e nas informações fornecidas pelo desenho animado, as crianças vêm nas armadilhas, ainda que se configurem como trapaças, artifícios valiosos para burlar os lances do oponente e tornar-se vencedor. Confrontam-se, assim, com a visão de trapaça defendida por mim, que, por estar sedimentada em um juízo de valor e não em um contexto específico, como é o caso do jogo, acaba por restringir-se a algo que é incorreto e ilegítimo. Enquanto, para mim, ver as cartas alheias soa como uma falta grave e uma trapaça que não pode ser admitida no jogo, para as crianças, isso é motivo de orgulho e poder. Aquele que carrega nas mãos a carta *Olho do Milênio* não somente é capaz de conhecer o jogo alheio, como também traz em seu poder uma das mais cobiçadas relíquias do Egito Antigo, valor que se fundamenta na história do desenho animado. Além disso, tanto na vida das crianças de carne e osso quanto no mundo de Yugi, a raridade dessa carta-armadilha aparece como um outro atributo que a torna valiosa e poderosa.

Se, por um lado, não consigo ver no jogo de cartas a trapaça como legítima, talvez por não estar tão engajada com a história e o jogo quanto as crianças, por outro, elas não se afastam do jogo quando defendem a trapaça como algo bom e valioso. Imersas no jogo e encerradas nele, as crianças, mesmo diante da polêmica que provoço – se trapacear é bom ou ruim –, não redimensionam os sentidos que atribuem à trapaça quando trazida para a vida. Embora a trapaça como violência apareça na fala de João Vitor, quando diz que trapacear é chutar, o que ainda prevalece para as crianças são os sentidos que esta assume no jogo, contexto em que os golpes infligidos no outro são plenamente justificáveis.

⁷² A palavra *trick*, em inglês, é a que mais se aproxima do sentido de trapaça, podendo também ser traduzida para o português como truque.

Vida e jogo confundem-se, para as crianças, quando o assunto é a trapaça. Vimos que o jogo, mesmo rompendo com a vida cotidiana, não perde definitivamente os vínculos com esta. A vida se enriquece com o jogo, que, por sua vez, busca na vida sua fonte de inspiração. Nessa relação de cumplicidade, regras, sentidos e valores, que são próprios ao jogo, são traduzidos para a vida e vice-versa. Duelos e competições acirradas entre os oponentes, que vão desde a conquista das cartas mais raras até o conhecimento de estratégias e golpes imbatíveis, são princípios que regem o jogo de cartas *Yugioh* e dos quais as crianças, na vida real, não querem abrir mão. Seguir esses valores a qualquer preço na vida pode desembocar na quebra de outros, que se constituem e são negociados nas relações humanas, contexto em que o outro se apresenta como medida e resposta para os nossos atos. No entanto, é importante ressaltar que o jogo no anime traz o perfil do bom duelista como aquele que, distante de golpes sórdidos e ganâncias, vence porque sente e conhece o coração das cartas, manipulando-as com sabedoria e prudência. Diante desse perfil, resta-nos saber como as crianças, para além do mundo *Yugioh*, apropriam-se desse valor e transportam-no para duelos e competições, no jogo e na vida, em que os apelos de consumo fazem do ter uma regra valiosa para tornar-se vencedor.

5.4.2

Uma cultura lúdica intertextual: A criança na rede transmídia contemporânea

Atentas a cada episódio do desenho animado para conhecer as cartas e aprender novos lances e estratégias para o jogo; em busca de cartas, de preferência as mais raras e poderosas, para incrementar seus baralhos; e navegando em sites da Internet, especializados no assunto, para obter informações inéditas, as crianças, na cultura *Yugioh*, vão construindo um repertório de saberes e práticas, interpretando diversos textos e interagindo com diferentes mídias. A intertextualidade e a convergência entre mídias são aspectos emblemáticos da cultura lúdica infantil contemporânea, que se desenha e opera em uma rede, onde estão conectados desenhos animados, videogames, filmes, Websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo, coeso e multifacético. Nessa rede, o texto

matricial dilui-se por completo e não possui espaço ou função definida; está em meio de muitos outros textos que o reescrevem, dando-lhe outros sentidos e arrancando-lhe de sua condição de origem. Na ausência de um texto original ou principal, a cultura lúdica que se configura nessa rede transmídia é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se.

Além de *Yugioh*, há vários outros fenômenos que marcam a cultura lúdica infantil contemporânea e seguem essa trajetória transmídia. Do jogo para *Game Boy* – seu suposto texto original – para a tradução em diversas outras mídias, a cultura *Pokémon* aparece claramente como um desses fenômenos. Jones define o mundo-Pokémon como um labirinto de informações conectadas entre si, onde desenhos animados, *Game Boys*, jogos de computador, revistas, brinquedos e outros produtos culturais, uma vez entrelaçados, compõem uma unidade visual e temática. Também enfatizando a rede de conexões típica da cultura *Pokémon*, Buckingham e Sefton-Green (2003) afirmam que as crianças, imersas nessa cultura, vêm no desenho animado a fonte de conhecimentos que, mais tarde, serão aplicados no jogo eletrônico e na troca de cartas. Consideram, ainda, que ser um “mestre”, na lógica dessa cultura lúdica, significa estar a par de todas as manifestações presentes na rede transmídia e interpretar os mais diversos textos que nela circulam. Tendo em vista o fato de que cada Pokémon possui características e poderes singulares, cabe também ao jogador e colecionador de Pokémons bem-sucedido a construção de uma detalhada e extensa taxonomia de suas diversas espécies, muito semelhante à classificação dos elementos químicos presente na tabela periódica (Buckingham e Sefton-Green, 2003).

A cultura infantil é agora altamente intertextual: Todo “texto” (incluindo mercadorias como brinquedos) efetivamente constitui-se e alimenta-se de outro texto. Quando as crianças brincam com as cartas ou brinquedos de Pokémon, por exemplo, elas constroem conhecimento e expertise que obtêm ao assistirem aos programas de TV e filmes ou brincarem com os jogos de computador: Cada evento lúdico é parte de um vasto fluxo de eventos que atravessa de um meio ou “plataforma” para outro (Goldstein et al, 2004, p. 2-3. Grifos dos autores)⁷³.

⁷³ Citação traduzida por mim do original em inglês: *Children’s culture is now highly intertextual: Every “text” (including commodities such as toys) effectively draws upon and feeds into every other text. When children play with Pokémon cards or toys, for example, they draw on knowledge*

Imersas nessa cultura lúdica intertextual e envolvidas com a apropriação e criação de regras e requisitos para jogar, as crianças se constituem principalmente como jogadoras, o que também significa definir quem pode ser ou não jogador, quando, como e por quê. A transferência de regras e formas específicas de jogar advindas do jogo de cartas *Yugioh* pelas crianças a outros jogos, como acontece com os jogos *Ogo Pogos*⁷⁴ e *Poketapa*⁷⁵, ilustra muito bem como as práticas de um determinado jogo transformam-se em paradigmas, construídos pelas próprias crianças na interface com a mídia, que se estendem a outras situações de jogo e brincadeiras.



Figura 21 - Zoio: um dos monstros que participam da *Batalha dos Ogo Pogos*.

A disputa de cartas que contêm monstros com atributos e poderes diversos aproxima, e muito, o jogo *A Batalha dos Ogo Pogos* do jogo de cartas *Yugioh*, cujo contexto principal também é um duelo de monstros. Fato este que se constitui como convite à criança para fazer a transferência de regras de um jogo ao outro.

Devido ao seu sucesso de marketing e à sua presença significativa na cultura lúdica infantil, o jogo de cartas *Yugioh* torna-se referência para os jogos e brincadeiras que o sucedem. Produzindo um efeito em cadeia, as crianças, com base em princípios e regras de um jogo que opera em rede e se transforma em

and expertise they have derived from watching TV shows and movies, or from playing the computer games: Each play event is part of a broader flow of events that crosses from one medium or "platform" to another.

⁷⁴ Jogo de cartas com monstros que possuem características diversas, lançado como brinde que acompanhava, na ocasião, o *Mc Lanche Feliz*, lanche para crianças comercializado pelo *McDonald's*.

⁷⁵ Jogo com figuras de Pokémons cuja regra principal é apanhar, através de uma vareta de plástico com uma ventosa em forma de mãozinha na extremidade, os Pokémons semelhantes que formam pares.

matriz, aprendem um modo específico de brincar e jogar, que é transportado também para brincadeiras e jogos cujas regras não se assemelham tanto às desse jogo-matriz. *Poketapa* é um exemplo disso. Se, em sua versão original, o vencedor é aquele que consegue apanhar o maior número de figuras-pares de Pokémons, na versão adaptada pelas crianças e modificada a partir do jogo de cartas *Yugioh*, o vencedor passa a ser aquele que, no duelo entre Pokémons, possui o monstrinho mais poderoso.



Figura 22 - *Temos que pegar!* – o lema de *Pokémon* é vivido pelas crianças no jogo *Poketapa*.

Fazer parte da cultura lúdica contemporânea demanda certos requisitos. A criança, em meio aos mais diversos textos e mídias, necessita construir um know-how, expertise e competências para ser aceita e reconhecida como membro de uma comunidade lúdica específica. Buscar informações, discriminá-las e avaliá-las, aprimorar conhecimentos sobre o assunto em questão, consumir produtos, se possível, os mais raros e difíceis de serem adquiridos, no intuito de superar o que já existe, são algumas das atividades que compõem o rol de requisitos necessários para o ingresso em uma cultura lúdica. Estar pronta para consumir e aprender – esta é a postura a ser assumida pela criança no momento de sua inserção na cultura lúdica em rede (Goldstein et al, 2004). Nas brincadeiras, jogos e experiências lúdicas mais diversas, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e, ao mesmo tempo, combinando esses elementos e compondo entre eles novas conexões, através das quais outros sentidos e conhecimentos são construídos e compartilhados.

Em suas brincadeiras, as crianças apropriam-se ativamente das mercadorias culturais, fazendo suas próprias discriminações e julgamentos, enquanto estão combinando-as e refazendo-as das mais variadas formas. A cultura infantil contemporânea não depende de um consumo passivo, mas da atividade energética da criança. (...) Descobrir um objeto e seus usos, aprendendo os meios para comunicar-se com os outros através desse objeto, compartilhando e eventualmente criando coletivamente novos significados sobre esse objeto, este é o currículo implícito da cultura do brinquedo em geral, daqueles objetos recreativos que, além do brinquedo-padrão, incluem o console de videogame e o computador (Goldstein et al, 2004, p. 3)⁷⁶.

Organizar o currículo implícito da cultura lúdica em que deseja ingressar é uma das principais tarefas a serem realizadas pela criança ao longo de sua trajetória na rede transmídia. Currículo este que nunca é plenamente concluído, por estar aberto às novas demandas que aparecem no mercado lúdico infantil. Podemos, ainda, agregar a esse currículo o cumprimento dos requisitos, antes mencionados, que definem a entrada e a participação em uma cultura lúdica específica. Mediante tais requisitos, práticas de segregação e exclusão também são criadas. Aqueles que não compartilham dessas regras estão fora das mais complexas ramificações da rede que faz a conexão entre a criança, o mundo dos brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e o jogo propriamente dito. São definitivamente discriminados no interior da cultura lúdica por não apresentarem a senha que permite o trânsito livre pelas conexões de sua rede, como podemos ver na passagem a seguir.

Conforme o duelo se desenrola na TV, os meninos, em uma disputa acirrada, mostram as cartas que possuem. Gustavo é quem mais está preocupado em mostrar que possui todas as cartas que aparecem na tela e que conhece o jogo e os personagens como nenhum outro.

Daniel disse não ter uma das cartas apontadas por um dos meninos. No entanto, talvez após perceber que, para se integrar ao grupo de “experts em *Yugioh*”, é necessário possuir ou, ao menos, dizer ser possuidor das cartas, Daniel diz ter uma delas. Heitor, imediatamente, vira-se para ele e diz: *Você não tem baralho!* Daniel nada responde, afasta-se e aproxima-se de Roberta, uma das professoras, como se estivesse buscando apoio.

⁷⁶ Citação traduzida por mim do original em inglês: *In their play, children actively appropriate cultural commodities, making their own discriminations and judgments, while combining and reworking them in myriad ways. Contemporary children's culture depends not on passive consumption, but on the energetic activity of the child. (...) Discovering an object and its uses, learning the means by which to communicate with others via this object, sharing in and eventually collectively creating new meanings around this object, such is the implicit curriculum of the overall toy culture, of those recreational objects that, beyond the standard toy, include the video game console and the computer.*

A atitude de Heitor enfatiza como o consumo de produtos, no caso o baralho de cartas, consiste em um dos requisitos para possuir a senha de entrada no grupo e na cultura lúdica da qual ele participa, visto que Daniel não apenas é interdito pelos *Yugioh experts* em sua fala sobre as cartas, como também não participa do jogo. Temos aí a faceta perversa dessa cultura lúdica, que, ao ampliar-se cada vez mais por uma extensa rede de mídias, produtos e narrativas, torna-se também mais exigente e estratificada. Se, de um lado, é certo que a criança, ao invés de absorver ou consumir passivamente os objetos e as informações disponíveis nessa rede, atua como leitora e construtora de significados e conexões entre as narrativas que nela circulam, como se ordenasse e reordenasse as peças de um quebra-cabeças polimorfo, de outro, é importante considerar que essa mesma criança, para ser bem-sucedida nessa tarefa, deve estar atenta e a par de cada nova informação e produto lançado na rede, exigindo de si própria e dos outros com quem compartilha atitude empreendedora, atualização e expertise. Livre, porém, presa aos cabos de conexão da rede transmídia – este é o paradoxo vivido pela criança que se insere nesse universo lúdico de parafernálias tecnológicas, esforçando-se ao máximo para participar de todas as ramificações dessa rede e alcançar seus pontos mais extremos e complexos.

Por outro lado, ter um currículo que abarca todas as atividades, saberes e informações, necessários para participar dessa cultura lúdica e interpretar o emaranhado de conexões que a configura, não é para todos. A cultura lúdica globalizada é também palco de contradições. Ao mesmo tempo em que aparece como global e integradora, mantendo conectadas crianças de diferentes regiões do mundo, culturas, línguas, credos e raças, essa cultura discrimina aquelas crianças que, por estarem longe do acesso ao mundo digital, desenhado por computadores, Internet, videogames e brinquedos de última geração, não podem participar de todos os *links* que a compõem e, assim, não possuem o currículo que confere titularidade ao membro efetivo dessa comunidade lúdica. Global, mas fortemente estratificada e hierarquizada – assim é a cultura lúdica contemporânea que opera em rede, cujas ramificações representam conexões com mídias, narrativas e produtos diversos, das quais nem todos podem ou são autorizados a participar.

Não precisamos ir muito longe para encontrarmos crianças que estão fora da rede digital. Em um país excludente como o nosso e marcado por um *apartheid* social, devido à escancarada desigualdade na distribuição de riquezas e à sua

posição periférica na economia mundial, há milhões dessas crianças que, obrigadas a viver abaixo da linha da pobreza e tendo que buscar recursos mínimos para sobreviver, estão destituídas de passaporte para penetrar e participar de todas as ramificações dessa cultura lúdica global. Daí a impossibilidade de, diante do contexto sócio-econômico brasileiro, vermos nessa cultura lúdica em rede um espaço democrático, igualmente acessível a crianças de diversas classes sociais, culturas e histórias. Como Daniel, criança identificada como não portadora do passaporte exigido pelo mundo dos *Yugioh experts*, há muitas outras à margem da rede de produtos e informações onde se desenha uma cultura lúdica que assume hegemonia na sociedade de consumo. Entretanto, mesmo estando à margem, é bem provável que essas crianças não deixem de buscar meios alternativos para, de alguma forma, conectar-se a essa cultura lúdica e inventar saídas criativas, ou até mesmo críticas, para o veto que lhes é imputado. Não cumprindo todos os requisitos da cultura lúdica hegemônica, elas podem abrir outras fendas e trilhar caminhos diversos, para além dos cabos de conexão da rede transmídia atrelada ao consumo, construindo outros significados e modos de interagir com as narrativas que circulam na comunidade lúdica global.