

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CRISTIANE BITTENCOURT

JOGOS ELETRÔNICOS: DEUSES E DEMÔNIOS NA FORMAÇÃO DO HOMEM

**RIO DE JANEIRO
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CRISTIANE BITTENCOURT

JOGOS ELETRÔNICOS: DEUSES E DEMÔNIOS NA FORMAÇÃO DO HOMEM

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Subjetividade, Cultura e História da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sueli Barbosa Thomaz

RIO DE JANEIRO
2006

FICHA CATALOGRÁFICA

B624 Bittencourt, Cristiane..
Jogos eletrônicos : deuses e demônios na formação do
homem / Cristiane Bittencourt . - 2006.
xv, 134f.

Orientador: Sueli Barbosa Thomaz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

1. Jogos eletrônicos – Avaliação. 2. Juventude e violência.
I. Thomaz, Sueli Barbosa. II. Universidade Federal do Esta-
do do Rio de Janeiro (2003-). Curso de Mestrado em Educa-
ção. III. Título.

CDD – 794.8

CRISTIANE BITTENCOURT

JOGOS ELETRÔNICOS: DEUSES E DEMÔNIOS NA FORMAÇÃO DO HOMEM

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Subjetividade, Cultura e História da Educação.

Local e data de aprovação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Sueli Barbosa Thomaz — UNIRIO
Orientadora

Prof^a Dr^a Lúcia de Mello e Souza Lehmann — UNIRIO
Membro Externo

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes — UFMT
Membro Interno

DEDICATÓRIAS

Àqueles que fazem parte de tudo que está aqui e que sem eles esta pesquisa não existiria, mais do que colaboradores, são co-autores de vida:

Aos meus pais, Francisco Bittencourt de Oliveira e Zuleica de Oliveira Bittencourt, por terem me iniciado inúmeras vezes, inclusive no mundo das letras: ele comprando, semanalmente, os gibis da Luluzinha e do Bolinha e lendo-os, de vez quando, pra mim e ela por ter cansado de tanto lê-los e resolvido me alfabetizar aos quatro anos, deixando, assim, que eu mesma os lesse. Por terem me dado um lar repleto de amor e carinho e, conseqüentemente, todo o apoio do qual necessitei na minha vida e na escola, me possibilitando hoje estar aqui.

Ao meu marido, José Carlos Muniz da Silva, por ter me apoiado desde a época da faculdade e do Mestrado em Língua Portuguesa, vivendo as minhas angústias e tentando resolver problemas; por ter se tornado leitor de Maffesoli para discutir comigo Sócio-Antropologia do Cotidiano; por ter dado toda a contribuição funcional necessária à pesquisa, não deixando faltar livros, papéis, tintas... Por sempre se dedicar a mim, me dando amor e carinho necessários para seguir em frente.

À minha orientadora, Sueli Barbosa Thomaz, por ter acreditado em meu trabalho antes de eu mesma acreditar, comprado a minha idéia e, a partir disto, ter estado, com toda sua competência, sempre junto a mim, colaborando, discutindo, discordando, exaltando, emprestando livros, me lendo e relendo, se disponibilizando a qualquer momento, puxado meu freio, enaltecendo as minhas idéias... Por ter sido a parceira com quem posso sempre contar... Por ser o meu maior ganho nestes dois anos: minha amiga.

Ao meu grande interlocutor, Fábio Facchinetti Freire, por ter incitado o interesse pela Educação através de palestras e debates no Colégio Militar; por ter me interado sobre as inscrições no Mestrado, e, acreditando na minha pesquisa, ter dado todo o apoio para que me inscrevesse; por ter concorrido comigo por uma vaga com a Sueli e ter perdido com nobreza e sobriedade; por ter entrado na seleção posterior e aqui ter dividido comigo a orientadora, o Colégio Militar como objeto de estudo, referencial teórico, idéias, ideais e ter se mostrado grande companheiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me iluminado e encorajado com Sua presença sempre evidente.

Ao Junito de Souza Brandão, meu eveterno mestre, que com sua imensa sabedoria e humildade iniciou-me nos mistérios dos mitos.

À Daniele Bittencourt, minha irmã, pelo companheirismo e pelo grande apoio que me deu no PAIEF.

Aos meus tios, tias, primos, primas e madrinha, por acompanharem o meu trabalho e estarem sempre dispostos a me ajudar.

À família do Carlos, que também me favoreceu muito nesta jornada.

A todos os meus ex-alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro, que tanto me ensinaram, por terem sido motivação viva para este trabalho.

Aos sujeitos desta pesquisa, alunos do CMRJ, por terem desconstruído e construído meus conceitos e pela disposição em colaborar.

A todos aqueles que favoreceram a minha pesquisa dentro do Colégio Militar, especialmente à Marilyn, ao Maj Ramsés, à Cíntia, ao Cel Araújo, ao Cel Mosqueira e ao Cel Santiago.

À Maria Spano e à Maria Lúcia, minhas amigas, por tudo que dividimos, pela cumplicidade e pelo afeto, pelas lembranças da árvore, por comigo terem formado uma verdadeira equipe de trabalho no Colégio Militar, me possibilitando acreditar que é possível ultrapassar os escritos, ouvir os não-ditos e fazer uma educação de qualidade.

Aos outros amigos que conquistei no Colégio Militar, pelo apoio e respeito: Isaías, Assunção, Maurício, Sandra, Wilma, Salet, Teresa Cristina, Maria Eugênia, Hélio, Edna Lira, Claudete, Cláudio Capuano, Jaçanã, Júlio, Jorge, André, Alfeu, Rosane, Suzana, Ilda Sônia, Maria Elvira, Anna Luiza, Luciana e Garrão.

À Karla Gruenwald, minha amiga, que acompanha meus passeios pelos mitos e pelo

imaginário desde a época da UERJ, pôde ver também esta pesquisa surgindo no CM e, mesmo de longe, durante esses dois anos, apoiou o processo.

Aos profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da UNIRIO, especialmente à Prof^a Guaracira, à Carmem Irene, à Prof^a Ângela Martins, à Prof^a Nailda e à Prof^a Cláudia Fernandes.

À Prof^a Lúcia Lehmann, por ter acompanhado o trabalho durante todo o processo: desde a avaliação do Projeto, à época da seleção, até a defesa e ter dado contribuições indispensáveis para que a pesquisa se configurasse como tal.

Ao Prof Cleomar Ferreira Gomes, pelas observações pontuais e coerentes no Exame de Qualificação, que ajudaram a dar corpo à pesquisa.

A minha turma do Mestrado, por ter conseguido se edificar como **turma** e inaugurar este Programa com sérias e belas pesquisas: Sandra, Luciene, André, Edson, Augusto e Sérgio. E, especialmente, àqueles que se tornaram mais que colegas de turma, amigos para a vida: Janaína, Warley, Giovanna, Marinete, Júlio, Helena, Daniele e Ísis.

Aos colegas do PAIEF, pelo apoio e contribuições, sobretudo a Solange Lucena, André Porfiro, Márcia Fleury, Jussara e Mônica.

Aos diretores, professores, funcionários e alunos

Silva, Pe José Dílson Maciel e Pe José Antônio Nunes.

Aos que por um lapso de memória, depois de dias gasta nestas páginas, aqui esqueci de nomear, mas que, certamente, me lembrarei depois e me cobrarei por não ter escrito.

*Escrevo sem pensar, tudo que o meu inconsciente grita.
Penso depois: não só para corrigir, mas para justificar o que
escrevi.*

Mário de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como os jogos eletrônicos considerados violentos, preferidos por alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), influenciam na formação de hábitos, atitudes, ética e valores destes jovens. Cada vez mais em ascensão, a violência invadiu a escola, espaço que até então se acreditava apenas espectador dos seus efeitos. Além das agressões externas, provocadas pelos mais diferentes tipos de transgressores, a violência interna deflagra, pelos corredores, pátios, bosques, piscinas, quadras e salas de aula. E os jogos que os alunos usam para se distraírem também são repletos de violência. Para investigação do fenômeno em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais, optamos por uma pesquisa fenomenológico-compreensiva de abordagem qualitativa (em consonância com o teórico ápice na fomentação destas linhas — Michel Maffesoli), através de um estudo de caso, que teve como sujeitos 30 jovens que, em 2005, cursavam a 7ª série do Ensino Fundamental do CMRJ. Estes jovens possuíam idade entre 13 e 16 anos, eram de ambos os sexos; jogavam mais de 12h por semana em casa e em LAN houses e jogavam *Counter-Strike*, *GTA*, *Carmageddon* e *The Crims*; os jogos que despontaram na preferência. Para possibilitar maior riqueza na exploração dos dados, optamos pela utilização de diferentes heurísticas: imagens dos jogos, imagens do CMRJ, desenho, narrativa e entrevista semi-estruturada. Analisamos o conteúdo obtido com a tentativa de apreender o imaginário dos jogadores, através dos símbolos e mitos presentes e tecer as relações entre jogos, jovens e violência. Após análise, observamos que a tentativa de domínio da violência serve, de um certo modo, como chamariz para a utilização dos jogos eletrônicos violentos; que a vivência da violência, através dos jogos, é uma forma derrotá-la, de buscar o heroísmo e a ascensão; que o CMRJ, para os nossos sujeitos, é um grande jogo, também possuidor de cenas de violência e que requer habilidades para se manter nele.

Palavras-chave: violência; juventude; jogos eletrônicos; imaginário; educação.

ABSTRACT

This research has as objective to investigate how the electronic games considered violent, preferred by the students of the Military College of Rio de Janeiro (CMRJ), influenced in the formation of habits, attitudes, ethics and values of these young. Increasing more every time, violence invaded school, the space that until then was believed to be only spectator of its effects. Beyond the external aggressions, caused by very different kinds of transgressors, internal violence deflagrates, in the corridors, yards, woods, pools, blocks and classrooms. And the games that the students use to distract themselves are replete of violence as well. To investigate this phenomenon in its evolution and fundamental structural relations, we choose a comprehensive-phenomenological research of qualitative approach (in consonance with the theoretical apex in the fomentation of this lines – Michel Maffesoli), through a case study, that had as subjects 30 young that, in 2005, studied the 7th Series of the Fundamental Education of CMRJ. These young were between 13 and 16 years old, of both sexes, played more then 12 hours per week at home and in LAN houses and played Counter-Strike, GTA, Carmageddon and The Crims, the games that appeared in the preference. To make possible greater richness in the data exploration, we choose to use different heuristics: games images, CMRJ images, drawing, narrative and half-structured interview. We analyze the content obtained with the attempt of apprehend the players' imaginary, through the symbols and myths present and the relations between games, young and violence. After analyses, we observe that the attempt to dominate violence serves, in a certain way, as a decoy for the use of violent electronic games; that the experience of violence, through the games, is a way to defeat it, to look for ascension and heroism; that the CMRJ, to our subjects, is a great game, having scenes of violence as well and that requires abilities to remain on it.

Key Words: violence; youth; electronic games; imaginary; education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig 01 — Incêndio de pessoas e objetos	58
Fig 02 — Colisão entre dois carros	58
Fig 03 — Atropelamento de animas	59
Fig 04 — Atropelamento de pessoas	59
Fig 05 — Equipamentos	61
Fig 06 — Armas secundárias	61
Fig 07 — Mais armas secundárias	62
Fig 08 — Armas primárias	62
Fig 09 — Terrorista exibindo a máscara da vítima	65
Fig 10 — Ataque em dupla de contra-terroristas	66
Fig 11 — A mira	66
Fig 12 — Movimentação de dupla em ambiente fechado	67
Fig 13 — Movimentação de dupla em ambiente aberto	67
Fig 14 — Proteção para desarme de bomba	68
Fig 15 — Movimentação em grupo	68
Fig 16 — Tiro perdido	69
Fig 17 — Ataque	70
Fig 18 — Movimentação a procura de contra-terrorista	70
Fig 19 — Fuzilamento de contra-terrorista	71
Fig 20 — Ataque armado em via pública	72
Fig 21 — Colisão proposital com uma moto	73
Fig 22 — Ataque com canhão	73
Fig 23 — Uso do helicóptero	74
Fig 24 — Mirando o inimigo	74
Fig 25 — Confronto com a Polícia	75
Fig 26 — Ação da gang	75
Fig 27 — Cena de sexo 1	76
Fig 28 — Cena de sexo 2	76
Fig 29 — Logotipo do jogo	78
Fig 30 — Os criminosos (da esquerda para direita: ladrão, empresário, <i>gangster</i> , <i>assassino e cafetão</i>)	79
Fig 31 — A cidade do crime	79

Fig 32 — Ação da prostituta	80
Fig 33 — Uso de drogas	80
Fig 34 — O “Palacete da Babilônia” no início do séc XIX	87
Fig 35 — O “Palacete da Babilônia” hoje	88
Fig 36 — Portão D’Armas	92
Fig 37 — Abertura do Portão D’Armas	92
Fig 38 — Alunos novos seguindo pela Alameda D Pedro II	93
Fig 39 — Destaque feminino na Guarda de honra	95
Fig 40 — Salva de gala realizada pelos alunos no 06 de maio	95
Fig 41 — Formatura do Dia da Artilharia	96
Fig 42 — Formatura do Dia da Cavalaria	96
Fig 43 — Formatura do Dia das Comunicações	97
Fig 44 — Formatura do Dia da Infantaria	97
Fig 45 — Personagem 1	100
Fig 46 — Personagem 2	101
Fig 47 — Personagem 3	101
Fig 48 — Personagem 4	102
Fig 49 — Personagem 5	102
Fig 50 — Personagem 6	103
Fig 51 — Personagem 7	103
Fig 52 — Personagem 8	104
Fig 53 — Personagem 9	104
Fig 54 — Personagem 10	105
Fig 55 — Personagem 11	105
Fig 56 — Personagem 12	106
Fig 57 — Personagem 13	106
Fig 58 — Personagem 14	107
Fig 59 — Personagem 15	107
Fig 60 — Personagem 16	108
Fig 61 — Personagem 17	108
Fig 62 — Personagem 18	109
Fig 63 — Personagem 19	109
Fig 64 — Personagem 20	110

LISTA DE SIGLAS

CMRJ — Colégio Militar do Rio de Janeiro
CPL — Cyberathletes Professional League
CS — Counter-Strike
CT — Contra-Terrorista
DEPA — Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
DJCTQ — Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação
ECEME — Escola de Comando e Estado-Maior do Exército
EsAO — Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais
GTA —Grand Theft Auto
IM — Instrução Militar
NAP — Núcleo de Apoio Pedagógico
ONU — Organização das Nações Unidas
RI — Regulamento Interno
RPG — Role Playing Games
SCMB — Sistema Colégio Militar do Brasil
SOE — Seção de Orientação Educacional
T — Terrorista
WCE — World Cyber Games

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PRIMEIRA PARTE: JUVENTUDE E CONTEMPORANEIDADE: A ERA DE CASSANDRA	28
1.1 A Pós-Modernidade	29
1.1.1 O presenteísmo	30
1.1.2 A tribo	32
1.1.3 A abordagem mítica	36
1.2 Os meandros da juventude	39
SEGUNDA PARTE: A REDOMA DA VIOLÊNCIA	41
2.1 Violência e escola	44
TERCEIRA PARTE: OS JOGOS	49
3.1 Do pião ao botão (teclados, mouses e joysticks)	50
3.2 As LAN-houses	54
3.3 Carmageddon	57
3.4 Counter-Strike	60
3.5 GTA	71
3.6 The Crims	77
3.7 Símbolos recorrentes	81
3.7.1 A arma	81
3.7.2 A máscara	82
3.7.3 O vermelho	82
3.7.4 O carro	83
3.7.5 A estrada	84
3.7.6 A natureza	85
QUARTA PARTE: O MAPA, AS PERSONAGENS E O COMBATE	86
4.1 O mapa: Colégio Militar do Rio de Janeiro	86
4.1.1 Mergulho no passado: a história do palacete	86
4.1.2 Volta ao presente: o CMRJ hoje	89
4.1.2.1 As Formaturas	90
4.1.3A canção do colégio e o seu imaginário	98
4.2 As personagens: os alunos jogadores	100
4.3 O combate	110

4.3.1	O enredo	110
4.4	De volta aos símbolos	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: E O JOGO CONTINUA...	120
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICES	130

INTRODUÇÃO

"A verdade não existe em si e só tem sentido em relação a um conjunto social dado."

Michel Maffesoli

O **objetivo** desta dissertação é apresentar como os jogos eletrônicos, preferidos por alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) e considerados violentos, influenciam na formação de hábitos, atitudes, ética e valores dos mesmos.

O nosso interesse pela investigação surgiu com o exercício, durante mais de sete anos, da função de professora de Língua Portuguesa no Colégio Militar do Rio de Janeiro. A prática docente no colégio proporcionou um contato prolongado com a 5ª série do Ensino Fundamental (1997, 1998, 1999 e 2001) e, conseqüentemente, com alunos que estavam se inserindo no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

A 5ª série é a série de ingresso ao CMRJ. As vagas podem ser pleiteadas por aqueles que têm amparo — filhos de militares transferidos para o Rio de Janeiro durante os dois primeiros anos, filhos de militares da reserva remunerada, órfãos de militares, filhos de militares separados de seus cônjuges —, por filhos de militares da ativa e professores civis do colégio que participam de um sorteio para um número pré-estabelecido de vagas por série, ou por quaisquer cidadãos que se submetam ao Concurso Público, normalmente realizado no último trimestre do ano anterior ao ingresso.

A preocupação com as mais variadas formas de violência, as quais os alunos estavam expostos, surgiu a partir da convivência com a heterogeneidade e, principalmente, com as dificuldades daqueles que vinham das mais diferentes realidades da educação brasileira — como alunos oriundos de escolas municipais da zona oeste do Rio de Janeiro, até alunos alfabetizados em tribo indígena do Amazonas.

Preocupação que fora tomando forma e maiores proporções com o passar dos anos e que se edificara em 2002, com exercício na 7ª série do Ensino Fundamental e o reencontro com alguns alunos da 5ª série. Verificamos que estavam muito diferentes. Não apenas uma diferença física, propiciada pelo crescimento e transformação próprios da idade, mas diferença de postura diante das mais diversas situações.

Desta observação surgiu a constatação do porquê de muitos professores não cogitarem a possibilidade de trabalhar naquela série. Era a série dos problemas. A maioria dos professores reclamavam das atitudes dos alunos e, principalmente, da indisciplina. O discurso corrente dos professores nos corredores do *Carlos Barreto* — prédio em que eram ministradas as aulas da série, também chamada de 3ª Cia — era: "Eles andam completamente largados, não tem cuidado com os uniformes, não prestam atenção durante as aulas, vivem desenhando, vivem trocando bilhetinhos, vivem brincando...".

Os alunos eram constantemente punidos por atritos com professores e brigas, não menos constantes, dentro do espaço escolar.

Ali ficou explícito que um conjunto de fatos, como a violência externa, a falta de limites, a falta de interesse pelos conteúdos e de atrativos dos conteúdos, entre outros, provocara uma acelerada mudança cultural no cotidiano escolar, pondo em xeque questões administrativas e pedagógicas e deixando em nós, professores e administradores, a sensação de uma situação sem controle.

A prática docente associada à leitura das obras sobre a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli norteou o interesse pelo **tema** da "cultura da violência".

O contato com os textos de Maffesoli facilitou a percepção de que existe, no ambiente escolar, um grito sufocado pedindo socorro numa situação com a qual ainda não sabemos lidar, mas que se faz presente, cresce e toma conta.

Grito que se fez eco quando um grupo de adolescentes, alunos da 7ª série, em 2002, mapeou o colégio para lá executarem os *combates* do jogo *Counter-Strike* Tc 6.5996

questões que envolvem violência. Existe um rigor disciplinar imposto pela instituição que é subvertido pelos jogadores. O colégio, de acordo com Foucault (2002), possui a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções e tenta controlar as parcelas da vida e do corpo.

A atenção para o envolvimento de adolescentes com o jogo fora suscitada com a constatação de que mais de 40% dos alunos da 7ª série, que representavam cerca de 150 alunos, tinham hábito de jogar. Neste contexto, instaurou-se o **objeto de estudo** desta pesquisa: **o fenômeno da violência presente em jogos eletrônicos.**

A partir da escolha do tema, estabelecemos os seguintes **objetivos específicos** para nortear os passos da pesquisa:

- Identificar a preferência dos alunos pelos diferentes tipos de jogos eletrônicos;
- Mapear e descrever os jogos preferidos por eles;
- Analisar as relações dos jogos com as ações e as relações deles no ambiente escolar;
- Identificar os sistemas simbólicos e de novas redes de relação;
- Investigar se alunos repensam a sua prática social, na medida em que jogam, permitindo assim a re-significação do social;
- Analisar os simbolismos presentes nos jogos.

A insegurança, que se vive dia a dia, assim como o medo que a acompanha estão totalmente ligados à crescente violência. Violência e medo que juntos vêm transformando as relações sociais.

Cada vez mais em ascensão, a violência invadiu a escola, espaço que até então se acreditava apenas espectador dos seus efeitos. A princípio, a violência fora dos muros propiciou uma maior vigilância do espaço, com câmeras fiscalizadoras, catracas para dificultar o acesso, guardas espalhados pelos arredores, além de cercas de arame envolvendo os muros. Entretanto, além das agressões externas, provocadas pelos mais diferentes tipos de transgressores, a violência interna deflagra, pelos corredores, pátios, bosques, piscinas, quadras e salas de aula. E a diversão também é violenta, o jogo é de matar ou morrer... E vence quem mata.

Convivemos com a violência e, por isso, algumas vezes a passagem por ela é tida como algo comum. Ela é banalizada a tal ponto de não incomodar mais. Criam-

se outras maneiras de geri-la, maneiras que vão além da indignação ou da aceitação, passa-se a conviver com a violência. Como no trato dos jovens com os jogos violentos, que parecem apresentar, de modo latente, uma luta pela vida. Às vezes, é preciso matar para não morrer. Os jogos, nesse caso, eufemizam a morte, ou seja, dão uma representação enfraquecida da morte, concedendo-lhe até atributos contrários. Na medida em que o jogador consegue matar, ele enfraquece o medo que existe dentro de si, que rodeia seus passos e que está presente na banalidade dos dias, dominando os perigos do tempo e da morte. Como lembra Jones (2004, p. 7) em sua obra que ressalta os aspectos positivos de crianças brincarem com monstros:

No geral, encontrei jovens que usavam as fantasias de combate, para se sentirem mais fortes, para canalizarem as suas emoções, para controlarem sua ansiedade, para se acalmarem diante da violência de verdade, para conseguirem abrir seu caminho através de desafios emocionais e se elevarem a novos níveis de desenvolvimento.

E corrobora Durand (1969, p. 123): *figurar um mal, representar um perigo, simbolizar uma angústia é já dominá-la.*

A reflexão em torno da violência é banhada ainda com o pensamento de Maffesoli (2004a) de que não se pode limitar à *via recta*, balizada pelo racionalismo moderno (mal de um lado e bem do outro); o que é preciso, pelo contrário, é construir uma razão mais rica, aberta ao paradoxo e, portanto, capaz de pensar a polissemia.

O título desta dissertação "*Jogos eletrônicos: deuses e demônios na formação do homem*" já remete à ambivalência da questão. A conjunção aditiva, nesta construção, exprime a equivalência dos conceitos envolvidos (BECHARA, 1999).

Norteando as páginas subseqüentes, esclarecemos a opção pela equivalência: deuses e demônios que não se excluem, que se apresentam em inobservância à visão maniqueísta de bem e mal. Assim, **jogos podem ser deuses, demônios além de deuses e demônios.**

Saindo da gramática, podemos apelar à lógica do "T" Terceiro incluído de Lupasco (NICOLESCU, 2001), que busca compreender mais amplamente a realidade, superando o princípio da identidade e da contradição pelo da complexidade. Em outro nível de realidade, o que era considerado antagônico pode se explicar e conviver. Este mesmo princípio, chamado de **lógica da conjunção** por

Maffesoli (2003), é utilizado para explicar os antagonismos da juventude com o sentimento trágico da vida.

Tragédia diária que se vale de outro antagonismo mítico e simbólico, com a presença de Dioniso, que tem sua divindade garantida, por ser filho de Zeus, deus dos deuses, e ao mesmo tempo ameaça os outros deuses do Olimpo e o Estado, uma vez que, integrado em Dioniso, através do êxtase e do entusiasmo, o homem se libera de certos condicionamentos e de interditos de ordem ética, política e social (BRANDÃO, 2002b).

Acreditamos que para compreender os fenômenos sociais em ação nos dias de hoje, é necessário ir além da identidade e da contradição, mudar de perspectiva: não mais criticar, explicar, mas compreender o que acontece em toda complexidade. O que nos encaminhou às **primeiras questões de estudo desta pesquisa:**

- Estaria a tentativa de domínio da violência servindo como chamariz para a utilização dos jogos eletrônicos violentos?
- Seriam os jogos símbolos de escada, ou seja, a passagem para outra dimensão, a busca pela antiviolaência?
- Vivenciar a violência é uma forma extirpá-la, de busca do heroísmo e da ascensão social?

Estas reflexões nos remeteram a uma abrangência da temática, pois nos levou a conjecturar sobre o que está acontecendo com a sociedade, o que está acontecendo com a escola e, finalmente, o que está acontecendo com a juventude.

É fato que a violência vem ganhando cada vez mais espaço nos meios de comunicação. Boa parte dos noticiários explora as mais variadas situações de violência. Aqui, no Rio de Janeiro, tem-se destaque às constantes guerras entre traficantes e policiais e entre traficantes de grupos opostos que disputam o poder do tráfico nas favelas.

Favelas do Rio... morros tão conhecidos mundialmente pela fama de violência. Morro reproduzido topograficamente em um dos mapas do *Counter-Strike: "Mapa do Morro Dona Marta"*. Constatação que nos encaminhou a **outras questões de estudo que compuseram a pesquisa:**

- O que transmitem as imagens apresentadas nos jogos?
- O que sentem esses jovens que combatem virtualmente em um lugar tão conhecido por eles (ao menos através da mídia)?

- Seriam os jogos apenas uma banalização da realidade, ou uma forma de enfraquecer, eufemizar a violência vivida pelo grupo?
- Não estariam os jogos ligados à violência banal de que nos fala Maffesoli?

Para investigação do fenômeno em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais, optamos por uma **pesquisa fenomenológico-compreensiva de abordagem qualitativa** (em consonância com o teórico ápice na fomentação destas linhas — Michel Maffesoli), através de um **estudo de caso**, que tem como sujeitos jovens que, em 2005, cursavam a 7^a série do Ensino Fundamental do CMRJ.

Valemo-nos da preciosa leitura da epistemologia de Michel Maffesoli, feita por Maria Cecília Sanches Teixeira (1990), para fundamentar que os passos aqui dados serão pautados por elementos estruturantes da socialidade do autor: o poético, o mítico, o simbólico e a violência.

Maffesoli (1984) propõe uma compreensão poético-científica da realidade, que consiste na utilização mediatizada dos elementos de dois tipos de pesquisa — a empírica e a técnica. Isso significa considerar as potencialidades que *fazem e não fazem parte* da realidade social, ou seja, duvidar da aparência sem, necessariamente, rejeitá-la, a fim de *ouvir a relva crescer*. Propõe também que se passe a considerar o imaginário, na medida em que este é indicador da dinâmica do real, por isso, pensa em um instrumento de investigação social que utilize, ao mesmo tempo, a *lucidez crítica* e o *sonho* ou a *poesia*.

Para Maffesoli (1994) a analogia pode permitir uma melhor apreensão da labilidade e do aspecto polissêmico da vida social, o que, conseqüentemente, leva a utilização de uma linguagem metafórica, que desemboca no que ele chama de paradigma estético. Este paradigma estético seria uma possível maneira de se dar conta do imaginário em ação, não somente nas obras culturais, mas cada vez mais no conjunto da vida social em sua heterogeneidade e variedade. A metáfora pontua, sublinha, faz ressaltar características da vida social, sem, no entanto, constrangê-las.

Assim, nos guardamos o direito de fazer analogias entre o real e o virtual, apegando-nos no imaginário, no mítico e nas relações simbólicas apresentadas.

Retomando a leitura de Teixeira (1990), destacamos o princípio de unicidade do homem, que reflete a harmonia conflitual, permitindo o ajustamento de elementos diversos num todo que nada mais é do que uma organicidade de contrários.

Desse modo, Maffesoli (1984) vê na circulação dos afetos e paixões o cimento que estrutura a socialidade, que integra os vários elementos do social e do homem contraditorial. Há uma coagulação dos diversos elementos do social, que constitui uma obra em que a sombra e a luz são igualmente necessárias.

Esta socialidade tem o caráter mediador entre o real e a sua representação e tem no simbólico ou imaginário um dos seus elementos estruturantes.

Neste caso, seguindo a antropologia do imaginário de Durand (outro autor que balizará nossas considerações), Maffesoli (1984) afirma que, na vida cotidiana, a presença do fantástico e da ficção se faz sentir de maneira mais aguda, com o sentido de organizar um espaço vital, que torne o cotidiano aceitável face às imposições da sociedade, por meio dos poderes constituídos.

Ponto que particularmente nos interessa quanto à análise dos jogos eletrônicos, que encaramos, em parte, como um fictício — o virtual — que permite aos indivíduos a sobrevivência no real, amenizando-o, tornando-o mais aceitável.

O outro elemento estruturante da socialidade de Maffesoli, que em especial nos interessa, é a violência. O autor (1994) parte do pressuposto de que a violência é uma herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional, ou seja, é uma estrutura constante do fenômeno humano que, de forma paradoxal, representa um certo papel na vida em sociedade. Devemos, então, ter a consciência de que ela é um elemento que não pode ser eliminado das sociedades e que deve provocar nas mesmas uma atitude astuta de negociação, com o intuito de amansá-la, de socializá-la, através da ritualização.

Maffesoli (1994) nos alerta que se por um lado a ritualização permite exteriorizar a violência, eufemizando-a, a racionalização presente na sociedade contemporânea conduz a um desencadeamento, que não consegue reprimir e favorece o aumento da criminalidade e da insegurança urbana.

Temos, então, o caráter contraditório também da violência, que se inscreve num movimento duplo de destruição e construção, mantendo uma estreita conexão entre si e que constitui o vaivém incessante entre a ordem e a desordem, fundamento da estruturação social. Caso um dos pólos seja bloqueado, rompe-se o equilíbrio. Teixeira (1990) nos chama a atenção de que por trás desta análise contraditória da violência, está o mito aqui já citado de Dioniso — fundador e destruidor — inspirador de práticas orgiásticas exuberantes que celebram a violência original, expiando-as e negociando com elas ao mesmo tempo, isto é, tem uma

função catártica que conduz a uma renovação social.

Após este passeio pela epistemologia de Michel Maffesoli, validamos o nosso posicionamento em **análises míticas e simbólicas do imaginário** que nos foi apresentado, através de **desenhos, narrativas e entrevistas** — que logo abaixo explicitaremos — e podemos retornar à especificidade de nosso objeto e de nossos sujeitos.

Diante da impossibilidade de trabalharmos com o universo de jogadores da 7ª série do Ensino Fundamental do Colégio Militar do Rio de Janeiro, em 2005, foi aplicado o instrumento de pesquisa denominado **questionário fechado**, objetivando, além de uma amostra significativa para investigação do problema o conhecimento dos jogos preferidos pelos alunos.

Exigiu-se a presença freqüente da pesquisadora para que pudesse explicar a investigação aos alunos, turma por turma, e aplicar o questionário. Tarefa que não foi muito fácil, pois era necessário esperar por um espaço nos tempos de aula, normalmente nos horários destinados aos trabalhos da Seção de Orientação Educacional (SOE) e, nos destinados à Instrução Militar (IM). Entretanto, muitos foram os colegas professores que também se dispuseram a colaborar, cedendo uns minutinhos de suas aulas.

Após termos todos os questionários em mão, detectamos que 100% desses alunos conheciam e utilizavam jogos eletrônicos e que mais de 95% deles tinham preferência por jogos eletrônicos que apresentam cenas de violência e que despontavam na preferência os jogos *Counter-Strike*, *GTA*, *Carmageddon* e *The Crims*. De posse desses dados preliminares, percebemos que necessitaríamos de um recorte e consideramos as seguintes **categorias** para definição da amostra:

- alunos com idade entre 13 e 16 anos, de ambos os sexos;
- alunos que jogam mais de 12h por semana;
- alunos que jogam em casa e em LAN houses;
- alunos que tenham preferência por jogos eletrônicos violentos.

De acordo com as categorias citadas, ocorreu a delimitação do *corpus* em 45 sujeitos.

O tempo dos alunos no CMRJ é muito bem controlado: eles chegam ao colégio até 6h40min, entram em forma, participam da formatura matinal dirigida

pelos comandantes em cada Companhia¹, rumam à sala de aula às 7h10min, têm o intervalo do recreio das 9h40min às 10h05, depois retornam às salas e de lá saem às 12h30min. A maioria retorna aos lares em ônibus e vans que fazem este tipo de serviço e, por o transporte já estar a espera, saem rapidamente do colégio, sem que haja tempo para conversas ou demais atividades. Os que permanecem no colégio o fazem para aulas do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que atende, na parte da tarde, aos que possuem deficiência de conteúdo e/ou estão em recuperação; para pesquisas na biblioteca; ou ainda para participação nas equipes de atividades esportivas.

Tendo em vista esta peculiaridade, tivemos de continuar utilizando os horários da SOE e da IM e, mesmo assim, nem todos os sujeitos identificados participaram da continuação da pesquisa. Alguns alunos foram transferidos², alguns outros jubilados³ e outros ainda não aceitaram a participação na pesquisa, o que reduziu o número a 30 sujeitos.

Para possibilitar maior riqueza na exploração dos dados, optamos pela utilização de **diferentes heurísticas: imagens dos jogos, imagens do CMRJ, desenhos, narrativas e entrevistas semi-estruturadas.**

Os sujeitos foram reunidos na *Sala Prof. Perry*⁴ e depois de conversa com a pesquisadora, fizeram um desenho cada um, partindo do seguinte mote: "*Eu jogando, sou assim...*". Posteriormente, escreveram a história de seu desenho, formando assim uma narrativa, que associada ao desenho norteia as interpretações, já que o próprio sujeito explicou a sua arte. Nem todos participaram desta fase,

No Ensino Fundamental, cada série forma uma companhia. Assim, a 5ª série é a 1ª Cia, a 6ª série é a 2ª Cia, a 7ª série é a 3ª e a 8ª é a 4ª Cia. No término da 8ª série, todos os alunos são dispostos numa lista por ordem de classificação, do primeiro ao último colocado, para escolha da Arma a que pertencerão no Ensino Médio: Artilharia, Cavalaria, Comunicações ou Infantaria. Cada Cia e Arma têm um Oficial responsável, que é chamado de Comandante e tem a ele subordinados outros militares: sub-oficiais, sargentos, cabos e soldados, que além de funções administrativas exercem a função de monitores dos alunos.

² É comum a transferência de alunos no decorrer do ano letivo, já que há uma mobilidade dos militares pelo Brasil e pelo exterior e seus filhos os acompanham. Além de no Rio de Janeiro estarem a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO) — que fornece curso obrigatório a todos os Oficiais do Exército Brasileiro — e a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) — que oferece curso para formação de Comandantes das Unidades Militares aos Oficiais que passarem no Processo Seletivo. Os filhos de muitos desses oficiais ficam no CMRJ somente no tempo de realização dos cursos.

Há duas formas de jubramento nos Colégios Militares: o aluno pode ser jubilado se a sua nota de comportamento chegar a ser inferior a dois (2,0), ou se repetir duas vezes no mesmo ciclo (Ensino Fundamental ou Ensino Médio). Cabe ressaltar, que a nota de comportamento é diminuída conforme o sofrimento de punições de acordo com o RI, e é acrescida com concessões de elogios, também de acordo com o RI.

⁴ Espaço do CMRJ reservado para pequenas reuniões.

alguns por não quererem desenhar e outros por não estarem presentes nos dias em que a realizamos. Ficamos, assim, com 20 desenhos e narrativas.

Seguiram-se entrevistas semi-estruturadas, partindo de questionamentos básicos sobre a preferência dos sujeitos pelos jogos eletrônicos violentos, com o intuito de conhecer a história de vida dos alunos, seus medos, anseios e suas relações com os jogos e a escola.

As entrevistas foram feitas em dias diferentes, com grupos menores (de três a seis sujeitos por vez), o que possibilitou a observação e registros de atitudes, hábitos e comportamentos de um modo geral.

Para facilitar a leitura deste trabalho, os trechos referentes às narrativas e às falas dos sujeitos serão apresentados no corpo da dissertação com letra do tipo cursiva.

De acordo com o que já foi ressaltado, os desenhos e as narrativas foram feitos pelos próprios sujeitos em folhas dadas pela pesquisadora, conforme constam no apêndice. Um grupo, no entanto, recusou-se a utilizar o papel cedido para o desenho, pela motivação de um dos sujeitos, resolveu utilizar uma folha do bloco de redação. Não fornecemos resistência ao uso, assim como também não oferecemos resistência àqueles que desejaram desenhar com canetas esferográficas. Os desenhos e narrativas foram feitos em único dia.

Para as entrevistas, tínhamos em média 50 min em dois dias da semana para realização. Devido a isto, para concluí-la, passamos meses indo e vindo; já que em semanas de provas e em outras especificidades, tínhamos de alterar nossa rotina. O roteiro foi explorado em todos os encontros. Sempre retomávamos o encontro anterior, o que ajudava a manter a linha de investigação e nos possibilitava perceber o interesse dos alunos.

O uso do gravador foi aceito depois de praticamente um juramento de que não haveria possibilidades de ninguém ser identificado. Conseguimos conquistar a confiança do grupo, e nos últimos encontros até esqueciam da figura do gravador.

O conteúdo gravado foi cuidadosamente transcrito. Exigiu uma grande dedicação, já que as fitas tinham de ser ouvidas várias vezes para que pudesse resgatar o tom da mensagem de forma a não fazer com que ela perdesse o valor ou que outros valores fossem acrescentados quando transcritas.

Após a transcrição, começamos a buscar relações entre o material colhido sobre os jogos e a simbologia que apreendemos deles com o material colhido com

os nossos sujeitos (desenhos, narrativas e falas). Selecionamos fragmentos que estavam ligados ao objeto de nossa pesquisa.

Reunir fragmentos das conversas, das observações que fizemos e anotamos, das entrevistas... de todos os momentos que passamos juntos, foi uma tarefa muito difícil, mas imprescindível para que o ponto de vista assumido por nossos sujeitos fosse respeitado.

Como aqui já foi referenciado, seguindo a linha epistemológica de Michel Maffesoli, com apoio de Gilbert Durand, **analisamos o conteúdo** obtido com os desenhos, as narrativas e as entrevistas com a tentativa de apreender o imaginário dos jogadores, **através dos símbolos e mitos presentes** e tecer as relações entre jogos, jovens e violência.

Para organização do pensamento, apresentaremos o presente estudo distribuído em quatro partes:

Na primeira parte, abordamos a questão da juventude e a contemporaneidade, com a caracterização da sociedade pós-moderna, da juventude e a relação entre as duas. Destas associações surgem as primeiras referências à violência e ao mundo virtual.

Na segunda parte, nos detemos no aprofundamento teórico da violência em sua amplitude.

Na terceira parte, apresentamos os jogos. Buscando gerenciar um histórico da presença dos jogos nas relações entre os homens até a chegada dos jogos eletrônicos. E fazendo também a caracterização dos jogos, dados como preferidos por nossos sujeitos, *Counter-strike (CS)*, *Carmageddon*, *GTA* e *The crims*, além apresentar e analisar os principais símbolos neles recorrentes.

Na quarta e última parte, apresentamos o estudo de caso. Optamos por peculiarizar o Colégio Militar do Rio de Janeiro, caracterizar a instituição, os sujeitos da pesquisa, os dados obtidos nos desenhos, nas narrativas e nas falas da entrevista. Fizemos o cruzamento das diferentes heurísticas, através da análise dos símbolos recorrentes, para dar subsídios nas respostas às questões que nortearam o estudo, tendo em vista o objetivo estabelecido.

Chegamos ao final do trabalho, nas nossas considerações finais, respondendo às nossas questões e observando que o jogo continua... já que a tentativa de domínio da violência serve, de um certo modo, como chamariz para a utilização dos jogos eletrônicos violentos; a vivência da violência através dos jogos é

uma forma derrotá-la, de buscar o heroísmo e a ascensão; o CMRJ, para os nossos sujeitos, é um grande jogo, que também possui cenas de violência e requer habilidades para se manter nele.

Sigamos agora nosso percurso com escalas no real, no virtual, no simbólico e no imaginário. Lembrando que o que está no imaginário está no real e o que está no real está no imaginário.

PRIMEIRA PARTE: JUVENTUDE E CONTEMPORANEIDADE: A ERA DE CASSANDRA

Antes de percorrermos os meandros da juventude nesta época que, de acordo com Michel Maffesoli, chama-se Pós-modernidade, cabe-nos começar a construir a idéia do que aqui se nomeia Era de Cassandra.

O nome Cassandra significa "aquela que brilha entre os homens" e se refere a uma profetisa grega inspirada, ou seja, ela era detentora do êxtase e do entusiasmo, não dependia de nenhum sinal externo para fazer suas previsões, praticava a *mântica dinâmica*, conhecida pelos gregos como a profecia sem indução, em que era tomada por grande furor, por um delírio sagrado, era possuída pela divindade e entrava em estado de loucura sagrada. Muitas vezes a profecia era passada através do sonho.

Há duas versões para a filha dos reis de Tróia — Príamo e Hécuba — ter adquirido poderes adivinhatórios. Na primeira, o dom lhe foi atribuído, ainda recém-nascida, por duas serpentes no templo de Apolo. Já na segunda e mais divulgada, a jovem Cassandra recebe a inspiração profética do próprio Apolo, e não cumpre a exigência feita pelo deus de entregar-se a ele. Furioso, sem poder cassar-lhe o dom, cuspiu na boca de Cassandra e lhe tirou a credibilidade. Com isso, cria-se uma personagem angustiada, que luta inutilmente para que se confiasse em sua

Partamos para caracterização desta época contemporânea, a fim de compreendermos o posicionamento e a relação crescente da juventude com o mundo virtual.

1.1 A PÓS-MODERNIDADE

De fato, silenciosa ou ruidosa, a revolta germina. Silenciosa, ela se manifesta na passividade dos jovens. Ruidosa nos pega automobilísticos ... exemplos não faltam. (...) Já não há adesão aos princípios de fachada que deixaram de ter qualquer vinculação com a realidade da vida. Esta rebelião, ao mesmo tempo sorradeira e eficaz, significa, com certeza, que está chegando ao fim um ciclo, o que foi inaugurado com a consagração do bem como valor absoluto. (MAFFESOLI, 2004a. p. 13)

Rotular uma época é uma tarefa árdua e passível de questionamentos. Entretanto faz-se necessário um posicionamento paradigmático consoante os estudos realizados e com os teóricos adotados. Além de verificarmos ser inegável a inauguração de um novo ciclo repleto de peculiaridades.

Quando os elementos compositores de uma entidade, por quaisquer motivos, como incompatibilidade, fadiga, esvaziamento e desgaste, não conseguem mais permanecer juntos, eles entram de diversas maneiras em uma outra composição e, desse modo, favorecem o surgimento de uma outra entidade. Esta outra entidade não exclui a primeira, até por possuir partes dela, mas também não a ratifica, pois ela já não mais atende. É este o processo que leva à emergência da pós-modernidade: saturação-recomposição. E, assim, temos o

dever espiralesco do mundo! Quando cessa a evidência de uma idéia sobre a qual se alicerçara uma dada civilização, nasce uma outra constelação que integra certos elementos daquilo que existiu e restitui a vida a outros que tinham sido renegados. (MAFFESOLI, 2004b, p. 32)

Entre os elementos que restituem a vida, na pós-modernidade, temos o presenteísmo e a tribo e, entre os que tinham sido renegados, temos a abordagem mítica. O que vai fazer com que Maffesoli defina a pós-modernidade como "a sinergia de fenômenos arcaicos com desenvolvimento tecnológico". (op cit. p. 21)

Tentaremos agora detalhar estes três elementos característicos da época contemporânea, lembrando que aparecem entrelaçados o que nos impedirá de fazer recortes específicos. Um remete a outro. O presenteísmo está diretamente ligado aos interesses de composição e manutenção das tribos, assim como o resgate mítico está ligado ao presenteísmo, com a exaltação do trágico.

1.1.1- O PRESENTEÍSMO

CARPE DIEM

Tu ne quaesieris, scire nefas, quem mihi, quem tibi
finem di dederint, Leuconoe, nec Babylonios
temptaris numeroso Ut melius, quidquid erit, pati.
Seu pluris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam,
quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare
Tyrrhenum: sapias, uina tiques, et spatio breui
spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit inuida
aetas: carpe diem quam minimum credula postero.
(HORÁCIO. Odes I, 11)⁵

A idéia de aproveitar o momento, o dia de hoje, por conta da incerteza do amanhã é um dos principais marcos da época aqui analisada. Vive-se o hedonismo (prazer pessoal e imediato como finalidade da vida)⁶, que nos faz parar para tentar entender como funcionam as noções de tempo e espaço na sociedade contemporânea.

A primeira consideração que podemos fazer é que, com a supremacia do presente, esvaziam-se de valor o passado e o futuro e aumenta o valor do lugar, do espaço.

Poderíamos encaminhar esta problematização por inúmeras direções, mas, como a particularidade que nos interessa é a juventude, abordaremos aspectos norteadores para este grupo. Assim, o presente vivido com terceiros em determinado lugar é o que vai predominar, contaminando, principalmente, as práticas sociais dos jovens. O gozo não é mais hipotético, não é mais relegado à posteridade, não é plantado agora para ser colhido depois, é vivido, seja lá como for, no presente (MAFFESOLI, 2004b). O que nos remete à ausência de projetos e de retomadas de ideário. Uma vida sem objetivos.

O presente é aceito tal como se apresenta, aporístico. E aí nos remete ao trágico, que não procura e não espera soluções. Os fatos cotidianos e as experiências estão aqui, irremissíveis:

Se soubermos ver todas as características do trágico, certamente seremos

⁵ Aproveita o dia! / Não procures, Leuconoe, - ímpio será sabê-lo / *que* fim a nós os dois os deuses destinaram; / não consultes sequer os números babilônicos: / Melhor é aceitar! E venha o que vier! / Quer Júpiter te dê ainda muitos Invernos, / quer seja o derradeiro este que ora desfaz / nos rochedos hostis ondas do mar Tirreno, / vive com sensatez destilando o teu vinho / e, como a vida é breve, encurta a longa esperança. / De inveja o tempo voa enquanto nós falamos: / trata, pois, de colher o dia, o dia de hoje, / que nunca o de amanhã merece confiança.

⁶ Aqui cabe ressaltar a diferenciação entre indivíduo e pessoa. Enquanto o indivíduo é fechado nele, a pessoa é comunhão, é *pērsōna* em diferentes contextos. Ver pág. 33.

capazes de compreender numerosas práticas sociais, em particular juvenis, que sem essa apreciação pareciam desprovidas de sentidos. (...) Com a sensibilidade trágica, o tempo se imobiliza ou, ao menos, se lanteia. (...) É esta inversão de polaridade que confere presença à vida, dando seu valor a uma porção de presente. (MAFFESOLI, 2003. p. 8)

Fica nítido o marco da pós-modernidade. Na modernidade, a velocidade foi o guia para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico. O futuro era iminente e era necessário estruturar um presente para baseá-lo. O lucro vinha posteriormente, com as realizações do indivíduo que vivia numa sociedade contratual. Enquanto que, agora, o futuro é deixado de lado e, com ele, também a busca pelo progresso.

A aprovação do que é, confirma a afirmação da vida em toda sua contingência. Como nos chama atenção Maffesoli (1984), é a aprovação da vida com a consciência do limite imposto com a chegada da morte. Assim, a vida trágica não funciona através do *dever-ser*, do *pro-jeto* ela se encontra totalmente ancorada no presente e nele se esgota como tal.

Por tudo isso, a energia juvenil deixou de ter como objeto a reivindicação, o projeto e a história. Ela se manifesta e se esgota no instante, deixando revelar os desejos e o prazer, com a exacerbação do emocional e do sensível, sem que as conseqüências sejam medidas.

Já não são a história e o desenvolvimentismo por ela secretado que estão em primeiro plano, ou seja, que já não é um mundo futuro, puro, 'numeral', que ocupa o imaginário coletivo, mas sim, ao contrário, o mundo fenomênico e seus componentes sensíveis e concretos. (MAFFESOLI, 2004b. p. 50)

Podemos perceber claramente a despreocupação com o futuro, como nos lembra o próprio autor (2004a), se tomarmos como base as relações do trabalho. Para ele, já não é mais nenhum privilégio ter um emprego fixo e assalariado, corre-se de um emprego para outro com escalas de seguro-desemprego. E, conseqüentemente, ficam desvalorizadas as qualificações aprendidas durante anos na Escola, já que são necessárias inúmeras qualificações para poder agir aqui e ali.

Tomando como base os sentidos humanos, na modernidade tínhamos a prevalência da óptica, da visão do longínquo própria do progressismo; enquanto que agora, na pós-modernidade, opõe-se ao tátil, ao tocar o próximo, que é próprio do localismo. Destas afirmações segue a noção de que o tempo se contrai no espaço, ou seja, o tempo se transforma em espaço. (MAFFESOLI, 2004b)

Deste modo, o espaço assume um patamar de destaque na sociedade

contemporânea. É no espaço que as pessoas vão sentir e experimentar o comum, vão ser ligadas umas às outras e viver o presente. Este espaço pode ser físico (bar, escola, escritório, LAN-houses, salão de beleza...) ou virtual (internet).

O destaque dado ao espaço é tão visível, que Maffesoli vai nomeá-lo como altar. Nos vários altares é que as pessoas vão experimentar o comum, vão sentir o comum, daí o lugar fazer o elo. A *pěrsōna* será determinada no contexto, com a relação de alteridade.

Explicitando, o que identifica uma pessoa em um determinado altar é a relação de igualdade com os que lá também estão e de oposição aos que não estão. Assim, relação de igualdade e oposição é que vai fazer com que a consciência de si seja formada: "Espaços de celebração feitos por e para iniciados: no sentido etimológico do termo, portanto, espaços onde se celebram *mistérios*. As pessoas se reúnem, reconhecem umas às outras e, com isso, conhecem a si mesmas." (MAFFESOLI, 2004b. p. 58).

Cabe ressaltar que, com a pluralidade própria da época, são muitos os altares, e isso caracteriza o que Maffesoli (2001b) chama de nomadismo comunitário. Por questão de afinidade as pessoas "flutuam" de um espaço a outro numa errância solidária, que despreza fronteiras (nacionais, civilizacionais, ideológicas, religiosas). O *orkut*⁷ e a própria internet são exemplos claros de dinâmica movimentação, principalmente em se tratar de juventude.

Os altares são, então, compostos por afetos e emoções comuns. São espaços compartilhados, que existem por e para as tribos que neles escolheram pôr seu domicílio. E, assim, as nossas cidades contemporâneas são nada mais do que uma justaposição dos lugares tribais.

Tribos que passaremos a analisar como outro elemento característico da época contemporânea.

1.1.2- A TRIBO

Um percurso etimológico com as palavras *indivíduo* e *pessoa* nos ajudará a compreender a constituição da tribo, do ideal comunitário na sociedade

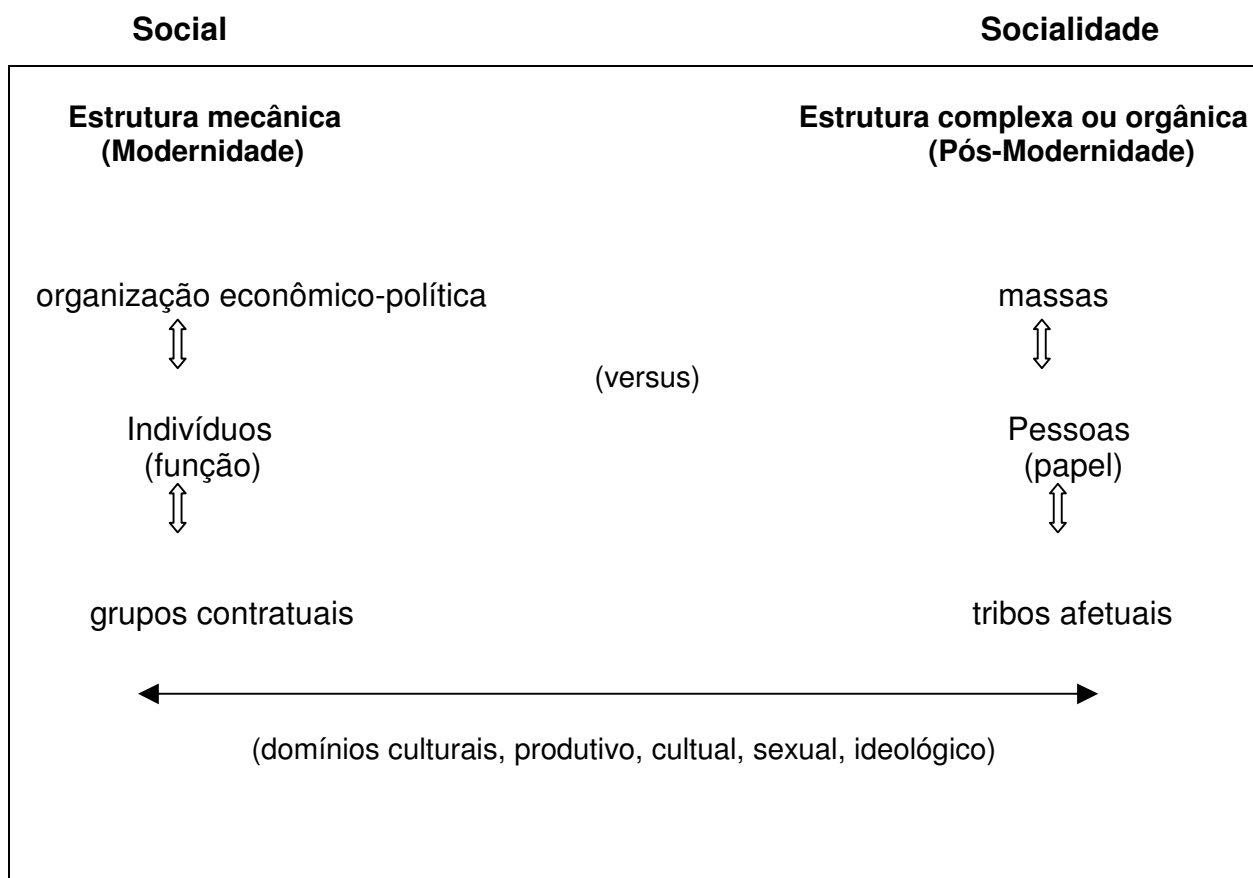
⁷Site de relacionamento que permite a localização de pessoas, o contato com elas, além de inserção em inúmeras comunidades. São milhares pessoas conectadas no mundo inteiro, que podem através do perfil apresentado ter informações sobre a vida de outrem. Como ressalta Maffesoli (1987), uma rede de amizade que não tem outra finalidade senão reunir sem projeto, sem objetivo.

contemporânea.

A palavra indivíduo é derivada do adjetivo latino *indivīdūus*, que significava indivisível, inseparável e já no século XVI aparece na Língua Portuguesa com valor substantivo, designando o ser único, que não se divide. Já a palavra pessoa deriva do latim *pērsōna*, substantivo que designava máscara, papel, pessoa e que chega ao português no século XIV, designando a personagem. Hoje, além desta acepção, retoma o sentido latino designando o ser humano em seus aspectos biológico, espiritual e social.

Na pós-modernidade, o homem deixa de ser fechado nele, de ser para ele, e, com isso, a concepção de indivíduo não mais dá conta, adota-se a concepção de pessoa, vislumbrando a multiplicidade de máscaras, de personagens que podem ser vividas em inúmeros contextos do cotidiano e ressaltando a importância do outro para compleição do homem.

Maffesoli em sua obra *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa* (1987) esquematiza este deslocamento:



Como podemos perceber, além da alteridade, o afeto assume papel de destaque na sociedade contemporânea, encaminhando-nos a uma sensibilidade coletiva. E são essas relações entre pessoas é que vão configurar as tribos.

Cabe pontuar também o caráter proxêmico das relações, que existem sem contrato pré-estabelecido, sem que haja projetos e objetivos específicos. Vários exemplos poderiam nortear o entendimento deste caráter, mas retomemos as relações da juventude: elas transitam de forma bastante evidente não só nas tribos virtuais (como as comunidades do *orkut* e os *clãs*⁸), mas também nas do mundo real (como surfistas, pichadores, grafiteiros, *skatistas*, *funkeiros*...) e nelas alguém apresenta alguém que conhece outro alguém, possibilitando uma multiplicidade de contatos por afinidades, pela empatia.

De acordo com Maffesoli (1987) a caracterização de tribos constituídas por afinidades sem a motivação do futuro, do projeto, nos obriga a encarar a saturação do poder, em sua função projetiva, e o surgimento da potência como mobilizadora da multiplicidade de tribos:

As numerosas questões que dizem respeito à saturação do político, à mudança de valores, ao fracasso do mito progressista, ao ressurgimento do qualitativo, à importância conferida ao hedonismo, à perdurância do sentimento religioso, à pregnância da imagem, que se acreditava totalmente afastada e que cada vez mais invade nossa vida cotidiana (publicidade, televisão), tem todas elas pano de fundo aquilo que se pode chamar de *potência* irreprimível. Trata-se de uma força bem difícil de explicar, mas da qual se pode constatar os efeitos nas diversas manifestações da socialidade: a astúcia, a auto-referência, o ceticismo a ironia e o humor negro dentro de um mundo que é considerado em crise. (MAFFESOLI, 1987. p. 47)

Neste sentido, o poder é próprio do indivíduo ou de uma série de indivíduos, enquanto a potência é apanágio da tribo, do grupo, da comunidade, do povo, da massa; que é expressa de múltiplas maneiras.

Assim, no social o indivíduo é aquele que desempenha uma função, que atua em um grupo estável; enquanto que na socialidade, encontramos pessoas representando diferentes papéis, dependendo do contexto em que elas estejam inseridas, ou seja, os papéis serão assumidos tanto dentro das atividades profissionais, quanto dentro do seio das diversas tribos em que participam (MAFFESOLI, 2004a). De acordo com seus gostos, as pessoas assumirão seus lugares nas diversas tribos a cada dia, deixando aparentes inúmeros sinais tribais de reconhecimento: *piercings*, tatuagens, bonés, grafites, cor dos cabelos, estilos dos

⁸ Tribos de jogadores virtuais. Ver pág 52.

cabelos...

Nas tribos predomina o sentimento partilhado e espontâneo. Este partilhar é que vai determinar o estar-junto e permitir que ele seja uma proteção contra a imposição, seja ela qual for, venha ela de onde vier.

Os pequenos grupos tribais estarão sempre em ligação com a massa, postulando, coletivamente, a sobrevivência da espécie. Deste modo, sem a consciência, sem o envolvimento de ações ou determinações racionais há a busca pela vida, o enfrentamento da morte.

O viver o presente é uma forma de eternidade, de renovar a eternidade na intensidade dos momentos. Neste sentido, vida passa por um caminhar como a sucessão de instantes intensos vividos em conjunto. (MAFFESOLI, 2001b)

Maffesoli (1987) utiliza a imagem da rede para explicar a relação entre as tribos e a massa. Existe um vaivém constante entre uma e outra, que é ligação, que é sentimento coletivo perpassado por todos os seus entrelaçamentos e presentes no imaginário do momento.

Temos a exibição de valores comuns através da massa, que são valores abstratos e propagados através de meios coletivos, como a mídia. E de valores enraizados num tribalismo exacerbado que revive arcaísmos tidos por ultrapassados. Esta dialética massa/tribo nos direciona a figura emblemática de Dioniso — um deus enraizado e ao mesmo tempo potência nômade e nos remete à sociedade estruturalmente fragmentada e politeísmo de valores. (MAFFESOLI, 2001b)

O politeísmo de valores será, ao mesmo tempo, causa e efeito para a vida errante das pessoas pelas mais variadas tribos. Vaivém que é vivido inocentemente de um modo natural, levando a um encanto impessoal:

Encanto que é preciso compreender em seu sentido estrito e que, seguramente, leva a um mundo reencantado. Um mundo animado por forças vitais, mundo em que o indivíduo decide menos por si próprio que 'está decidido', quer dizer, em que ele é vencido pelos instintos, pelos sentimentos e por outras formas de paixão. (...) Poder-se-ia dizer, usando termos tomados de outra área, mundo movido por uma espécie de inconsciente coletivo. (MAFFESOLI, 2001b, p.117)

Deste modo, as tribos, vivendo intensamente e coletivamente o presente, estão banhadas pelo mítico, que garante todas as possibilidades das complexas relações que se estabelecem em nossa época.

1.1.3 A ABORDAGEM MÍTICA

Para começarmos a leitura da abordagem mítica na sociedade pós-moderna, partiremos da conceituação de mito e outros elementos necessários para compreendê-lo.

Seguiremos a definição de Brandão de que "o mito é uma verdade profunda de nossa mente" (2002) e, por isso, é sentido e vivido, mesmo sem que antes tenhamos lhe transformado em narrativa, em palavras organizadas. Ele existe antes e existe no conjunto de uma sociedade:

O mito expressa a realidade do mundo e a realidade humana, mas cuja essência é efetivamente uma representação coletiva, que chegou até nós através de várias gerações. E, na medida que pretende explicar o mundo e o homem, isto é a complexidade do real, o mito não pode ser lógico: ao revés é ilógico e irracional. Abre-se como uma janela a todos os ventos; presta-se a todas interpretações. Decifrar o mito é, pois, decifrar-se. (BRANDÃO, 2002. p.36)

Para deciframos um mito, carecemos de uma atenção especial a dois elementos: o símbolo e o rito. Os símbolos são formas de expressão do mito, são manifestações do inconsciente coletivo (BRANDÃO, 2002) e se apresentam no nosso cotidiano. Para apreendê-los, precisamos ter em mente que, além de serem indicadores de reconhecimento, possuem duas faces: uma física, portanto, visível — o significante; e outra abstrata, conceitual, invisível — o significado. A conjunção das duas é que nos permitirá ir além do superficial e compreender que o símbolo representa muito mais do que o significado imediato, evidente. Já os ritos reafirmam o mito, abrem a possibilidade de revivê-los, de retorno ao tempo da criação. Assim, "rememorando os mitos, reatualizando-os, renovando-os por meio de certos rituais, o homem torna-se apto a repetir o que os deuses e os heróis fizeram 'nas origens', porque conhecer o mito é aprender a origem das coisas" (BRANDÃO, 2002, p. 39).

Lembrando também Bachelard (1998, p.19), "quando nos apoiamos em fatos mitológicos é porque reconhecemos neles, uma ação permanente, uma ação inconsciente sobre as almas de hoje".

A possibilidade de religar, reviver, reiterar que o rito nos permite está totalmente presa à questão do tempo que abordamos anteriormente. O rito nos permite reviver e, por isso, sair da linearidade do tempo, ultrapassar o tempo passado e, conseqüentemente, reafirmar a vida sobre a morte: "É precisamente essa reversibilidade que libera o homem do peso do tempo morto, dando-lhe a

segurança de que ele é capaz de abolir o passado, de recomeçar sua vida e de recriar o mundo" (BRANDÃO, 2002, p. 40).

Maffesoli (1994), corrobora com Brandão ao associar a repetição, a ritualização à negação do tempo e, conseqüentemente à reafirmação da vida que, paradoxalmente, é feita através do viver a morte todos os dias, eufemizando-a e nos remetendo à consideração do trágico, em oposição ao drama como marca da sociedade pós-moderna:

Enquanto o drama, em seu sentido etimológico, evolui, estende-se para uma solução possível — coisa que encontramos no burguesismo moderno — a tragédia é aporística, ou seja, não procura, não espera soluções nem resoluções. Podemos até dizer que ela repousa na tensão dos elementos heterogêneos. Seqüência lógica do processo dialético, esse drama conduz à síntese, ao passo que o trágico, para retomar um neologismo simultaneamente utilizado por Stéphane Lupasco e G. Durand, repousa, essencialmente, no 'contraditório', ou seja, um contraditório vivido como tal. (MAFFESOLI, 2004b, p. 26)

Na Modernidade, tínhamos a predominância do drama nas ações cotidianas, acreditava-se que no futuro estava a compensação, a resposta positiva para as dificuldades da vida, ou seja, vivia-se para o projeto, para a busca de soluções aos problemas cotidianos. Esta busca era marcada pela presença nítida do mito de Prometeu, que representa o homem como gênio produtor de si mesmo:

Este mito está presente nas nossas pedagogias, nas nossas escolas, na nossa visão de mundo extremamente racional, nas nossas ideologias do produtivismo e do progresso que racionalizam e domesticam a nossa vida. Prometeu encarna cada vez mais o ideal de progresso, pelo avanço da ciência e da indústria. O inventor da arte e dos ofícios torna-se representante terrestre da 'lei do progresso'; é ele quem confere ao homem o 'poder de subjugar a natureza cega' e o torna mestre da terra, do mar e do ar. (TEIXEIRA, 1990. p. 45)

Com a aceitação do homem como favorecedor do progresso e da construção, será a razão que justificará este indivíduo *senhor do mundo*. Senhor que, na contemporaneidade ultrapassou o seu *metron* — a medida de cada um — e, por isso, passa a viver o trágico como pessoa — um outro, aquele que responde em êxtase e em entusiasmo, associando à razão o papel da paixão e dos sentimentos partilhados.

A tragédia nasceu e está totalmente ligada ao culto a Dioniso, à libertação de uma vida geradora para uma vida de imortalidade:

Os companheiros de Baco se embriagavam e começavam a cantar e a dançar freneticamente, à luz dos archotes e ao som dos címbalos, até cair desfalecidos. Ora, ao que parece, esses adeptos do deus do vinho disfarçavam-se em sátiros, que eram concebidos pela imaginação popular como 'homens-bodes'. Teria nascido assim o vocábulo tragédia ('tragoidia' -

'trágos', bode + 'oidé', canto + ia, donde o latim *tragoedia* e o nosso tragédia). (...) Os devotos de Dioniso, após a dança vertiginosa de que se falou, caíam desfalecidos. Nesse estado, acreditavam sair de si pelo processo do êxtase. Esse sair de si, numa superação da condição humana, implicava num mergulho em Dioniso e este no seu adorador pelo processo do entusiasmo. (BRANDÃO, 2002, p. 11)

Maffesoli (1984, p. 97) chama de trágico "um misto onde (sic) a vida diária se consolida, um vaivém de brilhos e tristezas, de efervescências e dores, cujo objetivo consiste em lembrar que a nossa vida consciente ou afetiva é regulada pelo limite".

Ordenando, nos dias atuais, o mítico se apresenta na configuração do trágico e, conseqüentemente, na presença de Dioniso. Assim, o homem que tinha em mão o devir da sua história cede lugar ao homem que se perde na massa. "Cada um só existe no e pelo lugar do outro. E isso, quer o outro seja da tribo afim, quer seja a alteridade da natureza ou o grande Outro que é a divindade" (MAFFESOLI, 2004b, p.27).

Este sentimento trágico da vida, consciente ou inconsciente, nos faz viver o aqui e o agora, ressalta que a vida que não é direcionada para o futuro e está obrigada a levar a sério os prazeres orgiásticos frenéticos dos sentidos, captando as múltiplas oportunidades da vida corrente.

Há a fascinação por um destino intenso, que pode ser encontrado de acordo com Maffesoli (2003) tanto na imagem do herói, quanto na do bandido de grande coração, ou simplesmente na do delinqüente que aparece com freqüência nas páginas dos jornais, e que a televisão noticia em detalhes. As telenovelas, os documentários, e os telejornais, não fazem senão despertar em qualquer um o desejo de um destino intenso.

Destino que pode ser vivido e afrontado pela juventude nos jogos eletrônicos, conforme verificaremos mais adiante. "Um bandido que não teme a morte e que põe a sua vida em jogo está adormecido em cada um de nós. Pode-se viver isso por procuração, mas, mesmo fantasmaticamente, expressa a necessidade da sombra, o desejo da 'parte maldita' que a Modernidade acreditou expulsa por um baixo preço." (MAFFESOLI, 2002, p. 43).

A vida sem objetivo é plena de intensidade, nela retomam um lugar de importância na estruturação social o jogo e os jogos, o prazer e os prazeres, a emoção e as emoções.

Não podemos deixar de destacar a importância da imagem nesta abordagem mítica. Imagem que, sob suas diversas modulações, é o elemento essencial do laço

social: "ela sublinha, ao mesmo tempo, o caráter efêmero e eterno" (MAFFESOLI, 2003, p. 67).

A imagem assume uma importância na constituição do sujeito e na da sociedade. Através da tecnologia que favorece o reencanto do mundo, nada está imune à imagem, tudo e todos devem dar-se a ver, colocar-se em espetáculo:

Para acentuar bem esse fenômeno: podemos falar do renascimento de um 'mundo imagina!', ou seja, de um modo de ser e de pensar que inteiramente perpassado pela imagem, pelo imaginário, pelo simbólico, pelo imaterial. É a imagem como '*mesocosmo*', isto é, como meio, como vetor, como elemento primordial do vínculo social. Como quer que esse 'imaginal' possa exprimir-se — de maneira virtual, lúdica ou onírica — ele está aí presente e prenhe; já não se enclausura na vida privada e individual, mas passa a ser um elemento constitutivo de um estarjuntado fundamental. (MAFFESOLI, 2004b, p. 30)

Os acontecimentos sociais, principalmente no tocante às efervescências juvenis, com alegrias e amarguras que, na sua banalidade, escapam amplamente ao olhar dos críticos que ignoram as satisfações mais simples, tecem a trama da socialidade:

Desde o instante em que o *dever-ser* ou as tradições não têm mais o impacto a eles atribuído e desde o momento em que o presente, com a sua precariedade, constitui o substrato da vida corrente, o excesso ou o jogo deixam de ser exceções e tornam-se uma maneira natural de viver a poesia da existência que se capilariza na totalidade das práticas e das situações diárias. (MAFFESOLI, 2005a, p. 53)

1.2 OS MEANDROS DA JUVENTUDE

Cabe ressaltar que não é nosso objetivo abordar a juventude em todas as suas peculiaridades, tampouco sistematizá-la. Pretendemos apenas situar a juventude na pós-modernidade para que possamos, mais a frente, compreender a ligação dela com os jogos, que são objeto deste estudo. Assim, a juventude é entendida aqui como uma grande massa, que, nas suas diferentes tribos, está tentando exercitar o convívio na sua apropriação territorial dos espaços públicos e virtuais e denuncia as questões sociais. Ela configura uma rede social que nem sempre é apreensível de forma imediata. Assim, como nos confirmam Souza e Silva (2003, p. 20):

a juventude só existe adjetivada (...) já foi *transviada*, hoje é favelada, de condomínio, *zona sul*, periferia, *pit-boy* ... Por outro lado, continua, ao contrário da maioria dos adultos, construindo seus espaços de *pertencimento* - religiosos, culturais, esportivos, comunitários, educacionais. Cria suas tribos, *galeras* e *turmas*.

Consoante a idéia de que os projetos individuais foram substituídos pelo presenteísmo, a juventude perde o sentido da utopia como projeto individual e coletivo de criação de uma vida melhor para si e para a comunidade na qual está inserida, dando espaço para o consumo improdutivo, presente seja no consumo de drogas, na utilização de jogos eletrônicos, na alienação pela mídia ou na aceitação da cultura da violência.

Destacamos também a presença de Dioniso nas manifestações juvenis. Busca-se a vivência do prazer de maneira histórica:

A histeria não deve ser entendida de maneira pejorativa, e sim como a recusa constante dessa constante judaico-cristã, bem teorizada em sua manifestação freudiana: repressão e sublimação. Reprimir tudo o que vem da animalidade, para que as energias se finalizem em direção ao alto, se orientem para um alvo a ser alcançado, projetem-se num ideal a realizar. Pelo contrário, hoje uma histeria difusa no clima da época corporifica este espírito, resultando num corporeísmo místico. Os transe pós-modernos (*raves* e outras manifestações) são a expressão rematada disso: por meio de rituais específicos e graças a práticas e produtos menos específicos — ruídos, ritmos, efervescências, psicotrópicos diversos —, elas corroboram a fusão, permitem a confusão dos corpos e dos espíritos, induzem uma outra maneira de estar junto. (MAFFESOLI, 2004a, p. 46)

Analisando a juventude, percebemos esta outra maneira de estar junto, que exemplifica com clareza a questão da intensidade abordada anteriormente. Intensidade de se viver várias vidas e, conseqüentemente várias mortes, que vão sendo eufemizadas a cada dia, inclusive nos jogos eletrônicos dos quais passaremos a falar depois de nos atermos à questão da violência nas sociedades contemporâneas.

SEGUNDA PARTE: A REDOMA DA VIOLÊNCIA

"À flor da pele e ao fundo da alma - assim é a violência no cotidiano, uma violência que corre e ricocheteia sobre todas as superfícies de nossa existência e que uma palavra, um gesto, uma imagem, um grito, uma sombra que seja, capta, sustenta e relança indefinidamente, e que, no entanto, desta espuma dos dias, abre à alma vertiginosos abismos em mergulhos de angústias que nos fazem dizer: 'sou eu mesmo toda essa violência?'" (Dadoun, 1998, p.43)

Todos os dias podemos apreciar a apresentação de ações violentas ocorridas na sociedade. Somos rodeados de violência: terror, matanças, seqüestros, assaltos, brigas... Violência que nos oprime e nos guia. Violência que usam para nos coagir e que usamos para prevalecer. A "cultura da violência" é uma constante que se instalou nos mais diferentes grupos sociais, inclusive na escola, e tem provocado a ascensão da insegurança no mundo atual.

A palavra violência é derivada do latim *violentia* e é da mesma família do verbo violar, que significa ofender com violência, transgredir, profanar (CUNHA, 1997). No latim, mais de uma palavra era utilizada para designar violência: a que chegou até nós tinha o sentido de impetuosidade, excessividade, ferocidade; entretanto, além dela, existia a palavra *vis* que designava tanto a violência quanto a virtude, era utilizada para indicar o poder, a força de quem detinha o poder, ou seja, a violência autorizada.

Na Língua Portuguesa, quando um vocábulo é tomado de generalização e pode ser utilizado em diversas situações com diferentes conotações, ele já não abarca sozinho o conceito a ser transmitido e, por isso, precisa de outras palavras que lhe limitem o significado. É o que acontece com a palavra violência, que necessita de qualificação, como: violência da natureza, violência do trânsito, violência no trabalho, violência familiar, violência na escola...

Ainda assim, sendo qualificado, o vocábulo não abrange a violência que arde silenciosa e que, com marcas não visíveis, é também capaz de machucar e até de matar.

Na redoma da violência, crianças, jovens e adultos sobrevivem violentando e sendo violentados dia a dia.

Engendramos, então, pelo fenômeno da violência valendo-nos de Dadoun (1998) para revisitar a noç

fundamentalmente pela violência.

Com a finalidade de seguir os percursos da violência do nascimento à morte, através de etapa

(1994), não é objeto exclusivo dos dias atuais.

Não cabe aqui a discussão se os dias de hoje são mais ou menos violentos. São dias diferentes. A violência sempre esteve presente na história da humanidade, entretanto é notório que com a expansão dos meios de comunicação de massa e, conseqüentemente, com a globalização das informações vivemos um alarmismo jornalístico e político em que a violência é explorada das mais variadas formas.

Chegamos ao mundo por meio de um trauma, saímos da proteção intrauterina em meio a sangue e dejetos e somos expostos ao mundo com um grito de agonia. O traumatismo do nascimento é, segundo Dadoun (1998), uma ferida original que definitivamente marca e institui ao mesmo tempo o ser humano, violência verdadeiramente ontológica e fundadora.

Quando criança, passamos por vários atos de violência interna construída pelo próprio psiquismo, como a alimentação pelo seio materno em que se suga da mãe, experimentando a sensação de culpa por isso; e as violências externas, exercidas sob múltiplas formas pelo ambiente, como a submissão e até espancamentos.

Corroborando com Dadoun (1998), Campos (2001) menciona que vários estudos verificam que as transformações corporais na adolescência podem causar um importante choque psicológico. Há uma relação violenta do sujeito com o próprio corpo. A violência social, institucional e biológica reconhece na adolescência o momento sensível, adequado e crucial para exercer o domínio decisivo e colocar sua marca definitiva.

A violência, ainda segundo Dadoun (1998) através da sexualidade, do trabalho e da racionalidade caminha com o ser humano, caminha no ser humano enquanto o tempo passa, passa, passa... e passa deixando a cada dia a certeza da maior violência, a falência do corpo com a garantia de que tudo passa: é chegada a morte.

Além de a violência está inserida na história da humanidade, está particularmente arraigada em cada ser humano.

Voltando à vida, Maffesoli (1994) distingue três tipos de violência: a totalitária, a anômica e a banal.

A violência totalitária resulta do monopólio de uma estrutura dominante, que impõe uma planificação e um controle monopolizado. Podemos inserir aqui a violência da escola que controla e pune tudo o que foge à planificação instituída.

Maffesoli (1994 e 2001 a) considera haver uma permanente tensão entre poder e potência, pois mesmo que aparentemente a população se submeta ao poder, só o faz enquanto não há uma possibilidade de confronto. A resposta à dominação dos poderes instituídos é o que vai ser chamado de violência anômica. Ela é fundadora, pois exprime a capacidade da sociedade de estruturar-se coletivamente, quando assume e controla a própria violência.

A violência banal expressa uma atitude da massa que não se entrega ao instituído, se opõe a ele, subverte o poder com submissões aparentes. Faz-se uso de ironias, palavras, deboches, grafites, pichações, comicidade, máscara, silêncio... Propicia a partilha de sentimento, o querer-viver social, o estar-junto, o aqui e o agora, o presenteísmo.

Maffesoli (2004a) nos aponta que mesmo silenciosa ou ruidosa, a revolta germina e, conseqüentemente, o mal impera. Levando-nos a considerar a existência das violências supracitadas, com todos os seus fantasmas disseminados no ambiente escolar.

Ao analisar a sociedade pós-moderna, o mesmo autor (2004a; b) retrata que em nome do gozo e do prazer imediato não se prevê conseqüências, apenas realizações. A vivência do ser humano está voltada para suas conquistas no presente, sem que haja, como já foi abordada, uma preocupação com o futuro.

Não há mais espaço para uma sociedade completamente certinha, orientada para prática do bem e relação de igualdade entre os homens, é a quebra do pacto social:

Constata-se a volta do mal com toda a força. Refiro-me à face mais obscura da nossa natureza. Aquela mesma que a cultura pode em parte domesticar, mas que continua a animar nossos desejos, nossos medos, nossos sentimentos, em suma, todos os afetos. (Maffesoli, 2004a, p. 29)

Quebra de pacto que é claramente percebida nas relações dentro da escola e nos faz repensar o papel dela nesta sociedade que vem lhe conferindo papéis que na Modernidade eram tomados pela família.

2.1 VIOLÊNCIA E ESCOLA

Estudos sociológicos e antropológicos sobre a situação da família na atualidade notabilizam uma crise no modelo familiar entre nós. Apontam o crescimento do número de mulheres como chefes de família, o declínio das taxas de

fecundidade, o aumento do número de separações conjugais, a elevação do nível educacional das mulheres e sua maior participação no mercado de trabalho como principais fatores de expressão dos novos arranjos familiares e da redefinição dos papéis na família. (TOSCANO, 1987)

Na pós-modernidade, a família, em crise, não prepara mais com eficiência o indivíduo para se tornar um membro da sociedade, para a normatividade das regras sociais, o que é repercutido explicitamente no ambiente e nas relações escolares. Como explicita Toscano (1987) é uma instituição em possível decadência ou desagregação, da qual pais e professores precisam ter sapiência:

Teremos dado um grande passo à frente, quando tivermos levado o maior número de pais e educadores a compreender quão precioso é, para o processo de desenvolvimento social, que uns e outros busquem atingir um grau de esclarecimento que os predisponha a não se conformarem mais com o papel de guardiões de uma 'velha ordem', ultrapassada, que já prestou seus serviços, mas que, agora, deve dar lugar a outra nova.

A família, como qualquer outra instituição, é mutável. A existência de um modelo em determinada época não significa que um conjunto de regras e padrões de comportamento não possa sofrer transformações. A família pode assumir diversas configurações em torno da atividade básica biológica: a reprodução. Deve ser analisada dentro de um processo histórico que implica dinâmicas e mudanças de valores, idéias e regras transmitidas ou moldadas no seu interior. Ou ainda, como nos lembra Waiselfisz (1998, p. 70):

Não é uma instituição estática, move-se tanto nos espaços das construções ideológicas, quanto no papel que exerce na organização da vida social. Na sociedade atual, apresenta-se como lugar de troca, de construção de personalidade e, ao mesmo tempo, lugar de conflitos e tensões.

Interessante destacar que, no tocante à responsabilidade pela violência da juventude, a escola passou para família e esta para os meios de comunicação de massa. Não se assumem papéis e não tão pouco a violência cometida tanto nos lares quanto nas instituições escolares.

A instituição escolar passa pela dura realidade de conviver com a violência externa: propiciada pela família e aquela de comum existência fora dos muros, que nem estes nem as câmeras, nem os guardas ou vigias parecem conseguir deter. E a violência interna: que mesmo sanções disciplinares rígidas se fazem inócuas,

demonstrando apenas a tentativa de resolver a violência com mais violência.

Porto & Teixeira (1998) e Thomaz (2004), ao efetuarem pesquisas em escolas, abordam que tal como na sociedade, no ambiente escolar, as situações geradoras de violência são permanentes e o imaginário do medo tem produzido o que se pode chamar de cultura da violência, nos levando a refletir sobre como impedir a violência na escola, se ela própria é violentadora dos direitos dos alunos, na medida que não lhes oferece condições de bem-estar, de convivência, de respeito, de valorização dos ritos necessários à ordem, além de ter na sala de aula um espaço rígido e autoritário, com um professor preocupado apenas em transmitir e cobrar conhecimentos e que muitas vezes não tem sentidos para perceber os sinais que se fazem presentes e deixam aparente o mal que nos envolve nas mais variadas situações.

Como já nos referenciava Maffesoli (1994; 2001), precisamos ter uma concepção de violência que vai de encontro às que apenas a consideram em seu caráter destrutivo, que desequilibra a sociedade. Para ele é possível uma desordem fecunda, a violência manifesta pelos alunos pode assim ser para contradizer uma ordem estabelecida em uma sociedade que não aceita diferentes valores e comportamentos; nesse caso, surgindo como forma de confronto, de denúncia e de resistência.

Não se pode deixar de ouvir o grito que ecoa e impregna o corpo nas suas mais variadas manifestações no convívio social da escola. Corpo que é origem de todos os espaços expressivos, nosso meio geral de ter um mundo (Merlau-Ponty, 1996). Corpo que fala, que dá sinais através de suas expressões, seus movimentos, sua pele:

Sua pele é cambiante e sarapintada, ela brilha em vários fogos: cintila no espetáculo das ruas, na efervescência dos mercados, inflama-se com jogos da moda, e exalta-se na alta-costura. Sua pele frágil e diáfana, sublinha constantemente sua finitude; sempre próxima a rasgar-se nos tumultos e conflitos, (...) em suma , exacerba-se em todos os excessos. (Maffesoli, 1999. p. 128)

Corpo que já não é mais domesticado pelo rigor da disciplina, que mesmo com as fardas limpas e arrumadas que o emolduraram, expõe sua identidade, seus desejos, seus anseios... corpo que, ainda de acordo com o pensamento de Maffesoli, está em rebelião, em busca do prazer aqui e agora. E a presença de Dioniso, definitivamente sensação, que vive o presente imediato com intensidade apaixonada.

É certo que domesticar a violência por meio de regras e códigos de conduta rígidos, não é a melhor solução, o desafio é canalizá-la, organizá-la, integrá-la e combiná-la com outras práticas sociais e simbólicas da escola.

Trata-se de saber geri-la como figura de desordem, já que nenhuma sociedade pode ser purgada de toda desordem. É preciso saber lidar com ela em vez de tentar eliminá-la.

Comumente, como em Adorno (1994), verificamos nos estudos sobre a violência no Brasil, a associação dela à má distribuição de renda, à diferenciação entre as classes sociais, à falta de atividades para os jovens e à baixa escolaridade.

Ao insistirmos nesta associação, estamos ratificando o lugar, a etnia, a cor da pele, o corpo e o rosto da violência. Como se pudéssemos afirmar que quem produz a violência é uma pessoa do sexo masculino, de baixo poder aquisitivo, pobre, negra ou mestiça e, além desses requisitos, que ocupa as piores localizações no espaço urbano; sem reconhecermos que a pessoa, independente de qualquer possível classificação, se manifesta diante dos estímulos dos afetos, das angústias, das frustrações... e que a violência, de acordo com o que construímos textualmente até aqui, compõe-se de informações míticas, simbólicas, ritualísticas e subjetivas.

A violência é sinal de que algo está errado. Ou, como nos demonstra Arendt (2000) em sua obra *Sobre a violência*, ela só se instaura quando o poder não mais existe. Retomando a idéia de Maffesoli, a potência toma conta.

De acordo Arendt (2000), a violência não é irracional nem bestial. Se ela jamais será legítima, pois prescindirá sempre do diálogo e da persuasão na medida em que intenta obter efeitos imediatos e inquestionáveis, por certo quase sempre é justificável. Mais até: em certas circunstâncias, a violência — o agir sem argumentar, sem o discurso ou sem contar com as conseqüências — é o único modo de reequilibrar as balanças da justiça. Retomamos, assim, o conceito de violência anômica de Michel Maffesoli.

Por último, ressaltamos que, de acordo com a construção epistemológica feita neste texto, a violência tanto na escola como fora dela tem sido tratada pelo paradigma da Modernidade, ou seja, pela racionalidade, sem que se leve em conta as características já esboçadas da nossa época. O que, como alerta Maffesoli no conjunto de sua obra só acentuará o seu aspecto destrutivo nas grandes metrópoles, fazendo com que nos vejamos numa situação cada vez mais sem controle.

Passemos ao estudo dos jogos eletrônicos que são considerados apanágios de violência.

TERCEIRA PARTE: OS JOGOS

A palavra jogo surge na Língua Portuguesa no séc XIII, derivada do latim *jocus* que já assumia o significado de brincadeira, divertimento. Historicamente, passa a designar os divertimentos sujeitos a regras.

Seguindo as orientações do caminho até aqui percorrido, cabe ressaltarmos a ligação da sociedade com o lúdico como algo próprio da presença de Dioniso na pós-modernidade.

Não há como negar o fascínio que os jogos provocam no ser humano, que vê neles um objeto de realização. Como já afirmava Huizinga (2004), o jogo é um recorte do tempo em que a pessoa assume uma vida paralela à real. Nele existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida, conferindo um sentido à ação: "Todo jogo significa alguma coisa... o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência." (HUIZINGA, op.cit., p. 04).

A seriedade e a assepsia que a sociedade Moderna instaurou na vivência das pessoas é pouco a pouco deixada de lado, com a intensidade vivida nos momentos. Assim, o lúdico assume um papel de destaque nos dias atuais, com ênfase na vivência, na paixão, no sentimento comum. Há a exaltação da festa, da alegria sem finalidade, sem projeto.

O que vai caracterizar esta festa é o gozo do presente, que já abordamos, anteriormente. Festa que de acordo com Maffesoli (2004b) assume várias modalidades, inclusive a do jogo. O jogo permite a ligação com descontração compartilhada. Por mais que o jogador esteja sozinho no espaço físico, ele estará comungando com sua tribo, ou até mesmo com a massa, na tensão na efervescência o sentimento da vida, que retoma a essência abordada por Huizinga na citação acima.

O lúdico manifesto através do jogo aparece, então, com força total e nele encontramos uma maneira de a sociedade se expressar.

O jogo expressa, de forma bruta ou refinada um querer viver fundamental que não deve nada à ética ou à lógica, refletindo a necessidade que percebemos nos dias atuais de eufemizar a morte a cada dia:

Na realidade, o jogo ressalta fortemente a artificialidade da existência e mostra que esta não passa de aparência, simulação e teatro; ele só remete à sua atualização e ao esgotamento do sentido na própria

atualização. O jogo tem esse gosto amargo da finitude e do trágico; revela, enfim, com intensidade, o que é irredutível na vida social, o mais próximo, o concreto. (MAFFESOLI, 2005b, p. 48)

O jogo passa a ser uma contribuição para vivermos na Pós-modernidade, além de nos possibilitar, como já foi dito, a comunhão e a alteridade. Comunhão por, ao jogarmos, sempre estarmos comungando um sentimento comum e alteridade, pela possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro, de vivermos o que é vivido por outro.

O jogo se insinua como uma atividade temporária que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo uma satisfação que consiste nessa própria realização:

É pelo menos assim que, em primeira instância ele se nos apresenta: como um *intervalo* em nossa vida cotidiana. (...) Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. Dá satisfação a todo tipo de ideais comunitários. (HUIZINGA, 2004, p.12)

Através do jogo, abre-se a possibilidade real de enfrentamento do destino. Pode-se viver a morte de formas mais variadas possíveis sem que se perca a vida.

Ampliando estas idéias, Maffesoli nos apresenta uma concepção mais lúdica da vida: o jogo do mundo, ou o mundo como *jogo*.

A vida como jogo é uma espécie de aceitação de um mundo tal como ele é. Quer dizer, também de um mundo marcado pelo selo do efêmero. O próprio do destino, não esqueçamos, consiste em integrar, e em viver, a idéia da morte próxima, da falta de conclusão e da precariedade de cada um e de cada coisa. (MAFFESOLI, 2003, p.78)

Trabalharemos, então, o jogo elemento da vida até chegarmos ao jogo da vida.

Façamos, agora, um pequeno passeio pelos jogos através da História até chegarmos aos jogos eletrônicos da atualidade e ao que particularmente nos interessa, que são os jogos eletrônicos considerados violentos e preferidos pelos jovens, sujeitos desta pesquisa.

3.1 DO PIÃO AO BOTÃO (TECLADOS, MOUSES E JOYSTICKS)

Há milênios o jogo já estava presente nas relações humanas, não se limitando à infância, mas se fazendo presente até a morte do ser humano, que tende a sempre apreciar os jogos e as brincadeiras. Provavelmente, porque os jogos

ajudam na adaptação à realidade e, além disso, eles podem facilitar sobremaneira o aprendizado e o comportamento cognitivo.

Com o passar do tempo, os jogos foram sofrendo sofisticções, acompanhando o avanço da tecnologia. Jogos de *Damas* e o *Dominó* ainda têm presença nas prateleiras de algumas lojas do ramo, mas aos poucos foram perdendo o deslumbramento, dando lugar a jogos que mais se aproximavam das relações com o mundo real.

Na década de 1980, por exemplo, o *Banco Imobiliário* teve sua ascensão no mercado. Neste jogo os participantes movimentavam quantias em dinheiro, comprando e vendendo bens e, com uma mistura de boa administração e sorte, o jogador que possuísse o maior número de bens e a maior quantia em dinheiro era o vitorioso; uma pessoa podia, portanto, ganhar muito dinheiro em pouco tempo, pois nesse recorte da realidade, as regras são diferentes das do mundo real, as possibilidades são outras e, conseqüentemente, as realizações também. Ainda na década de 1980, o *videogame* revolucionou o mundo dos jogos. Começava a era do jogo eletrônico.

Com o aparelho do *videogame* conectado à televisão e cartuchos de jogos em mão, tinha-se acesso a representações da realidade em corridas automobilísticas, partidas de futebol, partidas de tênis, partidas de basquete, partidas de vôlei, entre outros; e a representações virtuais como o *pac-mam*, popularmente conhecido como *come-come*.

Com o advento do *videogame*, também surgiu o *flipperama*, que é uma máquina de jogos acionada por fichas, presente em vários estabelecimentos comerciais. Ela tinha uma grande popularidade, por dar acesso aos jogos àqueles e menos poder aquisitivo. Ainda há possibilidades de se encontrar máquinas de *flipperama* em parques de diversões e lojas do ramo.

Apesar de ter força no Brasil somente em meados da década de 90, o *RPG* — *Role Playing Games* — surge nos Estados Unidos na década de 1970. É um jogo de tabuleiro descendente do imaginário *Senhor dos Anéis*, que usa um mundo à parte, com sua própria mitologia, no qual o participante vive uma história como ator e roteirista de um texto que não foi completamente escrito.

A presença da informática traz uma nova tiragem de jogos eletrônicos, com a permissão de simulação de qualquer tipo de atividade real no computador. Jogos com regras diferentes das do mundo real, pois funcionam de acordo com a vontade

de seus criadores, que elaboram as mais variadas realidades alternativas.

A interatividade que já existia é ampliada com a possibilidade de competir com outros jogadores sem que eles estejam no mesmo ambiente, com a inclusão da internet. Ligados em rede, jogadores podem estar conectados em um mesmo jogo, ultrapassando as barreiras do espaço físico, tendo no virtual um outro elo.

A evolução dos jogos é tão marcante, que, na atualidade, alguns jogos eletrônicos são obras abertas, são criações coletivas de centenas de milhares de pessoas, como constata Vianna (2004, p 5):

Os designers do game inventam o mundo e suas regras. Mas a "realidade" criada é tão complexa que não podem prever o que os jogadores e que novas regras de Convivência vão criar. (...) Cada jogador produz novas personagens, lugares onde essas pessoas vão morar, além de clãs e maneiras de fazer as coisas que não estão previstas nos manuais. É como se um ouvinte, ao comprar um disco de música, ganhasse o direito de recriar a música junto com outros compradores. ~~recriado recria~~ ~~recria~~ ~~recria~~ ~~recria~~
umprete...ugano vas inv

por codinomes — nicknames — criados especificamente para o jogo.

De acordo com a natureza específica de jogos e brincadeiras, Roger Caillois (Apud GOMES, 2004), estabelece quatro classificações para eles: Agôn (competição), Àlcea (sorte), Mimicry (simulacro) e Hinx (vertigem). Utilizando estas categorias, Gomes (op cit) inclui o computador na classificação de Mimicry (simulacro). Seguindo a mesma linha, podemos afirmar que os jogos eletrônicos estão nesta classificação, na medida em que simulam situações de vida real.

Uma outra classificação que nos interessa é a feita pelo Ministério da Justiça. O Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação (DJCTQ) que analisou e classificou cerca de 2,2 mil jogos eletrônicos.

Os analistas do DJCTQ começaram a classificar jogos eletrônicos nos últimos meses de 2001, quando entraram em vigor as Portarias ministeriais 899 e 1035. Elas estabeleceram, entre outras coisas, as seguintes faixas de classificação:

- I -livre;
- II·inadequado para menores de 12 anos;
- III·inadequado para menores de 14 anos;
- IV - inadequado para menores de 16 anos;
- V - inadequado para menores de 18 anos.

De acordo com a Portaria N°899, no seu Art. 2° a classificação considerará para fim de avaliação a faixa etária a que não se recomende, por conter violência, práticas sexuais e desvirtuamentos de valores éticos e morais.

A classificação sempre é feita por mais de uma pessoa para garantir a pluralidade da análise e, ao mesmo tempo, manter o máximo de objetividade no processo.

Três dos quatro jogos que fazem parte do nosso estudo já foram analisados pelo DJCTQ: *Carmageddon*, *Counter-strike* e *GTA*.¹⁰

O *Carmageddon*, jogo distribuído pela FuturArte Editora Ltda, foi analisado em processo de nº 08017.004017/2003-10 e considerado inadequado para menores de 18 anos, por conta dos objetos apresentados. Não há a indicação da data de publicação no Diário Oficial.

O *Counter-strike*, jogo distribuído pela Universal Music Ltda, foi analisado em processo de nº 08017.004094/2003-70 e considerado inadequado para menores de

⁰ Análise disponível no portal do Ministério da Justiça: www.mj.gov.br/classificacao

18 anos, por conta de possuir temática adulta. A análise foi publicada no Diário Oficial da União de 29/05/2003.

O *GTA*, jogo distribuído pela Take 2 Games, foi analisado em processo nº 08017.004064/2005-25 e considerado inadequado para menores de 18 anos, por possuir extrema violência realista e consumo de drogas. A análise foi publicada no Diário Oficial da União de 28/06/2005.

O jogo *The Crims* surgiu, no Brasil no final de 2005, por isso não consta ainda da avaliação do Ministério da Justiça. No entanto, podemos antever que seguirá a mesma linha, tendo em vista que o jogo possui extrema violência realista, consumo de drogas e práticas sexuais.

Estes jogos podem ser acessados de casa, através da internet, ou de *LAN-houses* — casas de jogos nas quais deteremos um pouco o nosso estudo.

3.2 AS LAN-HOUSES

LAN é uma sigla para Local Area Network, ou Rede Local, uma ligação em série de computadores, que trocam informações sobre munições e movimentos de personagens de games. As casas de jogos de computador possuem máquinas de alta performance, que são conectadas em rede e equipadas com internet de banda larga, ainda representam uma relativa novidade no meio do entretenimento digital. No entanto, os estabelecimentos vêm se tornando uma segunda casa para os aficionados em diversões eletrônicas.

As *LAN-houses* tiveram as *LAN parties*, uma prática iniciada em 1995 nos EUA, principalmente nos estados da Califórnia e do Texas, como precursoras. As *LAN parties* eram eventos nos quais muitos jogadores alugavam um espaço e levavam seus computadores para longos campeonatos ininterruptos de jogos. A primeira *LAN-house*, estabelecimento comercial que conta com os próprios computadores configurados e com seus *games* instalados, no qual o consumidor chega quando quiser e paga pela hora de jogo, foi aberta na Coréia do Sul, em 1996.

O fenômeno chegou ao Brasil no final de 1998 pelas mãos de Sunami Chun, fundador de uma das redes de *LAN houses* mais conhecidas, a *Monkey*, que têm aproximadamente cinquenta e oito lojas distribuídas por onze estados brasileiros. Durante uma viagem de estudos à Coréia do Sul, Chun percebeu a "febre" das LAN

houses. Em Seul, é possível presenciar a existência de até seis lojas em uma mesma quadra, todas cheias. São mais de vinte mil estabelecimentos do gênero no país.

No Brasil, depois de alguns anos da inauguração da primeira *casa de jogos*, pode-se dizer que o negócio fora lucrativo, pois, estima-se que existam mais de três mil LAN *houses*, com cerca de 50% delas instaladas na grande São Paulo (AMADO, 2004).

O funcionamento desse estabelecimento comercial é bastante simples. Normalmente, um grupo de pessoas chega à loja, requisita um determinado número de máquinas e um *game* e paga pela hora. Preços e horários de atendimento variam muito de estabelecimento para estabelecimento, muitos trazem uma promoção *corujão*, um período durante a madrugada com tarifa única. Nas LAN pode-se trocar de jogo à vontade, são várias opções de jogos com estratégia militar e os chamados jogos de tiro.

De acordo com Amado (2004), o fator interação é o grande diferencial na experiência de jogar numa LAN-*house*: o prazer de interagir com a pessoa ao lado, que está conectada em rede, situação que permite a conexão simultânea de inúmeros usuários no mesmo jogo. E mesmo que por interação, neste ambiente, entenda-se atirar em alguém ou fugir de alguém, há o pano de fundo gerado pela troca de comentários, elogios, gritos e insultos e a diversão gera vínculos extra-eletrônicos.

As LAN *houses* são freqüentadas normalmente por homens de 12 a 35 anos. Algumas se esforçam para serem atraentes a pessoas de todas as idades e proíbem o consumo de cigarros e bebidas alcoólicas. Outras tentam recriar um ambiente de bar, com direito a DJ e à decoração característica. A grande maioria, no entanto, é voltada para o público jovem e, por isso, é comum encontrá-la próxima a escolas e faculdades.

Como poderemos confirmar mais adiante, na apresentação dos sujeitos desta pesquisa e como nos confirma Alves (2005) o público feminino tem freqüentado LAN, mudando o perfil do usuário de jogos eletrônicos. Atentas a esta mudança, as indústrias de jogos já começam a se preocupar em lançar produtos específicos para esse público.

Nas LAN *houses* os jogadores usam uma assinatura virtual, o *nickname*, única identificação que importa no ambiente e persiste inclusive fora do âmbito da

virtualidade. Catárticos, convencionais, criativos ou apenas chamativos, os nicknames são também importantes para as estatísticas do *player*, jogos de competição que têm um *ranking*.

A Coréia do Sul além de ter sido a pioneira na criação das LAN *houses*, foi também no patrocínio de *videogamers* profissionais e grandes campeonatos internacionais, como o *World Cyber Games (WCG)*, torneio anual que une jogadores de mais de cinquenta países, com prêmios bastante cobiçados. Lá, os *games* chegam a atingir o *status* de esporte nacional, 30% da população está registrada em jogos *on-line*. Há canais a cabo voltados exclusivamente para esse universo, e finais de campeonato são televisionados (AMADO, 2004).

Não só na Coréia do Sul existem jogadores profissionais. A CPL (Cyberathletes Professional League — Liga dos Ciberatletas Profissionais) organiza grandes campeonatos em países como EUA, Alemanha, Holanda, Noruega, Singapura e Brasil. Ela conta com patrocínio de grandes multinacionais como Intel, nVidia, Logitech e Bwkin.

O torneio latino-americano da CPL foi realizado no Brasil, em abril de 2001, e rendeu R\$ 10.000,00 ao primeiro colocado, um brasileiro.

No Rio de Janeiro, ocorrem competições anualmente no Rio Centro, além de vários campeonatos menores são patrocinados pelas LAN-*houses* e empresas de *software* e *hardware*.

Não só a relação comercial chama a atenção na questão das LAN, mas a possibilidade de o jogador entrar em contato com os mais diferentes tipos de jogos sem a preocupação com a adequação a sua faixa etária.

Como já salientamos, os jogos estudados nesta pesquisa são proibidos para crianças e adolescentes pelo Ministério da Justiça, tendo indicações de para maiores de 18 anos, segundo a alegação de indução à violência. Justificativa simples e facilmente burlada pelos donos de LAN-*houses*, que mesmo com as multas aplicadas com base no artigo 255 do Estatuto da Criança e do Adolescente¹¹ parecem não respeitar às leis. E, mesmo que fossem respeitadas, os adolescentes têm livre acesso aos jogos em via doméstica, por meio da Internet.

Artigo 255 do Estatuto da Criança e do Adolescente, parágrafo 1º, inciso I.

3.3 CARMAGEDDON¹²

O *Carmageddon* é um jogo de corrida no qual os objetivos são bater nos oponentes, incendiar pessoas, atropelar pedestres e animais e se chocar com edificações ou objetos espalhados pelas ruas. Se tudo isso for feito com estilo, como atropelar alguém de marcha-ré, uma bonificação a mais é concedida:

Com essas características, ele chegou a ser proibido em diversos países, inclusive no Brasil. Entretanto, pode ser comprado em feiras, camelôs e *sites* da internet sem maiores problemas, além de poder ser acessado nas LAN.

O jogador pode escolher entre duas personagens para entrar no jogo: uma menina, aparentemente indefesa; ou um homem bruto mal-encarado. Há a predominância de imagens de sangue, de pessoas e animais que se espatifam após a colisão com o carro.

O jogador ganha pontos, tempo para continuar jogando e dinheiro quanto mais "irregularidades" cometer. Mas se ele se deixar ser atingido por outro veículo, perde ponto, tempo e ainda dinheiro no conserto do carro.

Alves (2005) chama a atenção para o fato de o excesso de imagens violentas no jogo ser explicado por os produtores investirem na idéia de que pessoas, principalmente as que vivem nas grandes cidades, têm um instinto de violência contido ao dirigir.

Entendemos, assim, que o jogo, pelos seus mentores, seria uma válvula de escape para os "violentos contidos".

Diante das recusas sociais, foi desenvolvido um novo modelo do jogo em que o espírito original de destruição permanece, mas as vítimas deixam de ser pessoas e passam a ser zumbis, que, como já estão mortos, não haverá problemas em matá-los novamente.

Para quem deseja jogá-lo em casa, necessita de, no mínimo, um processador Pentium 200 com 16 MB de RAM, CD-ROM 4x, 200MB livres no HD, SVGA com 2MB e Windows 95/98. Além de poder ser jogado com placa aceleradora 3D e com uso de *joysticks* com recurso de *force feedback*. O CD com o jogo custa em torno de R\$59,00. (ALVES, 2005)

Vejamos algumas imagens recorrentes no jogo e que podem nos transmitir as

² Além das obram

ações praticadas:



Fig 01 — Incêndio de pessoas e objetos



Fig 02 — Colisão entre dois carros



Fig 03 — Atropelamento de animas



Fig 04 — Atropelamento de pessoas

3.4 COUNTER-STRIKE¹³

O *Counter-Strike* é o mais popular jogo eletrônico da atualidade. Recebeu mais de dez prêmios de revistas e *sites* especializados, entre 1999 e 2000. Seus mentores disponibilizaram o jogo num *site* de acesso livre na internet, no qual os usuários começaram a jogar e a criar diferentes mapas. O sucesso foi enorme e, conseqüentemente, ele passou a ser comercializado. (ALVES, 2005)

O jogo é baseado num programa de simulação de batalhas utilizado para treinamento do exército norte-americano. Ele é apresentado em quatro grandes modalidades: resgate de reféns (mapas que se iniciam pela sigla CS); desarmar bombas (mapas que se iniciam com a sigla DE); fuga de terroristas (mapas que se iniciam pela sigla ES) e assassinos (mapas que se iniciam pela sigla AS).

O requisito mínimo para jogar em casa é de um Pentium II 700 MHz, com qualquer Windows acima do 95, 64 MB RAM e 700 MB e unidade de CD-ROM/DVD-ROM 4x. O CD com o jogo pode ser adquirido juntamente com a revista do mesmo por R\$ 12,00; mas para instalá-lo é necessário a compra do Half-Life Generation em CD-ROM, que custa em torno de R\$ 90,00. (MATOS, 2003)

Ao escolher o mapa, dentre os mais de dez possíveis, o jogador deve optar por jogar como "terrorista" ou "contra-terrorista. Os "terroristas" jogam na defensiva e têm como preocupação básica matar seus adversários ou, simplesmente, as vítimas protegidas pelos terroristas. Já os contra-terroristas têm como missão salvar as vidas dos civis, desarmar bombas, jogando sempre de forma cautelosa, pois qualquer deslize põe tudo a perder. Após esta escolha, ele opta por ser um *camper* (jogador que escolhe um lugar privil

nos PCs.

No jogo do Counter-strike as armas são essenciais. O uso delas é que vai ditar quem vence e quem perde, ou seja, quem vive e quem morre. Dependendo da situação, como alertou um dos nossos sujeitos, "*uma faca pode ser a melhor opção para se dar bem*".

Seguem as imagens, reproduzidas da revista Counter-Strike Ano 1 nº 1, das armas e equipamentos disponíveis no jogo (os que têm a letra T só podem ser utilizados pelos terroristas, os que têm as letras CT, somente pelos contra-terroristas; os que têm as duas possibilidades, por ambos):

<p style="text-align: center;">T-CT</p>  <p>Faca (Knife) Fabricante: SOG Custo: Nenhum Capacidade: Nenhuma Custo da Munição: Nenhum Menu de Compra: Nenhum</p>	<p style="text-align: center;">T-CT</p>  <p>Kevlar Armour Custo: US\$ 650 Menu de Compras: 8-1</p>	<p style="text-align: center;">T-CT</p>  <p>HE Grenade Custo: US\$ 300 Menu de Compra: 8-4</p>
---	--	---

Fig 05 — Equipamentos

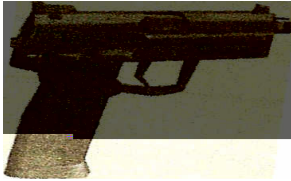
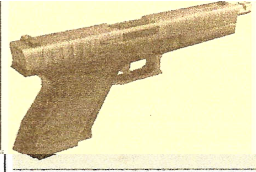
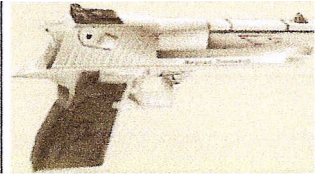
<p style="text-align: center;">T-CT</p>  <p>H&K USP .45 Tactial (K&M .45) Fabricante: Heckler & Koch GmbH Custo: US\$ 500 Capacidade/Máx.: 12/48 Custo da Munição: US\$ 25 (12 balas) Menu de Compra: 1-1 Função Secundária: Silenciador</p>	<p style="text-align: center;">T-CT</p>  <p>Glock G18 Select Fire (9x19mm) Fabricante: Glock GmbH Custo: US\$ 400 Capacidade/Máx.: 0/100 Custo da Munição: US\$ 20 (20 balas) Menu de Compra: 1-2 Função Secundária: Burst-Fire, 3 tiros</p>	<p style="text-align: center;">T-CT</p>  <p>Desert Eagle .50 (Nightawk) Fabricante: Israli Military Industries/ Magnum Research Inc. Custo: US\$ 650 Capacidade/Máx.: 7/35 Custo da Munição: US\$ 40 (7 balas) Menu de Compra: 1-3</p>
--	--	--

Fig 06 — Armas secundárias

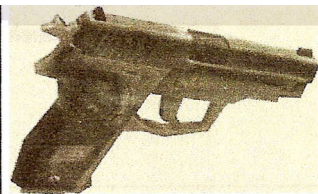


<p style="text-align: center;">T-CT</p> <p>SIG P228</p>  <p>Fabricante: Schweizerisch Industries Gessellschaft (SIG) Arms J.P Sauer & Son Custo: US\$ 600 Capacidade/Máx.: 13/52</p> <p>Custo da Munição: US\$ 50 (13 balas) Menu de Compra: 1-4</p>	<p style="text-align: center;">CT</p>  <p style="text-align: center;">FN Five Seve N</p> <p>Fabricante: Fabrique Nationale Custo: US\$ 750 Capacidade/Máx.: 20/100 Custo da Munição: US\$ 50 (50) Menu de Compra: 1-6</p>	<p style="text-align: center;">T</p>  <p style="text-align: center;">Dual Beretta 96G</p> <p>Fabricante: Pietro Beretta Inc. Custo: US\$ 1.000 Capacidade/Máx.: 30/120 Custo da Munição: US\$ 20 (30) Menu de Compra: 1-5</p>
---	---	--

Fig 07 — Mais armas secundárias







<p style="text-align: center;">T</p>  <p style="text-align: center;">AK-47</p> <p>Fabricante: Kalashnikov Izsmash Custo: US\$ 2.500 Capacidade/Máx.: 30/90 Custo da Munição: US\$ 80 (30 balas) Menu de Compra: 4-1</p>	<p style="text-align: center;">T</p>  <p style="text-align: center;">SIG SG552 Comando</p> <p>Fabricante: Schweizerische Industries Gesellschaft Arms Custo: US\$ 3.500 Custo da Munição: US\$ 60 (30 balas) Menu de Compra: 4-2</p>	<p style="text-align: center;">CT</p>  <p style="text-align: center;">Colt M4A1 Carbine</p> <p>Fabricante: Colts Armaments Custo: US\$ 2.500 Capacidade/Máx.: 30/96 Custo da Munição: US\$ 60 (30 balas) Menu de Compra: 4-3</p>
<p style="text-align: center;">T-CT</p>  <p>FN P90 Fabricante: Fabrique Nationale Custo: US\$ 2.350 Capacidade/Máx.: 50/100 Custo da Munição: US\$ 50 (50 balas) Menu de Compra: 3-3</p>	<p style="text-align: center;">T</p>  <p>Ingran MAC-10 Fabricante: Military Armaments Corporation Custo: US\$ 1.400 Capacidade/Máx.: 30/96 Custo da Munição: US\$ 25 (12) Menu de Compra: 3-1</p>	<p style="text-align: center;">CT</p>  <p style="text-align: center;">Steyr TMP</p> <p>Fabricante: Steyr GmbH Custo: US\$ 1.250 Capacidade/Máx.: 30/120 Custo da Munição: US\$ 20 (30 balas) Menu de Compra: 3-2</p>

Fig 08 — Armas primárias

Como podemos perceber, os jogadores têm acesso no mundo virtual a inúmeras armas que existem no mundo real. Tomam conhecimento de sua potência, de seu fabricante, de seu valor, além de aprenderem a manipulá-las; já que desta manipulação depende a boa atuação no jogo.

A comunicação e a interação entre os jogadores são outros elementos cruciais para uma boa participação no jogo. O jogador deve conhecer seus companheiros de equipe e todos devem trabalhar em conjunto.

As revistas especializadas no *game* ensinam táticas de guerra utilizadas por exércitos reais para que os jogadores, segundo eles, possam fazer um "estrago" em qualquer mapa. É interessante destacar que foram os nossos sujeitos que nos indicaram esta revista para melhor conhecimento do jogo. Reproduziremos a técnica disponível na revista Counter-Strike Ano 1 nº 2, para que nossos leitores tenham noção de como a idéia é passada.

Estratégias básicas:

1- Conheça seu companheiro de equipe. Só o conhecimento de seus companheiros garantirá o sucesso de qualquer missão. Se um companheiro está cobrindo uma área e você avistar os inimigos indo a direção dele, avise-o. O importante é que todos trabalhem na mesma estratégia.

2- Nunca ataque sozinho. No geral existem duas boas razões para isso: você não conseguirá sobreviver a um encontro cara-cara com um grupo de inimigos que cruzar seu caminho. Em segundo lugar, você sempre precisará de alguns amigos para cobrir sua movimentação e até para apoiá-lo num confronto.

3- Esta técnica é a mesma utilizada por exércitos de todo o mundo. Ao caminhar em dupla ou em pequeno grupo, mantenha sempre um líder. O ideal é que os dois ou três primeiros homens, movimentem-se de forma sincronizada, sempre buscando abrigo. Por exemplo: o líder se agacha, de forma a se proteger de um inimigo, enquanto isso, o segundo homem dá cobertura ao líder. O terceiro homem deve cobrir a retaguarda. Depois de o líder ter alcançado o seu objetivo, o segundo homem busca um abrigo à frente do líder, que por sua vez dá cobertura ao segundo homem. O terceiro homem por sua vez, deve buscar um ponto ainda mais à frente. Esta é a estratégia básica de movimentação em grupo.

4- Os pontos de choque são os lugares do mapa por onde os

terroristas têm obrigatoriamente de passar. Estes são os melhores lus

13- Ataque em massa. Se sobrou apenas um inimigo no mapa e ainda existem



Fig 10 — Ataque em dupla de contra-terroristas

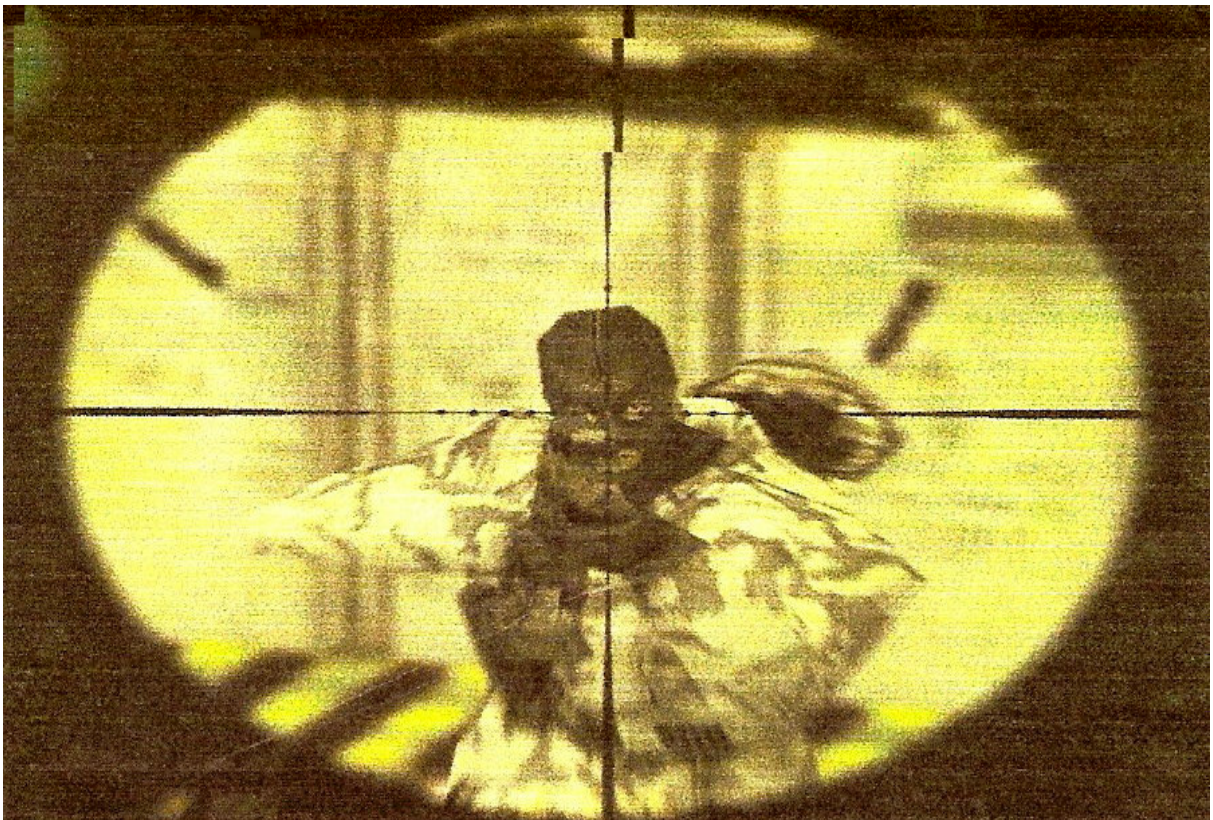


Fig 11 — A mira



Fig 12 — Movimentação de dupla em ambiente fechado



Fig 13 — Movimentação de dupla em ambiente aberto



Fig 14 — Proteção para desarme de bomba

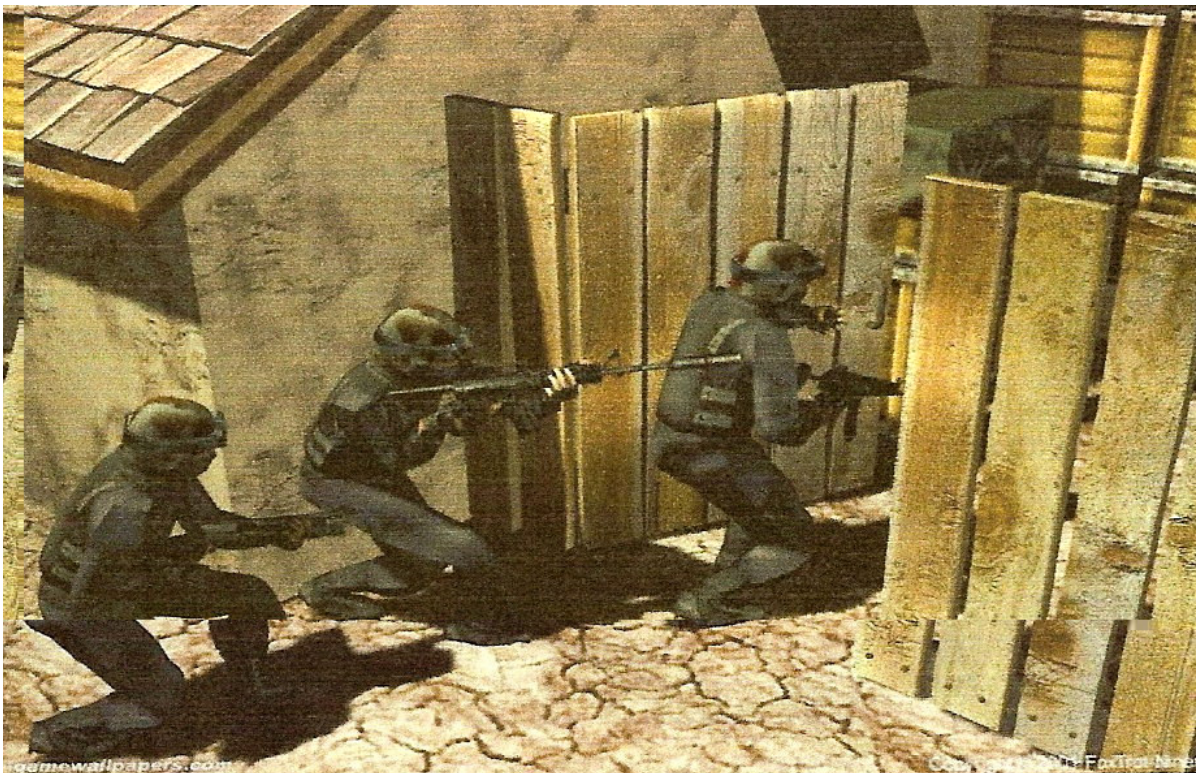


Fig 15 — Movimentação em grupo

Optamos por dar um destaque especial ao mapa do Rio, por ser o preferido entre os sujeitos da pesquisa e por fazer parte do nosso cotidiano. Ele foi criado em abril de 2001, por Roger Matalone e Joca Crocodilo.

O enredo da fase (mapa) do Rio do *Counter-Strike* se desenrola a partir do momento em que traf



Fig 17 — Ataque



Fig 18 — Movimentação a procura de contra-terrorista



Fig 19 — Fuzilamento de contra-terrorista

3.5 GTA¹⁴

O *GTA (Grand Theft Auto)* possui várias versões. Na sua primeira versão, 1997, tinha como protagonista um ladrão de carros, que trabalhava para gangues e chefões, e podia matar e roubar. A tecnologia do jogo foi evoluindo até a chegada da versão mais recente: o *GTA San Andreas*, em 2004.

A Inteligência Artificial foi muito melhorada. As *gangs* reagem a tiros e ataques, e em determinadas áreas, novos jogadores não são aceitos. É possível tomar território de outras *gangs*, recrutando homens da *gang* para ir "batalhar" pela nova área.

Há vários veículos novos, como bicicletas, aviões, helicópteros, um caminhão de 9 eixos, e até um cortador de grama, que é o veículo mais lento do jogo. Outra

⁴ As informações sobre o jogo e a tecnologia dos jogos são de propriedade da Rockstar Games, Inc. / a de con a te co a a c a ão dos s e os des a resq sa.

novidade é a de poder mudar o cabelo. As pessoas nas ruas comentam, elogiando, ou "debochando". Agora o jogador pode até nadar. Há possibilidade de armar roubos em residências, podendo levar objetos de valor, e depois vendê-los, além de dar acesso a muitas e muitas armas (incluindo uma Uzi dupla).

O jogo também possui mapas para escolha do jogador. É jogado contra a máquina, já que o jogador será a personagem principal, que comandará e executará as missões e, além de se envolver em vários crimes, pode até consumir drogas, como cocaína, no decorrer do jogo.

Na nova versão, além dos crimes citados, o jogador pode participar de cenas de sexo, pagando prostitutas ou arrumando garotas.

Vejamos algumas imagens do jogo:





Fig 21 — Colisão proposital com uma moto

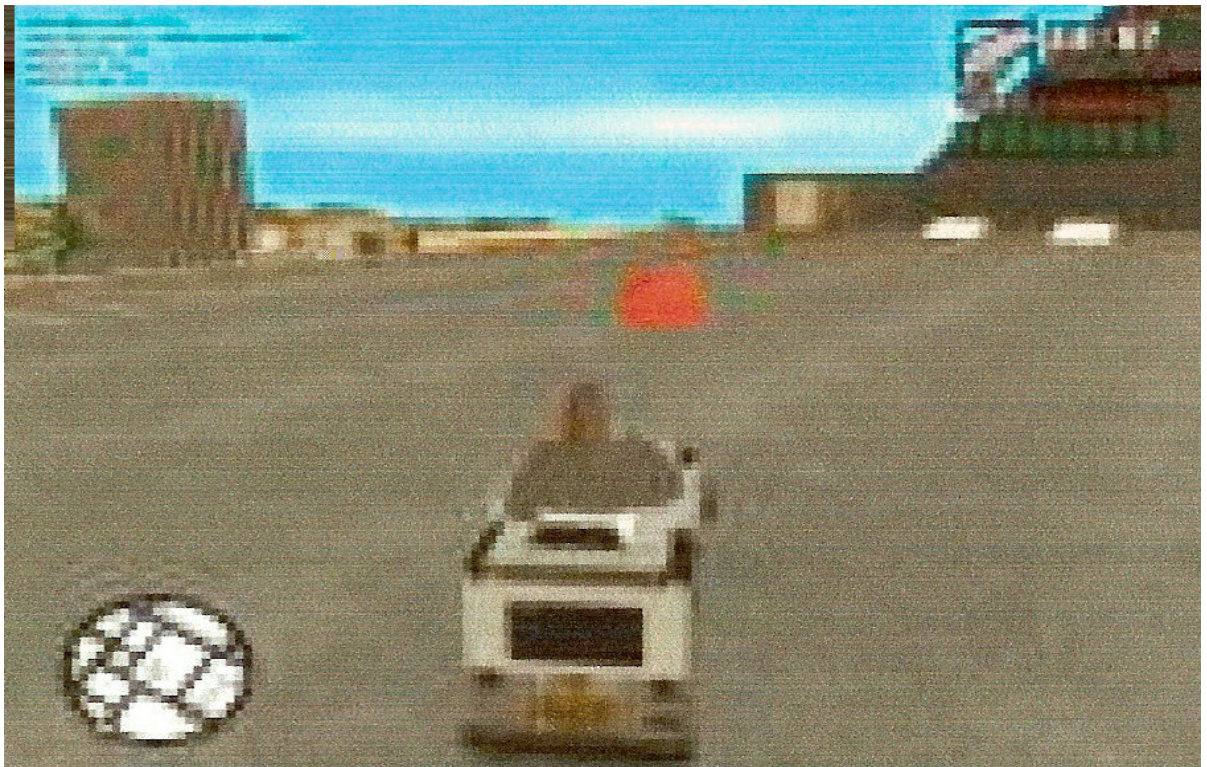


Fig 22 — Ataque com canhão



Fig 23 — Uso do helicóptero

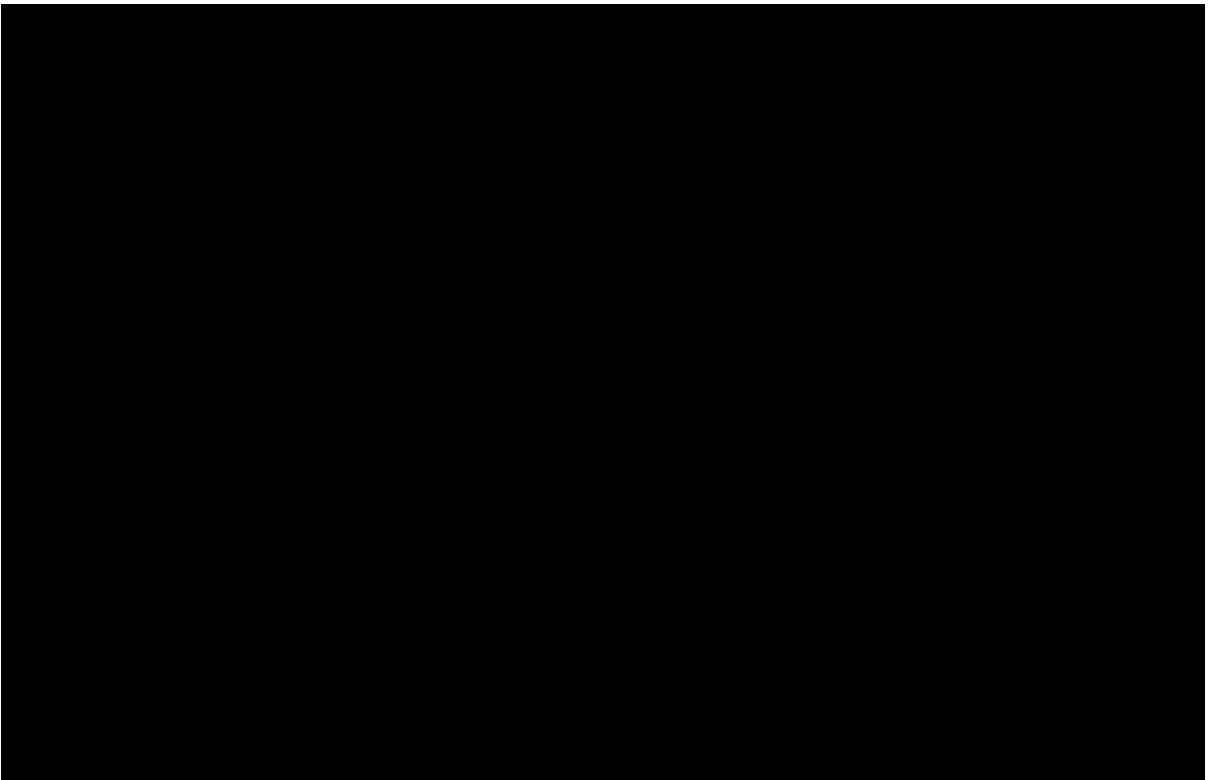


Fig 24 — Mirando o inimigo



Fig 25 — Confronto com a Polícia



Fig 26 — Ação da gang



Fig 27 — Cena de sexo 1

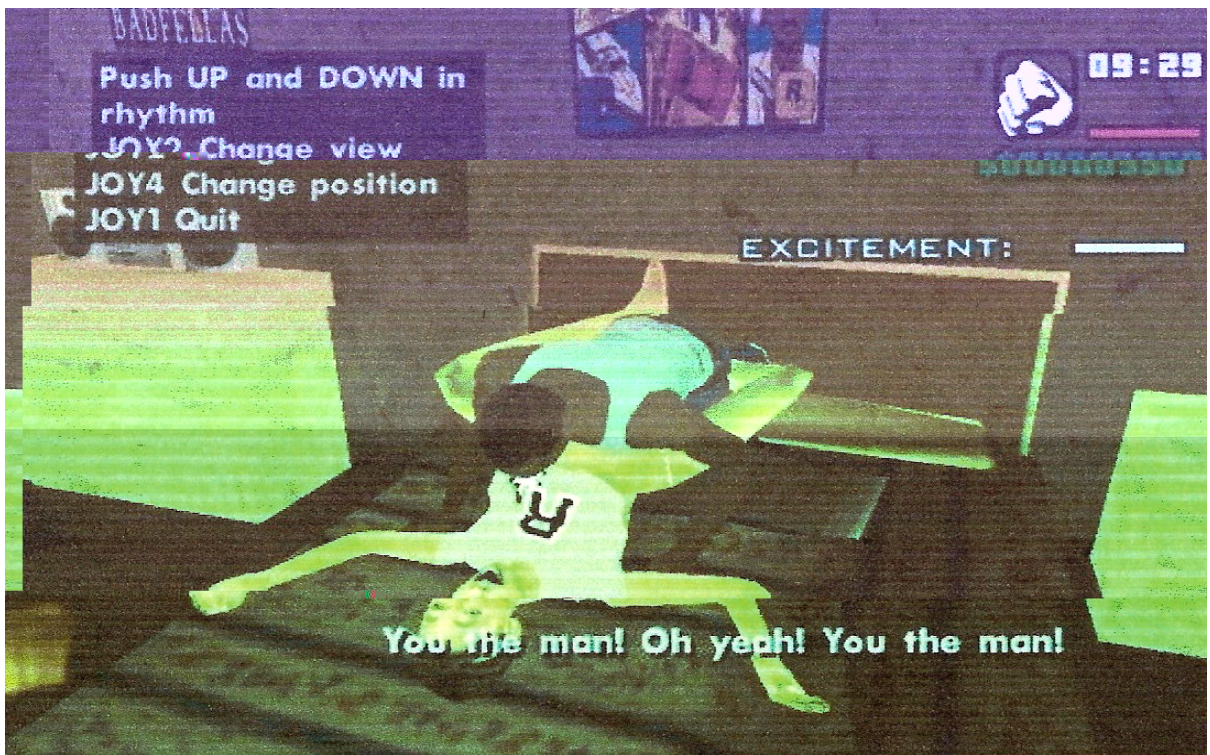


Fig 28 — Cena de sexo 2

3.6 THE CRIMS¹⁵

Este jogo surgiu, no Brasil, nos últimos meses de 2005. Como ocorreu com o Counter-Strike, o jogo está com acesso livre pela internet. Forma de divulgação e afirmação no meio para possibilitar a comercialização futura.

Embora seja o mais recente de todos, não perde em popularidade. Ficou rapidamente conhecido e já agrega milhares de adeptos.

Para se tornar um jogador, basta acessar o site www.thecrims.com/. Logo que entramos, somos recebidos com a frase "Bem-vindo à nova realidade!" e somos convidados a preencher um cadastro com *nickname* e *e-mail* válido.

Depois do registro, escolhemos um avatar — uma personagem que estará nos representando no jogo. Aí sim, estaremos no mundo do crime.

No jogo, o participante angaria créditos e pontos ao assassinar cidadãos, violentar idosos, atropelar pedestres, contratar prostitutas, usar, produzir e comercializar drogas pesadas, entre outras atividades criminosas.

Perguntado sobre como conseguir pontos no *The Crims*, um sujeito da pesquisa, de 15 anos, respondeu:

" Ah! Prof é fácil. Comece ganhando dinheiro fazendo pequenos assaltos. Isso vai lhe custar estam (moeda do game). Para recuperar estamina use muita maconha. Você encontra maconha nos pubs e festa raive. Ou espere umas horas até a estamina se recuperar sozinha. Usando drogas você fica intoxicado. Você se desintoxica no hospital. Ou seja, é tudo um ciclo porque o hospital te cobrará muito caro. O jeito é ganhar mais dinheiro do que gastar. Para isso compre umas prostitutas boazudas, as que dão mais dinheiro, dão muito dinheiro. Algumas delas vão fugir ou ser assassinadas. Então, se lembre de comprar guarda costas e casas de prostituição pra elas. E não se esqueça de proteger. Compre armas boas e bons coletes. Forme uma gangue e seja líder. Comece a fazer assaltos grandes para ter muito dinheiro e prestígio. Para assaltar sozinho é necessário ter seus pontos maiores que o necessário para o assalto. Em grupo não é diferente. Compre vários pubs e raives e distribua muita droga. Extermine rapidamente os inimigos do seu nível. Se você está é iniciante compre as cinco prostitutas mais caras. Eles te darão um bom dinheiro no começo. O começo é muito difícil. Talvez o melhor seja esperar a estamina voltar sozinha até você fazer assaltos suficientes para comprar boas prostitutas."

As partidas têm tempo de duração pré-estipulado, o que obriga os jogadores que quiserem continuar em jogo a acessarem o *site* periodicamente para não serem

¹⁵Informações n6016 0 Td (l)Tj -0.01776 Tc 2..0398pisso comprC51992 0 Td (ç)Tj -0.01776 T0.024 Tc 9.95977 0

exterminados por outros jogadores.

A rede é muito bem arquitetada. Existem até advogados que conseguem tirar os criminosos da prisão. Os policiais corruptos também estão presentes, mas os jogadores devem tomar cuidado, pois se oferecerem dinheiro a um que seja correto, estarão piorando a situação e podem morrer na cadeia.

Um outro cuidado que os jogadores devem tomar é no consumo de drogas, pois além do risco da prisão, correm o risco de terem uma *overdose* e necessitarem de tratamentos médicos, o que custa muito caro.

As ligações também são importantíssimas, quanto mais conhecido for, mais o jogador ganha respeitabilidade e mais tempo permanece em jogo.

Como se pode ver, são todas as articulações da criminalidade, para ganhar o jogo é necessário ser um bom criminoso em todos os aspectos: desde corrupto até assassino.

Passemos à observação de algumas imagens tiradas do jogo.



Fig 29 — Logotipo do jogo



Fig 30 — Os criminosos (da esquerda para direita: ladrão, empresário, *gangster*, assassino e cafetão)



Fig 31 — A cidade do crime



Fig 32 — Ação da prostituta

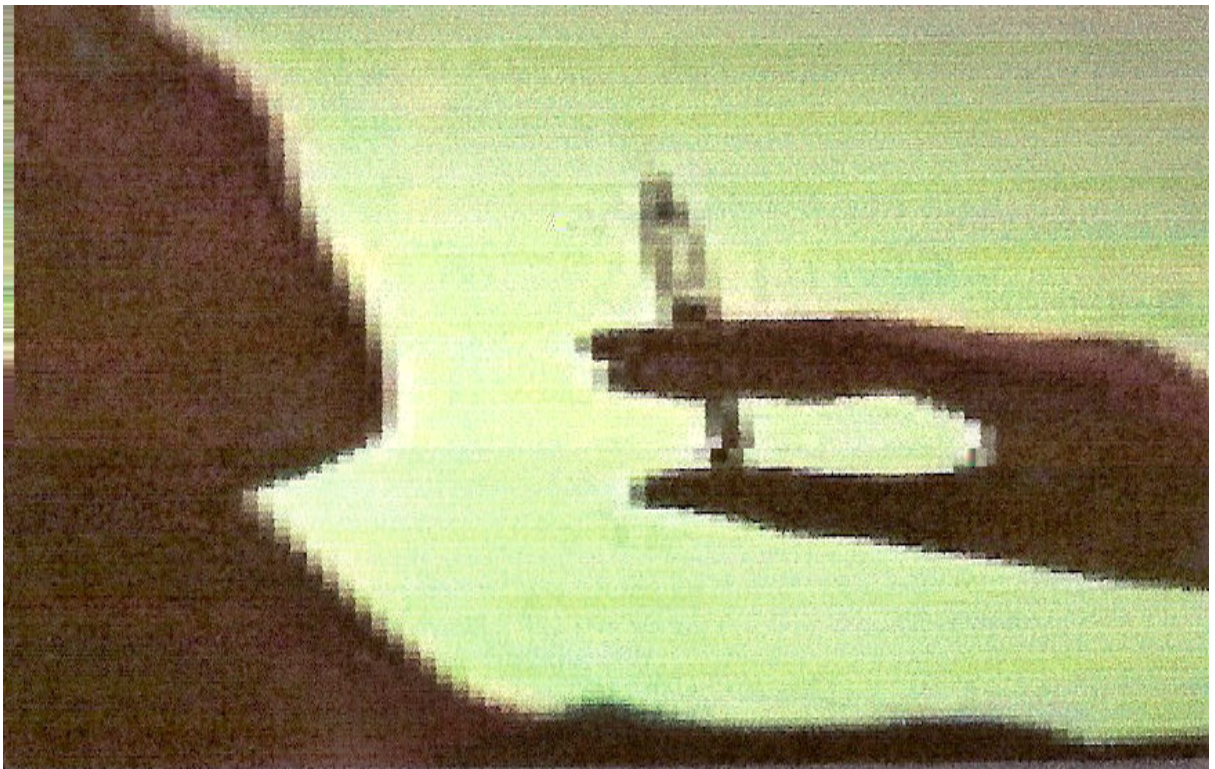


Fig 33 — Uso de drogas

3.7 OS SÍMBOLOS RECORRENTES

Os jogos eletrônicos apresentados são repletos de imagens de guerra: confrontos, lutas com armas (também presentes no mundo real), sangue e morte.

Dos símbolos apresentados nos jogos, os mais recorrentes são as armas, as máscaras, o vermelho, o carro e a estrada. Seguimos com a análise de cada um deles, recorrendo aos mitos anunciados e ao imaginário de Gilbert Durand.

3.7.1 A ARMA

Símbolo ambíguo que pode referenciar tanto a defesa, a luta pelo bem, quanto a destruição, o poder do mal.

Cada arma possui a sua energia, o seu *mana*. O objeto, arrebatado do inimigo, ou a simples posse do mesmo, confere uma dignidade ao seu detentor. “Desse modo: o caráter mágico das armas conquistadas ou possuídas tem uma larga implicação nos mitos em que a vitória é prometida não a este ou àquele herói, mas a seu arco ou à sua espada, seja quem for que tenha ‘forças’ para dominá-lo.” (BRANDÃO, 2002b, p. 322). Assim, como nos jogos: Aquele que domina bem as armas tem mais chances de sair vencedor.

Diel (apud Durand, 1997, p.19) estabelece uma clara distinção simbólica entre as armas cortantes e as armas contundentes. As primeiras servem para vencer o perigo e as segundas são impuras, favorecem o risco de fazer soçobrar o feito libertador. Ambas, segundo Durand (1990) são instrumentos percucientes.

Nas imagens dos jogos apresentadas, além da recorrência de armas contundentes (Fig 06; 07; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 22; 24; 26; 30.) observam-se também as armas cortantes, como a faca (Fig 05) e o punhal (Fig 09). De acordo com a simbologia, as primeiras estariam diretamente ligadas ao elemento ar, um elemento ativo, masculino que induz a liberdade de penetração no espaço, liberdade do alcance do distante; enquanto que as outras, ao elemento fogo, que também é ativo e masculino. (CHEVALIER, 2002)

Estas armas, ainda de acordo com Chevalier (2002), são símbolos do estado militar e de sua virtude e bravura, além de seu poderio, que resguarda também duplicidade de sentido: o destruidor e o construtor, dependendo de como são utilizadas.

De acordo com imaginário de Durand (1997), as armas apresentadas, fazem parte do Regime Diurno¹⁶, que estabelece o reino dos pensamentos transcendentais.

3.7.2 A MÁSCARA

A máscara é um símbolo riquíssimo e também ambivalente, ela nos referencia a um complicado sistema de relações entre a consciência individual e a sociedade. Se de um lado ela pretende chamar a atenção, de outro ela procura esconder algo. (BRANDÃO, 2002d)

Ao mesmo tempo em que a máscara camufla o rosto de quem a usa, revela uma nova personagem. Temos, assim, outro símbolo dúbio, repleto de antagonismos. De acordo com Brandão (2002b), a máscara cobre muito pouco e descobre psicologicamente o resto, acabando por desvendar o que mais profundamente estava escondido.

Assume a máscara, então, um símbolo de identificação. Aquele que se cobre com uma máscara se identifica na aparência ou na personalidade representada por ela. (CHEVALIER, 2002)

A máscara esconde o rosto de seus portadores (Fig 09; 11; 12; 13; 14; 15; 17; 26; 30), apresentando-lhes outra fisionomia, impondo a vontade dele ao assustar o alvo. Confere o poder próprio do oculto, além de conceder liberdade a quem a usa.

Culturalmente ligadas ao teatro, remetem ao mito de Dioniso: deus da metamorfose interna e externa, que assombra pela multiplicidade e pela novidade de suas transformações, assume diferentes aspectos, diferentes máscaras e, com elas atrai a uma explosão de liberdade. (BRANDÃO, 2002b)

3.7.3 O VERMELHO

Mais um símbolo ambíguo: ao mesmo tempo em que referencia à vida, referencia à morte. O sangue é a sua principal representação, correndo nas veias,

¹⁶ Para Durand (1997), os Regimes agrupam estruturas como forma transformável, como um grupamento de imagens que podem se organizar numa estrutura mais geral, sem muita rigidez e com relativa autonomia. Desse modo, os Regimes são denominados de Diurno e de Noturno. O Diurno envolve a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano, do mago e do guerreiro e aos rituais de elevação e de purificação da própria estrutura heróica. O Noturno compreende as dominantes digestivas e rítmicas. As digestivas presas às técnicas do continente e do habitat; as místicas presas aos alimentos, à sociologia matriarcal e nutricional.

escondido, ele é a condição de vida, enquanto que espalhado, indica a morte. (CHEVALIER, 2002)

O vermelho e o sangue estão altamente ligados ao desejo de recuperar o que não mais existe, pois carregam a vida, às vezes já sem vida. Remetem ao *daimon* presente em Eros, que apesar de ser o deus do amor, é insatisfeito, inquieto, sempre a procura de sua plenitude; e em Ares, que apesar de ser o deus da guerra, é comumente derrotado. (BRANDÃO, 2002a, b)

Nas figuras apresentadas, o vermelho aparece como cor de carros e objetos, e como fogo (Fig 01; 02; 03; 04; 20; 21; 22; 25; 27; 31), um vermelho brilhante, força impulsiva e generosa de Eros que é masculino, diurno e representa uma força imensa e irreduzível; e também como sangue (Fig 03; 04; 19; 20), que é noturno, secreto e representa o mistério da vida. Um seduz e encoraja, o outro alerta, detém, incita a vigilância, inquieta. (CHEVALIER, 2002). Assim o vermelho dos carros e do fogo das armas convida à corrida, ao perigo, à aventura, ao poder; enquanto o vermelho do sangue derramado, convida à reflexão e ao alerta de que o próximo pode ser o nosso.

Deste modo, imagens nos remetem muito mais ao ascensional, ao heróico, do que ao místico.

Cabe um destaque especial ao olhar vermelho (Fig 31), que aparece como um revelador recíproco de quem olha e de quem é olhado: o vermelho refletido nos olhos e na cidade. O olhar do criador e da criatura invocam-se um ao outro e não existem, senão, um para o outro, por meio de um e de outro. É o olho de fogo, do sol, que tudo vê. (CHEVALIER, 2002)

3.7.4 O CARRO

Símbolo que aparece inúmeras vezes nos jogos analisados (Fig 01; 02; 03; 04; 20; 21; 22; 24; 25; 26; 32) remetendo ao poder sobre o mundo, à velocidade e ao controle.

Resguarda também ambivalência de sentido, sua utilização pode remeter tanto a ocupações fúteis e vãs, quanto às necessidades do ser humano. (CHEVALIER, 2002)

Retoma a simbologia do Carro do Sol que, conduzido por Hélios, voava tranqüilamente pelo vasto céu, iluminando e aquecendo a terra, mas poderia tornar-

se uma arma letal, como no que acontece a Ícaro. Ele pede ao pai, Dédalo, para reger o Carro do Sol por um dia. Este não lhe nega, mas faz questão de lhe mostrar os perigos a que estaria sujeito: caso se erguesse muito alto, se chocaria com os astros, se muito baixo com a terra e poderia, com isso, abrasar o céu ou incendiar o planeta. Dédalo aconselha, então, que Ícaro corresse no meio, entre o céu e a terra, mas por querer voar alto demais, ele acaba perecendo. (BRANDÃO, 2000 a)

Ele representa o domínio da ação pessoal, no espaço e no tempo. A fatalidade é ultrapassada, o homem faz a sua escolha, assume sua própria defesa, vitória e derrota (CHEVALIER, 2002). Assim, como observamos no mito de Ícaro, é a condução do carro que pode levar a personagem à glória ou à derrota.

Carro é um símbolo cíclico, portanto, pertencente ao Regime Noturno, que de acordo com Durand (1997), a tudo eufemiza, fazendo uma reviravolta de valores.

Além disso, o carro está diretamente ligado à velocidade e, conseqüentemente à estrada, que nos levam a outro mito, o de Hermes — aquele que conduz as almas (BRANDÃO, 2002b) e nos faz associar a outro símbolo recorrente nos jogos: a estrada, que passaremos a analisar.

3.7.5 A ESTRADA

Como já ressaltamos, a estrada está diretamente ligada a Hermes. Ele protege os viajantes, já que é o deus das estradas. Guardiã dos caminhos, Hermes não se perdia à noite, dominava as trevas, conhecia profundamente o roteiro: estradas e encruzilhadas. Dominava os três níveis: céu, terra e inferno. Aquele que conhece os caminhos sabe tudo e, portanto, assim como Hermes, pode tudo. (BRANDÃO, 2000a)

A estrada presente como símbolo nos jogos analisados (Fig 02; 03; 04; 10; 12; 13; 15; 18; 20; 21; 22; 23; 25), reitera também o livre-arbítrio do ser humano, conhecedor ou não do caminho a seguir, ele decide se segue em frente, se pega um atalho, se pára ou se retorna ao local de origem. Desta forma o caminho desconhecido pode representar tanto uma estrada real, desejada, que leva ao conhecimento, à plenitude e à luz, como pode representar vias tortuosas, que levam à escuridão, aos percalços da vida. (CHEVALIER, 2002)

A estrada, assim como o carro, também nos remete às figuras de Dédalo e Ícaro. Dédalo é o grande arquiteto mítico, constrói o Labirinto em que só

ele é capaz de entrando, encontrar a saída. Com vários caminhos e possibilidades, o labirinto faz com que os seus visitantes se percam e não encontrem a saída. Dédalo e Ícaro são presos neste labirinto pelo rei Minos. Dédalo facilmente encontra a saída em sua própria arte e constrói asas de cera para ele e o filho, que de lá saem. Ícaro, como já assinalamos, voa alto demais, dilui a cera, perde as penas e cai morto no mar Egeu.(BRANDÃO, 2000a).

Dédalo é a engenhosidade, o talento, a sutileza. Construiu tanto o labirinto, onde a pessoa s

QUARTA PARTE: O MAPA, AS PERSONAGENS E O COMBATE

Passeamos pela sociedade, pela juventude, pela violência e pelos jogos e através de apresentações, associações, interpretações e análises fomos tecendo a nossa trama, compondo o nosso enredo... o nosso jogo. Agora, dentro do nosso jogo, não podemos dar voz a nossas personagens, os jogadores, sem antes apresentarmos o mapa em que estão (estamos) inseridos e o combate que lá se edifica dia a dia.

4.1 O MAPA: COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO

Com mais de cem anos de existência, o CMRJ é hoje símbolo de ostentação e tradição em meio a uma sociedade pós-moderna. Um mapa que mistura o estilo neoclássico das construções do Império à arquitetura moderna. Não temos como apresentar o nosso mapa conforme é constituído hoje, sem rememorarmos um pouco de sua história. Então, passemos às memórias para darmos continuidade com o presente.

4.1.1 MERGULHO NO PASSADO: A HISTÓRIA DO PALACETE

A idéia de criação dos Colégios Militares é do ano de 1853, quando Caxias, então Senador do Império, apresentou projeto de criação de uma escola destinada a despertar o gosto pelas armas, sob o argumento de que deveria cuidar da educação dos daqueles que deram suas vidas em honra à Pátria. (BRASIL, 1936)

Na mesma época, o Exército verificava a necessidade de incluir em seu sistema de ensino cursos preparatórios que antecedessem à entrada do aluno na Escola Militar, dando-lhes base para que, posteriormente, acompanhassem os estudos superiores. (MOOTTA, 1998)

A harmonia desses interesses, os incessantes pedidos dos chefes militares e as manifestações políticas de apoio a esta iniciativa, associados ao crescimento da importância do Exército no cenário nacional após a Guerra do Paraguai, fizeram com que o Colégio Militar viesse se tornar realidade.

Em 9 de março de 1889, através do decreto Imperial 10.202, foi criado o Colégio Militar da Corte e aprovado seu regulamento. Em 29 de abril do mesmo ano,

foi comprado pela União, e pago pela Associação Comercial, o Palacete do Barão de Itacurussá, que o havia herdado, através de sua esposa — a Baronesa de Itacurussá — do finado Conde de Mesquita, um dos maiores capitalistas da corte.

A construção do belo palacete no alto da colina foi iniciada em 1864, porém, com o suicídio de seu proprietário, em 1866, as obras foram suspensas. A então Chácara da Pedra da Babilônia foi adquirida em leilão em 1867, pelo Barão de Mesquita, que concluiu sua construção.

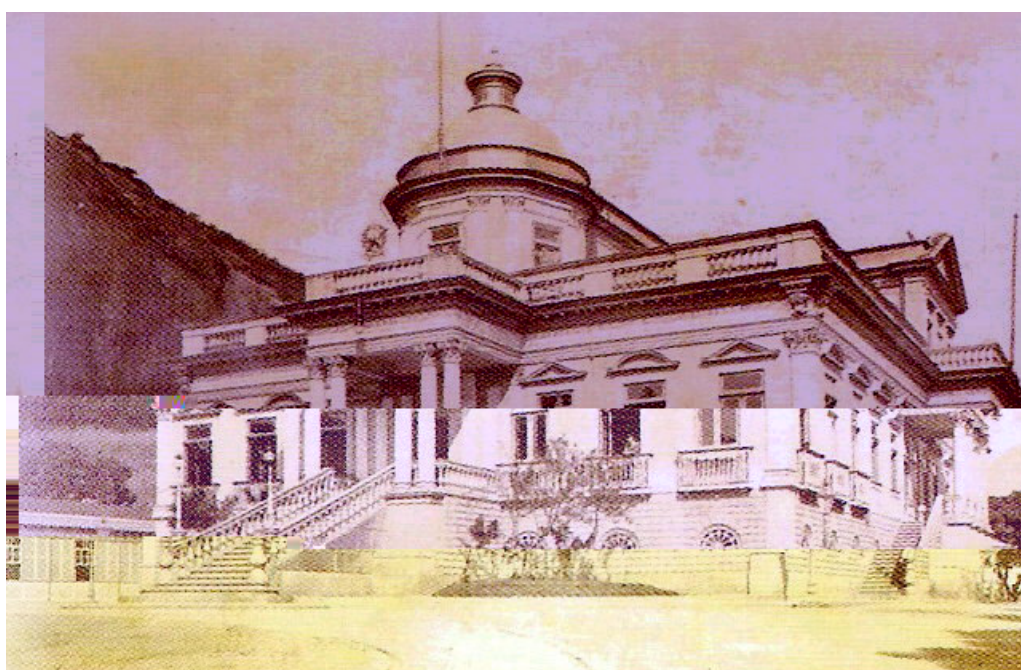


Fig 34 — O “Palacete da Babilônia” no início do séc XIX

Desde a aquisição do terreno para implantação do Colégio, a sede do Comando situa-se no Palacete, que representa um ícone na história dos colégios militares no Brasil.

Localizado na rua São Francisco Xavier nº 21, num sítio de privilegiada beleza natural, o "Palacete da Babilônia", de estilo neoclássico, mantém a expressão das casas de moradia das famílias nobres do tempo do Império no Brasil. Encontra-se tombado pelas instâncias municipal, desde 1994, e federal desde 2000.

Apesar dos desgastes sofridos pela ação natural do tempo, o monumento, hoje também chamado de “Casa Rosada” e “Casa Rosa”, não se desvirtuou de sua aura de imponência:



Fig 35 — O “Palacete da Babilônia” hoje

Cabe destacar que havia uma cláusula no contrato que estabelecia que o prédio reverteria à Associação Comercial, se porventura nele deixasse de funcionar o Colégio Militar.

Talvez este seja um motivo determinante para que até os dias de hoje lá funcione a tradicional instituição de ensino.

Coube a Thomaz Coelho a busca de um modelo para criação do Colégio Militar e, com um clima de "europeísmo" que rondava o Brasil no final do século XIX, expostos principalmente nas idéias positivistas de Augusto Comte, ele inspira-se no Prytanée Militaire de La Flèche, escola criada por Napoleão em 1805, para dar educação aos filhos dos oficiais que se destinassem à Escola Militar de 81.

Inicialmente, pensou-se inclusive em denominar o Colégio Militar de Pritaneu Militar, porém o Imperador D. Pedro II vetou o título por achá-lo revolucionário, preferindo Imperial Colégio Militar. (FIGUEIREDO, 1958)

Nascia então o Colégio Militar, que se propunha, em seu primeiro regulamento, a ser um "educandário de Instrução e Educação Militar" e que tinha

como finalidade "receber filhos e netos dos oficiais e netos dos oficiais efetivos, reformados e honorários do Exército e da Armada, — gratuitamente. Mediante contribuição pecuniária recebia também alunos de outras classes sociais". (Brasil, 1889)

O Colégio Militar veio a somar-se a educandários como o Pedro II que ofereciam educação de qualidade e a uma parcela menos favorecida da população, uma vez que, apesar da prioridade ser para os militares, os civis também puderam freqüentar o Colégio Militar desde a sua criação.'

O Ten Cel Antonio Joaquim de Figueiredo divide os primeiros anos do Colégio Militar em três fases: fase de expansão, de 1889 a 1894; fase de ampliação, de 1894 a 1906 e fase de reputação, de 1906 a 1912. Um significativo aumento de efetivo do Colégio Militar a cada ano, característico das duas primeiras fases, e concomitantemente uma preocupação com a qualidade do ensino ministrado, caracterizando a terceira fase.

Ao final da terceira fase, o Brasil já contava com três Colégios Militares: o do Rio de Janeiro; o de Porto Alegre, criado pelo Decreto 9397, de 28 de fevereiro de 1912 e o de Barbacena, criado pelo Decreto 9507, de 3 de abril de 1912, este último extinto em 1925. Seguiu-se o de Fortaleza (1919), o de Belo Horizonte (1955), Salvador (1957), o de Curitiba (1958), o de Recife (1959), o de Manaus (1971), o de Brasília (1978), os de Campo Grande e Juiz de Fora (1993) e o de Santa Maria (1994).

Os Colégios Militares passaram a constituir um Sistema a partir de 07 de fevereiro de 1973, devido à criação da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA).

4.1.2 VOLTA AO PRESENTE: O CMRJ HOJE¹⁷

Hoje, o CMRJ funciona com cinco prédios para aulas, além de biblioteca, capela, quadras de esporte, piscinas e cantinas e, com 117 anos de existência, continua sendo referência na educação básica de jovens.

Mistura o tradicionalismo de sua origem às necessidades pós-modernas de

→As informações aqui fornecidas foram adquiridas através do conhecimento do pesquisador, de trocas com os sujeitos da pesquisa, além da leitura da revista A Aspiração — Revista do CMRJ, dos anos de 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005, de onde também foram retiradas as ilustrações expostas.

seus jovens alunos, que sempre demonstram amor ao *garance* — forma como é chamada carinhosamente a farda usada por eles e, por apropriação, a Família do Colégio Militar.

Como já salientamos, na introdução de nosso trabalho, os alunos podem ingressar no CMRJ, por meio de concurso público, na 5ª série ou no 1º ano e por amparo legal em quaisquer séries. E desde a sua entrada até a saída do SCMB, os alunos passam por inúmeros rituais ano a ano.

Precisamos destacar que, consoante o pensamento de Maffesoli (1994), entendemos como ritual aquilo que permite aos homens o acesso ao jogo das forças celestes, como um jogo cósmico e religioso e junta o sagrado ao profano, conforme já exploramos quando falávamos sobre a abordagem mítica que dá subsídio a estas linhas.

Lembramos também que um rito impõe condições de lugar e tempo, colocando em movimento o corpo e o espírito do homem, agindo sobre ele e fazendo com que ele se emocione e, seja qual for a sua pretensão, o rito é ordem em si mesmo (BALANDIER, 1997).

Sendo assim, não podemos deixar de apresentar algumas Formaturas¹⁸ como rituais que envolvem os sujeitos desta pesquisa.

4.1.2.1 As Formaturas

Ao ingressarem no Colégio, os alunos, no primeiro dia letivo entram solenemente pelo Portão D'Armas, que é aberto pelo ingressante de menor idade. Seguem marchando pela Alameda D. Pedro II até chegarem à Praça de Thomaz Coelho, lá formam ao lado direito do Palacete da Babilônia e participam da 1ª Formatura geral do Corpo de Alunos do CMRJ.

Esta **primeira Formatura do ano letivo** é um rito iniciático que simboliza a transposição para uma nova fase, uma nova vida, como os próprios alunos denominam: vida de Cadetes de Thomaz Coelho. Nela os novos alunos são apresentados ao estandarte do Colégio e fazem perante ele o Juramento do aluno. Este juramento foi gravado em pedra e fica sob a guarda do túmulo de Thomaz

⁸ Precisamos esclarecer que Formatura aqui não é tomada como sinônimo de Colação de Grau, como comumente é utilizada nas instituições de ensino. Nas Organizações Militares, incluindo o Colégio Militar, Formatura refere-se a o ato de entrar em forma, de posicionar-se em forma em espaço determinado.

Coelho, situado logo atrás da posição que os alunos novos assumem nesta Formatura:

“Incorporando-me ao Colégio Militar, perante seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho e leal companheiro, de respeitar os superiores, de ser disciplinado, de cultivar as virtudes morais para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão de minha pátria.”

Formatura que além de apresentar os novos alunos, apresenta também seu novo comandante, já que a passagem de comando do Batalhão Escolar também acontece neste dia. O aluno que conclui o 2º ano do Ensino Médio em melhor colocação recebe de seu antecessor o comando do Batalhão Escolar e passa a ser o novo Coronel-Aluno. Cabe a ele, entre outras coisas, apresentar os demais alunos prontos ao Coronel Comandante em todas as formaturas e puxar a Saudação Colegial, que é um brado de origem indígena com linguagem tupi-guarani entoado, num só grito, por todos os alunos do colégio, desde o início do século anterior:

... E o Colégio nada?...

... Tudo!...

Então como é? Como é que é?

Zum, zaravalho, opum

Zarapi Zoqué,

Oqué-qué,

Oqué-qué

Zum

Pinguelim, pinguelim, pinguelim

Zunga, zunga zunga

Cate marimbaú, cate marimbaú,

Eixaú, eixaú,

COLÉGIO!...

Observemos, agora, algumas imagens que marcam a primeira formatura do

ano:



Fig 36 — Portão D'Armas

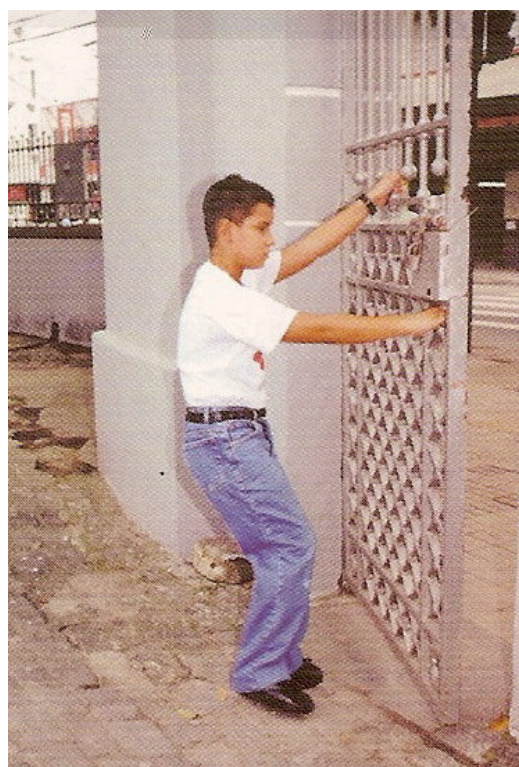


Fig 37 — Abertura do Portão D'Armas



Fig 38 — Alunos novos seguindo pela Alameda D Pedro II

A abertura do portão remete à abertura para um novo mundo. Mundo descortinado com várias Formaturas do Corpo de Alunos, que acontecem semanalmente, em dia estabelecido por cada Comandante.

Uma outra Formatura que tem grande destaque é a da **entrega da boina**. Ela é realizada no mês de março. Nela, o Comandante entrega a Boina Garança a um aluno e a uma aluna, normalmente os de menor idade, enquanto os demais recebem a boina de seus padrinhos. Receber a boina é receber a proteção para o corpo jovem, é participar do ritual que legitima o aluno, depois da iniciação, como membro da Família Thomaz Coelho.

Seguindo, temos a Formatura de **entrega de alamares e bottons e medalhas destaques de ensino**. Ela acontece no término dos trimestres letivos para premiar os destaques em nota, com os alamares — que são dados àqueles que obtiveram grau igual ou superior a 8,0 (oito) em todas as disciplinas cursadas na série; os que tiveram um excelente comportamento, destacando-se em cada turma em apresentação e disciplina, com os bótons; e o primeiro lugar de cada turma com a medalha destaque de ensino. O aluno que recebe essas condecorações permanece em destaque em todo o trimestre letivo.

O aniversário do centenário CMRJ também é comemorado por um belíssimo

ritual na **Formatura de 06 de maio**. São vários os dias em que os alunos passam treinando para desfilar, entoar os hinos e marcar posições para esta data. O Colégio neste dia recebe inúmeras autoridades, além de ex-alunos de todas as épocas, que ano a ano renovam a emoção de participarem da Família *Garance*. Os alunos participam ativamente: formam uma guarda de honra para recebimento das autoridades, o Coronel-Aluno apresenta o Corpo de Alunos a maior autoridade presente, ocorre a salva de tiros feita pelos alunos, os alunos desfilam para as autoridades, acontecem as apresentações desportivas... É um dia de muita festa.

As Formaturas de **aniversário das Armas** são as de comemoração do aniversário das Armas existentes no CM — Artilharia (10 de junho), Cavalaria (10 de maio), Comunicações (05 de maio) e Infantaria (24 de maio). Também são formaturas festivas, nelas os alunos podem desfilar em carros abertos pela Praça de Thomaz Coelho, como podem desfilar camuflados, com as faces pintadas e passam, com muita vibração, amor e dedicação à Arma a que pertencem, no caso dos alunos de Ensino Médio, ou da que pretendem pertencer, no caso dos alunos de Ensino Fundamental.

Na **última Formatura** do ano, ritualiza-se a saída dos alunos que concluíram o Ensino Médio. Nela os alunos concluintes, depois de longa cerimônia, saem fardados, enfileirados e de mãos dadas pela Alameda D Pedro II e cruzam o portão D'Armas, agora como passagem a um outro mundo novo: o mundo que os espera do lado de fora do CMRJ.

As outras Formaturas, realizadas semanalmente durante o ano letivo destacam algo que o comando considere importante. O dia do Estudante e o dia do Mestre também têm referências de destaque.

O que precisa ficar bem marcado é que em todas as Formaturas há encanto, o êxtase e o entusiasmo, facilmente percebidos naqueles que delas participam, como naqueles que são meros expectadores.

Passemos a observação de algumas imagens, para que tenhamos uma pequena visão deste vasto mundo que aqui se descortina, mas pelo qual não podemos enveredar, para que não percamos o foco do nosso trabalho.



Fig 39 — Destaque feminino na Guarda de honra do 06 de maio



Fig 40 — Salva de Gala realizada pelos alunos no 06 de maio



Fig 41 — Formatura do Dia da Artilharia



Fig 42 — Formatura do Dia da Cavalaria



Fig 43 — Formatura do Dia das Comunicações



Fig 44 — Formatura do Dia da Infantaria

Depois deste passear pelas imagens e ritos do Colégio, já estamos mais familiarizados com o nosso mapa e com as nossas personagens. Antes de engendrarmos na particularização das nossas personagens e do combate propriamente dito, precisamos dar destaque à Canção do Colégio Militar¹⁹, que é entoada pelos alunos, com muito entusiasmo, em todas as formaturas e nos ajuda a compreender o imaginário lá existente.

4.1.3 A CANÇÃO DO COLÉGIO E O SEU MITO

Somos, jovens, determinados

E vibramos; a marchar

Os alunos sempre unidos

Do COLÉGIO MILITAR

Nossa luta nos ensina

A vencer, a ter pujança,

E lutamos, só domina

Nosso peito a esperança

Estrilho

Companheiros leais, trabalhemos

E faremos

Num esforço, vibrante, febril

Desta casa que amamos, um templo

Um exemplo

Grandioso de amor ao Brasil!!!

Aqui Pátria, nós sabemos

Quanto és grande em terra e mar;

Teu valor nós aprendemos

Aprendemos a só te amar!

Nosso culto é o mesmo, agora;

Que o dos nossos pais e avós

E alguém que mais te adora!

Não te adora como nós!

¹⁹ canção composta por Carlos Gomes de Almeida e cantada pela Associação dos Alunos do Colégio Militar

Prossigamos na Porfia
Estudemos a valer
Com denodo e alegria
A cumprir nosso dever,
Mas um dia o pranto há de
Nossos olhos inundar
Ao chorarmos a saudade
Do **COLÉGIO MILITAR**

A canção nos fala diretamente de nossas personagens: alunos do CMRJ, construindo a idéia de como elas se vêem e como são vistas pelos que as rodeiam. Ela fala por si mesma, mas não podemos deixar de mostrar as qualificações nela feitas o mito que dela conseguimos apreender.

Na canção existem alguns adjetivos, que qualificam os alunos, o Colégio e a Pátria. Os alunos são qualificados como: jovens, determinados, unidos e companheiros leais. O Colégio, como templo, exemplo e grandioso. E a Pátria, como grande. Há uma gradação na exaltação do valor patriótico, mostrando a importância do imponente Colégio para a Pátria e dos alunos para o Colégio.

Na canção temos a presença do arquétipo do herói, o mito dos heróis, que de acordo com Brandão (2001a), deve ser interpretado como um “eu” coletivo. O arquétipo do herói se fundamenta numa aventura circular que vai do nascimento, ao desprendimento da família para receber a educação, a realização dos feitos heróicos e o retorno aos seus. Assim temos: a inclusão no mundo: o próprio nascimento; a penetração em alguma fonte de poder: entrada e estada no Colégio; um regresso à vida para que todos possam usufruir sua energia: a propagação da excelência do Colégio para o além dos muros; e a continuação com o retorno aos seus: presente na liga cão com a família — pais e avós.

A idéia do Mito do Herói pode ser ainda ratificada com a mudança de nome, que é fato importantíssimo na iniciação heróica: assim que chegam ao Colégio, os alunos recebem um “nome de guerra”, normalmente um de seus sobrenomes, para que seja assim a única forma de ser identificado ali dentro. Desse modo, como nos confirma Brandão (2002c), o novo nome separa quem o recebeu de seu mundo anterior, impuro e passa a integrá-lo no sagrado.

O herói está intimamente ligado á luta, ele tem o espírito bélico e possui

atributos ser alto, forte, bonito, solerte, destemido, triunfador, jovem (BRANDÃO. 2002 c), assim como exalta a Canção do Colégio, tornando-se “um arquétipo, um modelo exemplar para quantos se esforçam pó superar a condição efêmera do mortal e sobreviver na memória dos homens.” (BRANDÃO, 2002c. p.65)

Agora, podemos nos aproximar mais das nossas personagens, dos nossos heróis, através dos desenhos e narrativas feitos por eles, que espelham a ligação dos mesmos cós os jogos já aqui explorados.

4.2 AS PERSONAGENS: OS ALUNOS JOGADORES²⁰

Meninos e meninas, alunos do Colégio Militar, com idade entre 13 e 16 anos, jovens, jogadores e sujeitos desta pesquisa. Eles dividem o tempo entre as horas no CM, as horas de estudo, os amigos, as paqueras, a família e os jogos.

Vejamos como eles se definiram como jogadores, através de desenhos e narrativas referentes aos desenhos:



Fig 45 — Personagem 1

Sou como a grande maioria, jogo por pura diversão, sou normal e casual, mas sei que na China existem ocorrências de pessoas que morrem de tanto jogar. Jogo assim, no meu quarto, em todos os momentos que tenho horários livres... quando não tenho, arrumo e jogo. É muito bom.

²⁰ Pe



Fig 46 — Personagem 2

Gosto de jogos com simuladores de vida, em que vivemos o mundo real, em que o jogador tem que fazer a vida do seu personagem. Aí, estou no meu quarto, mandando um míssil pra frente.

ador tem que fazer a

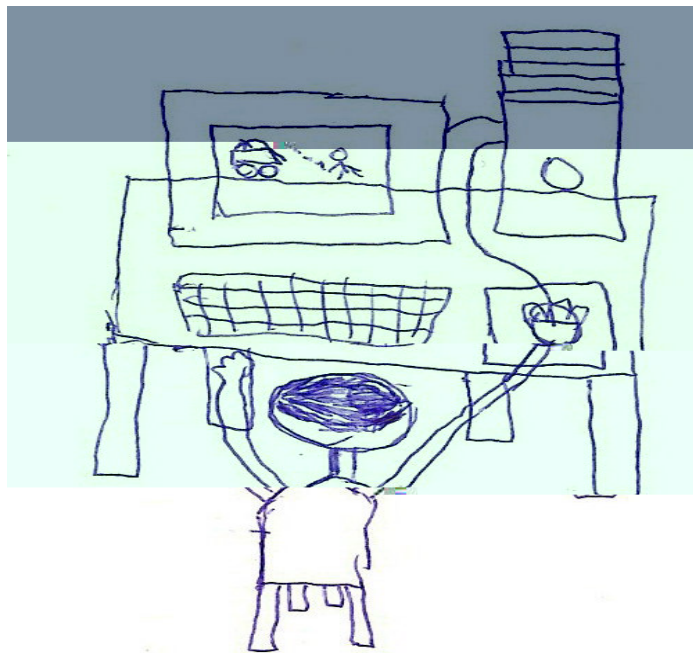


Fig 47 — Personagem 3

Estou jogando GTA. Em casa ou na LAN me divirto fazendo missões e não somente matando pessoas. É interessante e legal viver aquela realidade mostrada dos USA. Em época de prova jogo menos, mas continuo usando o computador para muitas outras coisas.



Fig 48 — Personagem 4

Quando estou jogando não sinto nada de especial. Pararia de jogar para sair, conversar com os amigos ou qua lquer outra coisa mais divertida e útil. Jogo pelo simples fato de não ter nada melhor para fazer. Assim como no desenho, em que está chovendo e não dá pra sair.

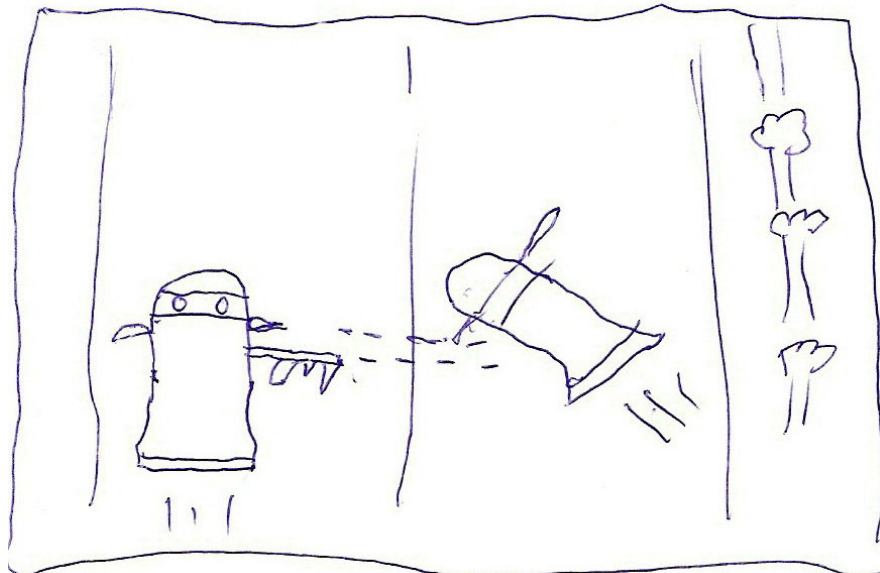


Fig 49 — Personagem 5

O desbravador de caminhos. Pego meu veículo possante e, em alta veloc
idade bombardeio tudo que me
atrapalha.

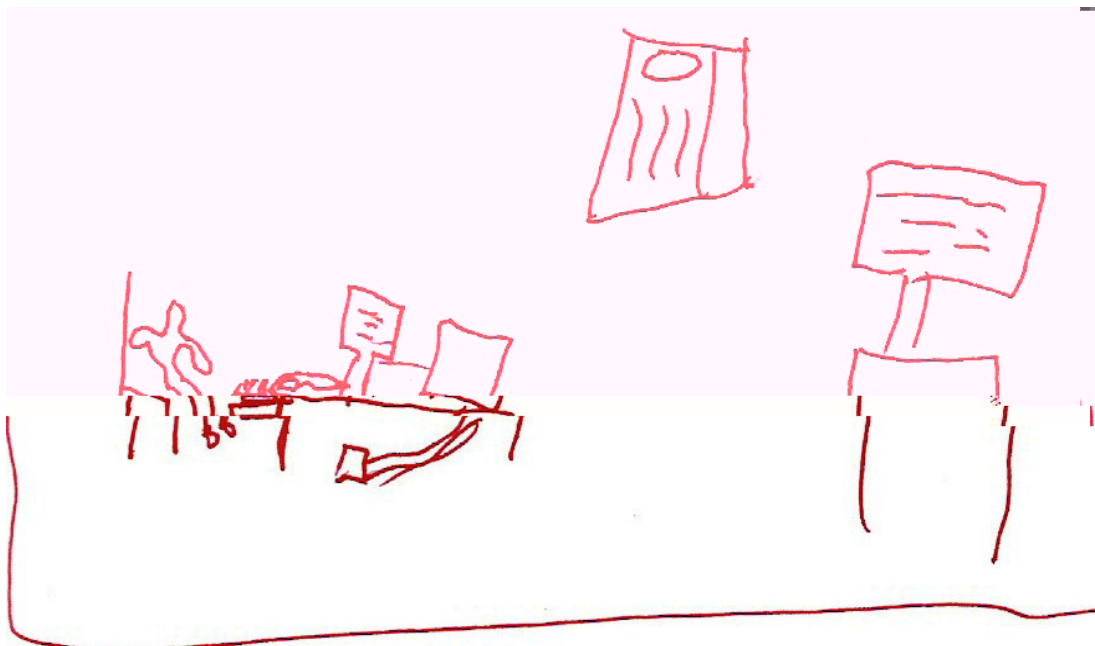


Fig 50 — Personagem 6

Tenho tudo a minha volta, mas estou preso na tela. É outro mundo e lá estou: o Grande. Sou o mais forte dos guerreiros, detenho a força e o poder para chegar a qualquer lugar.



Fig 51 — personagem 7

Estou totalmente envolvido na luta entre o bem e o mal. O dia estava bonito e meus pais foram para a praia e eu pedi para não ir, para ficar jogando no computador, ou seja, poderia ter me divertido mais na praia, mas não conseguia sair dali, eu só pensava em jogar e ganhar.



Fig 52 — Personagem 8

A teia. No jogo tenho vários caminhos que posso seguir, eles se cruzam, se separam e eu estou ali entre um e outro, na teia, fugindo de sua dona que quer me pegar.



Fig 53 — Personagem 9

Eu sou o maior, o sinistro, o destruidor. Estou a caça dos meus inimigos e darei conta de todos eles.

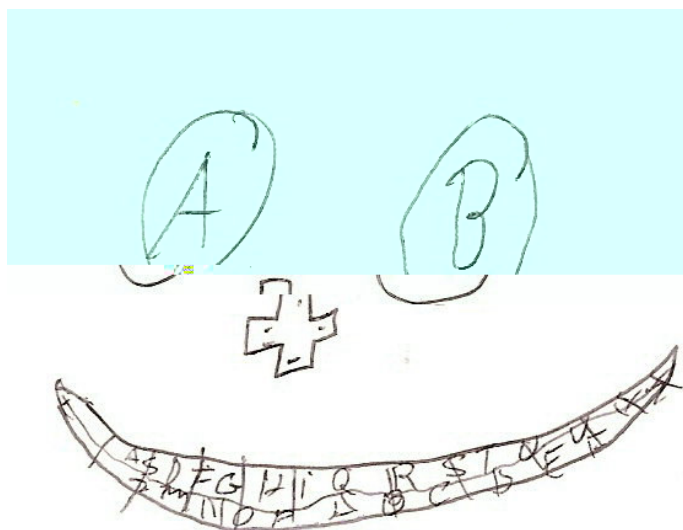


Fig 54 — Personagem 10

Me sinto bem jogando, relaxado. Jogo há oito anos e não sou violento, nunca matei ninguém, nunca taquei shurikens na cabeça de ninguém. O desenho reflete isso, me sinto parte do jogo. O mais importante dos jogos é a interação com o jogador, a fantasia, a imaginação...

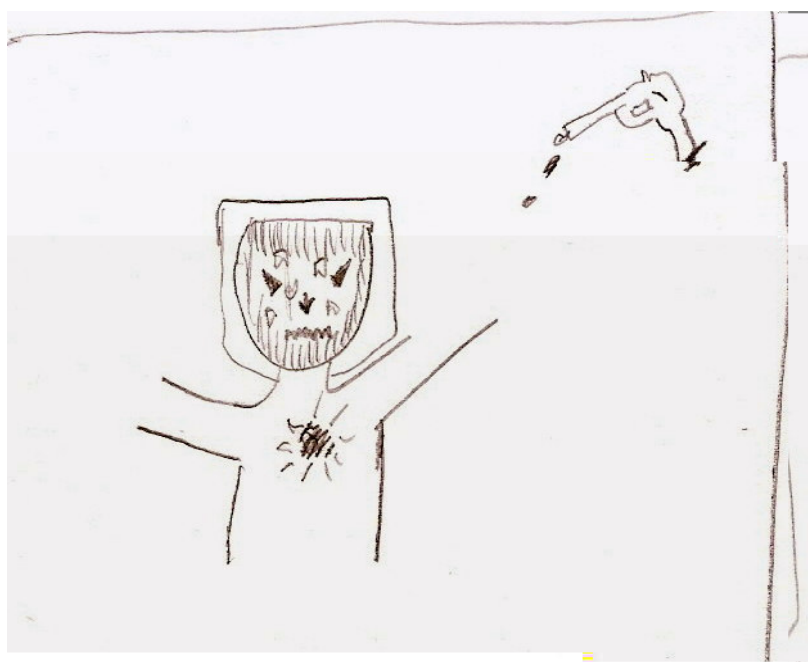


Fig 55 — Personagem 11

Sou o dono da arma. Em que outro mundo eu poderia pegar a arma, sair atirando, matar, morrer, e logo depois, estar vivo de novo pra continuar? Só no jogo. Por isso, me sinto o tal e jogo mesmo, atiro pra caramba, é bom demais. Oh, fique tranqüila, vc não corre perigo, é só no jogo.



Fig 56 — Personagem 12

Peguei a folha roxa do bloco de redaçã e logo todo mundo quer. Não gosto desse negócio de preto e branco, tem que ter cor. No jogo posso tudo, acabaram de me matar e eu saio da sombra e vou correndo atrás do crápula. Qualquer caminho que ele pegue eu vou atrás, ele já era.



Fig 57 — Personagem 13

Acabaram de fincar uma estaca na minha cabeça, sai sangue pelos olhos e pela boca, mesmo assim to vivo. Vou usar minha inteligência pra lutar, irritar e cansar meu inimigo. Vou bater nele até matá-lo. Sinistro, não é. Sou leve, sou tranqüilo, mas não me altere... se não!

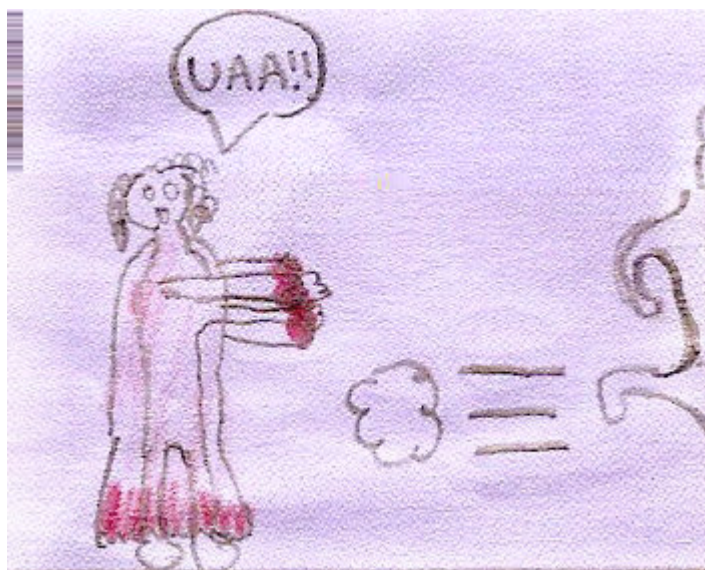


Fig 58 — Personagem 14

É isso aí. Sangue, muito sangue, velocidade e muuuuuuuuuita adrenalina. Se deixar passo horas na máquina, em casa e na rua. Cara, vc não tem noção, é outro mundo. Me desligo de tudo geral, fora que dá pra rolar uma grana. Às vezes tem campeonato na LAN,



Fig 59 — Personagem 15

Cheinho de emoções. Minha melhor distração, melhor do que vê notícia de guerra real na TV. Pelo menos, no jogo incendeio uma cidade inteira com uma bomba, vejo os desesperados nas janelas, corro com o carro e nada me acontece. Nem com eles. É tudo mentirinha. Se começar o jogo de novo, tá todo mundo vivinho pra brincar.



Fig 60 — Personagem 16

Tô dando um trato na prostituta gostosa. Boazuda ela, mas só trabalha apanhando. Então eu bato, meto a porrada mesmo, só assim ganho mais respeito. E ela me dá lucro. Ser cafetão é o maior barato. De madrugada é melhor, tem mais uns malucos jogando. Malucos de todo o mundo. Ai, eu jogando é muito irado.

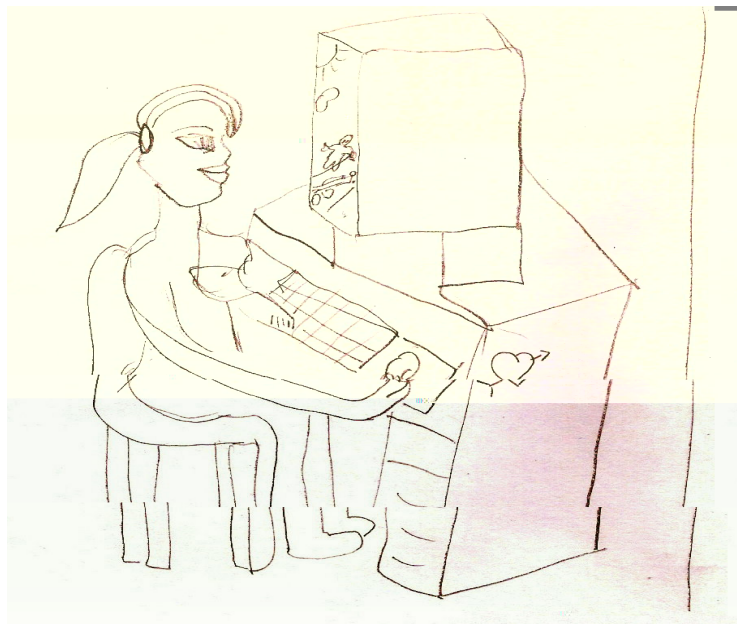


Fig 61 — Personagem 17

Cara, pra eu tô jogando assim, tô muito chateada. Levei bolo na ligação e minha mãe me prendeu. Pô, aí tenho que desestressar, pego um canhão, uma estrada bonita de uma cidade com dia de sol e saio quebrando quem tiver pela frente. Quando acabo de jogar, estou mais calma e vejo que o meu coração ainda está na estante.

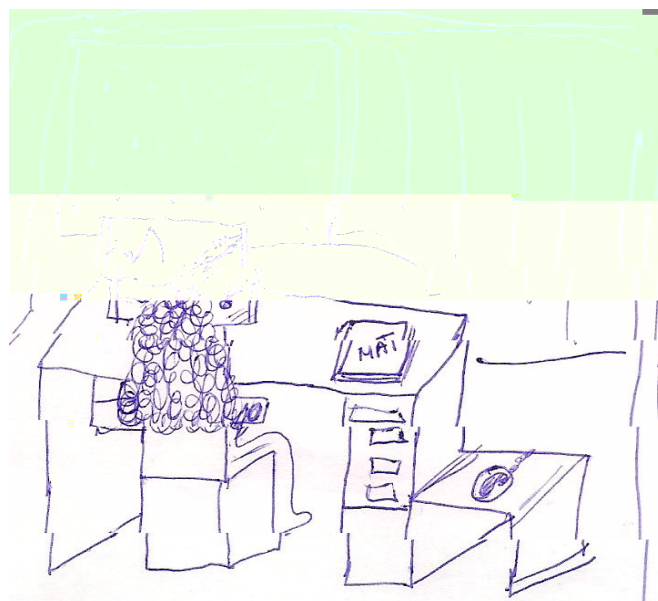


Fig 62 — Personagem 18

'Estou me aliviando. Jogando um pouquinho, vendo a chuva cair e adiando a realidade que me espera: o livro de Matemática pra eu estudar. Tô mal e enquanto não tenho ânimo fico aqui guiando esse possante na tela.



Fig 63 — Personagem 19

Não sei desenhar direito nem jogar muito também, mas o que mais gosto é quando vejo os caras da equipe adversária morrendo. Quando sou eu quem mato, então... Dou tiro logo na cabeça pra não ter chance. E corro pra eles não me pegarem.



Fig 64 — Personagem 20

Estou em casa cheia de coisas pra fazer, mas sem cabeça. Resolvo entrar no MSN, minha mãe reclama da conta, então entro no CS que baixei, ponho um som no ouvido e fico ali até cansar. Minha mãe berra, lembrando tudo que preciso fazer, mas não paro o jogo, vou até o fim. Quando começo, não dá pra parar assim, saio do mundo. Fico legal!

4.3 O COMBATE

Nosso caminho está se estreitando, chegamos ao enredo da nossa história: o combate. Nele vamos conhecer como as nossas personagens atuam no jogo, como elas se interam no mapa, como elas se relacionam e como fazem para ganhar e para perder.

Para isso compomos uma narrativa utilizando as falas de nossas personagens e um narrador, que não se identifica, mas, participa da história e nos deixa a par do que acontece.

4.3.1 O ENREDO²¹

Portas fechadas, ninguém nos ouve. Lá fora o barulho do vento nas árvores e os gritos do sargento que tenta colocar a companhia em forma. Risos e euforia até o

² Esta narrativa foi construída através das respostas obtidas na entrevista semi-estruturada, que foi realizada conforme o roteiro apresentado em apêndice.

gravador ser ligado. Medo, apreensão. Depois do compromisso firmado de que nenhuma identidade seria revelada, eles começam a se soltar, a contar, a falar, a perguntar, a responder... Às vezes falam todos juntos. Discutem, querem entender um mais do que o outro. Até que os favoritos começam a surgir.

Apesar de ser um dos mais antigos entre os *games* de guerra, o CS ganha em disparada, são (13) os que levantam a voz para aclamá-lo como melhor:

— *Ah! Não tem essa não, cara! O CS ainda é o melhor. Perco horas jogando e continuo achando o máximo.*

— *É isso aí. Sem contar que os campeonatos de CS são the best! Você foi naquele do Rio Centro, ano passado? Me senti fuchinha. Os caras jogam muito, dominam legal todos os mapas.*

— *No CS dá pra se comunicar com a equipe, dá pra mandar mensagens, xingar todo mundo... Fica muito mais emocionante...*

Os comentários foram surgindo, enquanto alguns, em coro, concordavam e afirmavam que era assim mesmo.

O *GTA*, ficou em segundo lugar na preferência, obteve nove (9) votos, e logo se empolgaram em sua defesa:

— *Tá brincando! Melhor mesmo é o GTA. Pô, já entrou nos novos mapas... dá pra sentir na carne a vida dos americanos. Povinho vingativo e violento. Sai matando mesmo... e não é igual aqui não, é gang barra pesada, mas engraçado mesmo é quando a gente consegue pegar umas minas. Ficam aquelas telinhas ridículas, igual filme pornô. Eu bombo mesmo, não quero nem saber...*

— *Eu gosto do GTA pra conhecer as cidades, dizem que é igualzinho, que eles foram bem fiéis quando montaram os mapas. A gente se sente lá, destruindo tudo... até as torres gêmeas de novo.*

Todos riem e não temos como evitar comentários quanto aos norte-americanos:

— *Eles são tudo que queríamos ter e não o que queríamos ser...*

De repente, surpreendo-me ao perceber quantos adeptos já tem o *The Crims*, recém chegado ao mundo dos *games*. São sete (7) os que saem na defesa e muitos são os comentários:

— *O The Crims é muito dez. Não tem nada melhor do que depois daquelas aulinhas furrecas dá uma aliviada na LAN. Esse The crims então é o maior barato. Já entrou?*

— *Ah! Prof é fácil. Comece ganhando dinheiro fazendo pequenos assaltos. Isso vai lhe custar estamina (moeda do game). Para recuperar estamina use muita maconha. Você encontra maconha nos pubs e festa raive. Ou espere umas horas até a estamina se recuperar sozinha. Usando drogas você fica intoxicado. Você se desintoxica no hospital. Ou seja, é tudo um ciclo porque o hospital te cobrará muito caro. O jeito é*

ganhar mais dinheiro do que gastar. Para isso compre umas prostitutas boas e umas putas, as que dão mais dinheiro, dão muito dinheiro. Algumas delas vão fugir ou ser assassinadas. Então, se lembre de comprar guarda costas e casas de prostituição pra elas. E não se esqueça de proteger. Compre armas boas e bons coletes. Forme uma gangue e seja líder. Comece a fazer assaltos grandes para ter muito dinheiro e prestígio. Para assaltar sozinho é necessário ter seus pontos maiores que o necessário para o assalto.

— Viu, como ele disse é mole e bom à beça. A gente vê todo dia isso na TV. Ser criminoso de mentirinha não dá cadeia. E ser cafetão é o maior barato, melhor que ser assaltante ou assassino. A gente pega cada uma....

— Ei, ei! Que papo é esse? Eu também prefiro o The Crims, mas mato cafetão safado pra minha pontuação subir. Vocês pensam que mulher é tudo assim...

— Calma! É só o jogo.

Já o Carmageddon, parece não mais emplacar. Apenas dois (2) se manifestaram o colocando como preferido:

— Eu gosto do Carmageddon por causa da velocidade e dos truques de direção.

— Também tem sangue pra caramba. Dá pra fazer umas manobras radicais naqueles caminhos apertados.

Tentei falar mais sobre os mapas, mas pouco consegui arrancar além da questão, já levantada, das cidades que aparecem no GTA e do mapa do Rio do CS, que continua tendo grande destaque.

— Já falei, mapa bom mesmo são aqueles dos Estados Unidos. Dá pra fazer muita coisa, participar de várias gangs, roubar carros, matar gente, andar de carros possantes, passear pelas cidades até morrer, ou matar todo mundo.

— Gosto muito do mapa do Rio do CS, parece que os caras montaram a favela direitinho. Como a gente não entra lá, tem uma noção, A visão lá de cima é maneira. Dá pra cantar, puxar um baseado, e se sentir o Pedro Dom, quem sabe Beira-Mar... comandando a banditagem toda pra não deixar os tiras invadirem os barracos. Muito maneiro.

— É, e bandido até no jogo tem arma melhor que a Polícia. É muito melhor ser traficante no mapa do Rio, tem mais chances de ganhar.

— O CS tem bons mapas, mas gosto mesmo do mapa do Rio. Vejo a praia e sinto em casa. Detono logo aquela favelada toda.

Como assim? — pergunto — Como acabar com a favelada?

— Tudo bem que tem gente boa, mas tem muito safado. Então é melhor acabar.

— É, mas a gente tem que pensar que eles não pediram pra nascer assim... e ser o bandidão deve dar a maior onda. Eles não têm estudo, não têm família rica, não ganham na loteria, então pra pegar mulher tem

que ser o melhor.

A conversa rende, sai um grupo, entra outro e ainda estamos utilizando a mesma sala. Lá fora, às vezes os gritos de guerra de uma ou outra IM, às vezes o riso dos que possam brincando, às vezes os murmúrios dos professores. Todos sem saber o que se passava lá dentro da sala, sem saber quem estava lá e sobre o que falávamos.

A união das personagens era bastante explícita. Tinham receio em se comprometer e em comprometer o outro, muitas vezes um retrucava:

— *Pega leve! O gravador tá ligado! Depois é punição na certa* .

— *Que isso! A Prof é maneira, não vai entregar nada não! Além do mais a gente não tá fazendo nada demais.*

Depois de um tempo de papo eles voltam a se soltar e entramos novamente no jogo.

— *Tudo prende a atenção, Prof, é uma forma de distrair, de sair do mundo... Sei lá... é bom.*

— *O que me prende mais atenção mesmo são as estratégias, as possibilidades de agir... a inteligência mesmo.*

— *É mesmo a articulação é boa, mas não fique pensando que a gente trama muito. Não, não é só chegar, jogar, se divertir e pronto.*

Puxo o gancho para a realidade e...

— *Claro que não, né! A gente é tranquilo, não sai por aí fazendo maldades.*

— *Se a gente fizer al daquilo na real, dá problema e a gente sabe disso.*

— *Ah! Tá! Conheço sim. O moleque lá do meu prédio já tentou armar uns truques desses do GTA, mas ele só queria brincar com o irmão, fingir que tentaram arrombar o carro dele.*

Assim as falas se alternaram, ninguém declarou ter realizado alguma ação do jogo, mas oito (8) disseram conhecer alguém que tenha realizado. Quando passamos para as ações que eles vêem no mundo, foram unânimes.

— *É a realidade. Todo dia tem assaltos, mortes, guerra, prostituição e pancadaria... e a TV mostra tudinho.*

— *É, cara! Mas no outro dia foi sinistro. Tava vindo pro CM cedo e dei de cara com um malandro todo ensanguentado na esquina lá da rua, igualzinho no CS. Sinistro mesmo . Pelo rombo, foi arma boa... deve ter vacilado e vacilão tem que ir pra lama mesmo.*

— *Viu só, não tem nada de estranho nos games, é articulação.*

— *É isso aí! Igualzinho aqui.*

Tudo que eu precisava ouvir para levar o assunto ao Colégio. Eles me deram

a deixa. — Como assim? — Pergunto.

— *A gente sabe que não pode ficar manjado pelos monitores, senão leva fumo... e sabe também a média pra passar, pra continuação na gozação*

— *É mesmo! É tudo uma questão de articulação.*

— *E tem mais... é melhor ficar de fren te pra tela do que por aí arrumando tumulto, pelo menos minha mãe prefere... Ela não entende de nada mesmo.*

— *Nem meus pais, nem os professores.... tão por fora. É barato nosso.*

— *Tem um montão de gente aqui que joga e joga muito. É claro que não dá pra fi car de papo muito tempo, mas a gente conversa sim, se encontra fora daqui, na LAN, na casa de um e de outro. Fica até mais fácil, a desculpa é sempre um trabalho por fazer.*

— *Ou que estamos precisando de uma ajudinha em algum conteúdo.*

— *Aí é só zoação!*

— *É mesmo.*

Todos concordam e passamos a comentar o tempo destinado para a diversão através dos jogos:

— *Ah! Se deixar, eu varo a madrugada jogando. Adoro poder competir com o pessoal de outros países e na madrugada é mais fácil.*

— *Eu também. Meu pai disse até qu e vai tirar o computador do meu quarto.*

— *É claro que em época de prova a gente joga menos, tem de ter nota.*

— *Ih! Prof! Liga não, esses meninos são tudo viciado! Comigo é diferente, gosto de jogar, vou à LAN, sou boa 'praca', mas não me prejudica e, em ca sa, é mais quando não tem outra coisa pra fazer.*

As outras meninas apóiam a colega, o que deixa nítida a diferença de valor que o jogo tem para meninos e meninas. A conversa continuou com uma provocação minha se na LAN não havia preconceito para com as meninas.

— *No início sim, ninguém quer a gente na equipe, no clã...mas depois vêem que a gente detona e aí a coisa muda. Tem que conquistar respeito.*

— *E aproveitar pra fisgar uns gatinhos.*

— *Os homens ficam sem graça, sabe como é? Rola muito palavrão... só que elas começam a falar também, então...*

— *Sem contar que elas nunca vão só, vão sempre em bando pra gente azarar.*

— *A gente na LAN é como uma família de momento, é tudo ali unido.*

— *E a gente fala de tudo, tudo mesmo, não fica ali alienado no jogo.*

— *É, mas a gente não sai de lá incendiando mendigo, riscando carro, roubando velhinhas, nem ganhando dinheiro com o corpo não. É tudo lá, só lá no jogo.*

Percebi a preocupação que eles tinham em se afirmarem como não-violentos, como jovens saudáveis, que só brincam pra se divertir e não pude conter a pergunta sobre o que eles entendem por violência:

— *São essas balas perdidas que matam gente inocente.*

— *É o pessoal por aí morrendo de fome.*

— *É gente que morre sem atendimento.*

— *É assalto com pancada, com tiro.*

— *Esses tapinhas não... é tudo brincadeira, zoação.*

— *A gente zoa um com o outro, ninguém se machuca não, é coisa leve. Tem gente que não entende, pensa que tem que ficar igual frutinha, de mãozinha leve...*

— *E os jogos, então, muito pelo contrário. É uma forma da gente ser livre e feliz.*

— *'Táí', o que dá prazer é a liberdade, a falta de controle...*

Saímos da sala com a certeza de que muito foi dito, mas que muito também não foi. Saímos com repostas, mas com mais dúvidas, mais interrogações... Voltamos ao barulho do vento e das folhas caindo e para trás ficou a porta fechada.

4.4 De volta aos símbolos

Podemos perceber que os símbolos apresentados como recorrentes na análise dos jogos reaparecem nas imagens do CM, nos rituais, nos desenhos, nas narrativas e nas falas dos alunos.

A arma (Fig 39; 40; 41; 42; 44) faz parte do cotidiano das nossas personagens. Tanto as armas cortantes, quanto as contundentes são por eles empunhadas durante as Formaturas e treinamentos para as mesmas. Sem contar que dentro do CM a guarda, feita por militares da ativa, anda sempre armada com fuzis e baionetas. Há também a exposição permanente de canhões e outras armas de guerra, espalhadas no espaço físico do Colégio.

Cabe ressaltar, que a utilização da arma de fato é feita somente com a Salva de Gala (Fig 40), no dia do aniversário do Colégio e no de aniversário da Artilharia. Fora estas datas, os alunos, nos rituais que já abordamos, fazem, formados e durante os desfiles, exposição das armas, o que rememora a tradição do Colégio, retomando a sua fundação à época da Guerra do Paraguai.

Está imbuído aí todo o imaginário da arma utilizada para defesa do homem e da Pátria. Embora não as usem de fato, a afirmação do poder aqui já explorada,

quando falamos do símbolo em si, é totalmente perceptível.

O poderio militar, vivido dia a dia no Colégio e presente nas imagens dos jogos é resgatado com a presença das armas também nos desenhos dos alunos (Fig 46; 47; 49; 53; 55; 57; 63). Eles usam as armas durante o jogo (Fig 46; 47; 49); mostram-se como personagens possuidoras das armas (Fig 53; 55; 63) e são atingidos pela arma (Fig 57). Toda esta utilização é ratificada com a narrativa das personagens em relação aos seus próprios desenhos.

O conhecimento das armas através do Colégio e dos jogos é transportado para a realidade dos sujeitos, dando possibilidades de que eles façam distinção entre uma arma e outra, conforme podemos perceber na leitura da narrativa por nós elaborada, em que uma das personagens, ao comentar uma cena de assassinato, destaca a potência da arma utilizada: *Pelo rombo, foi arma boa.*

O símbolo da arma figura, então, entre o virtual e o real, mostrando-se altamente significativo para os nossos sujeitos.

Um outro símbolo já analisado como recorrente nos jogos que é retomado agora, é a máscara. Ela é utilizada no cotidiano do CM em sua forma mais primitiva, com o camuflar da face nas Formaturas comemorativas do dia das Armas (Fig 44) exercendo o poder da proteção (CHEVALIER, 2002), já que o camuflar esconde a face para se proteger do inimigo. Esconde o homem e mostra o guerreiro, o herói pronto para o combate.

A máscara aparece também nos desenhos dos alunos (Fig 55; 63) revelando também o assumir de uma nova identidade de combate e de luta.

O vermelho é outro símbolo que reaparece para a nossa análise. No Colégio ele está presente principalmente nas fardas e nas boinas dos alunos (Fig 39; 40; 41; 42; 43; 44), com uma simbologia própria de figurar o sangue dos mortos na Guerra do Paraguai, mas que não perde também o seu caráter de convidar à aventura do combate, da defesa da Pátria. Lá, o vermelho é figurado também no fogo, que resplandece das salvas do canhão.

Vermelho do sangue que pulsa nas veias, vermelho das flâmulas, das fardas e do fogo, que, assim como nos jogos, retoma a simbologia da vida e da morte, da precaução e da aventura.

Nos desenhos, quando um grupo resolveu desmontar o que havíamos planejado, desenhou na própria folha e coloriu suas figuras, o vermelho aparece, pintando o sangue. (Fig 57; 58), que também aparece nas narrativas dos desenhos

destas personagens e, embora não colorido, em outras imagens (Fig 55; 63). Nas falas dos alunos — obtidas com as entrevistas — o sangue aparece no mundo virtual quando assumem a preferência pelo Carmageddon destacando que nele *tem san gue pra caramba* e no real, quando fazem referência ao corpo ensangüentado.

O fogo que sai das armas e o que incendeia também se faz presente nos desenhos dos alunos (Fig 47; 55; 59; 63). Assim, em todas as heurísticas o símbolo do vermelho aparece remetendo à juventude, à força e, novamente, ao poder; associados à atenção, à prudência e à morte. (CHEVALIER, 2002)

O símbolo do carro também faz parte da rotina dos nossos sujeitos. No CM ele é utilizado nas Formaturas que destacamos, possibilitando, inclusive, que os nossos sujeitos neles desfilem pela Praça Thomaz Coelho (Fig 41; 43).

O carro que leva e traz, no CM utilizado como ostentação, aparece nos desenhos e nas narrativas também com este sentido, mas sendo acrescido de velocidade (Fig 47; 49; 59; 62); representando o devir cíclico, em que seus condutores são os mensageiros, imbuídos do arquétipo da vitória sobre o tempo.

São exaltadas a tecnologia e a ciência com a presença das máquinas. O que evidenciamos, não só nos desenhos dos carros, mas também nos desenhos dos computadores (Fig 46; 47; 48; 50; 51; 54 61; 62; 64). A máquina em si, carregando o mito de Hermes, associada à velocidade e à superação dos espaços.

Lembramos que Hermes é aquele que transita nos diferentes mundos, que sai de um mundo a outro despontando os limites do tempo e do espaço. (BRANDÃO, 2000a). O carro faz este papel no mundo real, sendo chamado, muitas vezes, por nossos sujeitos de *possante*, enaltecendo aí o poder do veículo. O computador, por sua vez, exerce o mesmo papel no mundo virtual, ligando espaços e pessoas com velocidade apreciável e, assim como Hermes, ultrapassando as barreiras do tempo e do espaço. Lembramos mais uma fala de nossos sujeitos, que destaca a possibilidade de, na sua própria casa, jogar em tempo real com pessoas de vários lugares do mundo: *Adoro poder competir com o pessoal de outros países e na madrugada é mais fácil.*

Cabe aqui destacar, ainda nos valendo do mito, o poder de interação que foi muito bem marcado pelos nossos jogadores: interação com os jogos, com a máquina, com a equipe e com os adversários.

A estrada é outro símbolo analisado que aparece nitidamente nas demais heurísticas.

No Colégio, há toda carga simbólica do Portão D'Armas, da Alameda D. Pedro II e da Praça Thomaz Coelho, que se fazem presente em toda a vida escolar de um aluno do CMRJ (Fig 36; 37; 38; 39; 41; 42; 43; 44). Caminhos que conduzem à entrada, à permanência e à saída do mundo que ali dentro se descortina às nossas personagens. O Colégio constrói e oferece estes caminhos, é como Dédalo, o construtor.

Caminhos que também aparecem nos desenhos e narrativas (Fig 47; 49; 52; 56; 59; 62; 64) e nas falas de nossos sujeitos: *Dá pra fazer umas manobras radicais naqueles caminhos apertados.*

Caminhos como fontes de superação, de desafios para seguir em frente, ou não, que nos remetem novamente à figura de Hermes, conhecedor dos caminhos, e de Ícaro, que supera o limite, invade o caminho que a ele não cabia e acaba morrendo.

A natureza, nosso último símbolo, também aparece nas demais heurísticas.

No Colégio, ela faz parte de sua história. É sob a guarda de árvores centenárias que se realizam as formaturas. Árvores que simbolizam a união entre o passado e o futuro, entre a terra e o céu (CHEVALIER, 2002), unindo-se aos rituais que lá se realizam para não deixar morrer a memória, para fazer ressurgir, como as folhas que sempre se renovam, toda a tradição da instituição na vida de nossas personagens. Junção natureza/homem/cultura explícita na relação das árvores com o solo em que estão ligadas; o céu, que a cada dia estão mais próximas e nossas personagens, que já fazem parte deste cenário (Fig 36; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44).

Nos desenhos e narrativas (Fig 48; 52; 59; 61; 62; 64) a natureza se faz presente na forma de árvores, montanhas, nuvens, animais, sol e chuva, ligada às imagens de construções humanas, que acopladas a ela constroem o cenário dos jogos.

Enfatiza-se aí também a possibilidade de passear por outras terras, viver outras culturas: *Eu gosto do GTA pra conhecer as cidades, dizem que é igualzinho, que eles foram bem fiéis quando montaram os mapas. A gente se sente lá, destruindo tudo... até as torres gêmeas de novo.*

Viver até em culturas tão próximas, mas de realidade desconhecida por eles, como no caso da favela representada no Morro D Marta, fazendo assim com que nossos sujeitos repensem a prática social, quando re-significam a visão de mundo em relação aos que lá habitam e sobrevivem: *É, mas a gente tem que pensar que eles não pediram pra nascer assim... e ser o bandidão deve dar a maior onda. Eles não têm estudo, não têm família*

rica, não ganham na loteria, então pra pegar mulher tem que ser o melhor.

Assim como nos jogos, nas demais heurísticas, é o homem que age na natureza e, especificamente no CM, é o aluno que assume, como o exaltado na Canção do Colégio, a posição do herói, que a instituição requer.

Como podemos observar, os símbolos recortados por nós na apresentação dos jogos aqui estudados, reaparecem, como um presente, em todas as outras heurísticas por nós utilizadas, demonstrando, claramente, a ligação entre tudo que estamos tentando costurar desde o início destas linhas. Passemos, então, para as nossas últimas considerações, dando as respostas que podemos colher neste percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: E O JOGO CONTINUA...

Os jogos que analisamos estão constantemente habitados pela idéia da morte. Retornando à leitura de Maffesoli (2005), eles cristalizam a angústia do tempo que passa e integram a morte num ritual que a torna aceitável, fazendo uma mistura irreduzível de morte e ressurreição, eufemizando-a em todo momento. Como ressaltaram os sujeitos desta pesquisa, é fascinante o lado maravilhoso de, através dos jogos, poder morrer e reviver para depois lutar, morrer de novo, num ciclo que apresenta vida e morte numa ambivalência e em sua complementaridade.

Estas antíteses participam da *Conjunção de Maffesoli* (2005) Uma ligação entre ambivalências e contrariedades, que resultam na convivência e completude daquilo que tínhamos como opostos. Conjunção que exalta o prazer da vida, a figura de Dioniso que sai dos poderes instituídos, subverte, usa o lado sombra na busca do querer viver social (Maffesoli, 1984).

Só assim entendemos a presença de tantos deuses e demônios em nossas análises. Deuses ambivalentes, que figuram entre o bem e o mal, sem demarcações. É Dioniso, é Eros, é Ares, é Hermes... que aparecem como deuses e como *daimons*. Que usam suas forças para construir, destruir e depois novamente construir. Que ligam colégio, sujeitos, jogos, violência, morte e vida.

O Colégio Militar do Rio de Janeiro, nosso mapa, possui amplos caminhos, centenários e imponentes prédios, rodeados de árvores, flores, espaços para jogos esportivos e várias diversões. Está protegido por muros com guaritas de guardas, por catracas de segurança na entrada e por câmeras espalhadas. Belo cenário. Um autêntico cenário que oferece paz, tranqüilidade e a beleza numa instituição em que as armas, a luta, a lealdade, o respeito, a disciplina, as virtudes morais e a honra à Pátria representam sua missão.

Os alunos têm, então, no jogo, uma continuidade do que vivem no Colégio, sendo que no jogo estão livres, estão na sombra de Dioniso, na busca pela satisfação de Eros, na tentativa da vitória de Ares e no freqüentar de novos caminhos de Hermes. Estão no mundo dos deuses.

Podemos observar, através das imagens do CM, que o espaço, as armas, a farda de cor vermelha, outras próprias de guerra, as boinas também vermelhas, os carros de combate, a salva de gala com o tiro de canhão... favorecem a proximidade destes sujeitos com os jogos analisados.

Eles, no CM, estão com as armas em mão, referenciando uma instituição que foi criada num ambiente de guerra, que foi criada para dar uma possibilidade de vida aos que sofreram na pele os efeitos da guerra, com a morte de seus pais. E que, por isso, mes

os deveres escolares.

Já os meninos colocam seus corpos em detrimento das máquinas. Braços adentram a máquina e parecem tentar manter contato direto com o mundo virtual, da distância que é ao mesmo tempo da proximidade. Buscam ter o mundo todo ao seu redor. Os componentes das máquinas não foram esquecidos: o teclado, o *mouse* e o *joystick* são os botões da diversão, da brincadeira. Outros desenhos deles dispensam a máquina e dão destaque às lutas, ao corpo, à cabeça — centro da vida, que parece ser a parte do corpo mais presente. Matam, mas não morem, Quando morrem ressuscitam para novamente matar.

Outros, ainda, parecem incorporar em seus corpos os personagens se desenharem como atores do próprio jogo, considerando-se o maior, o destruidor. Outros se colocam dentro das teias de jogo, na busca de caminhos que levem à vitória, à vida, à convivência com o mundo virtual. Há, também, quem utilize outros elementos do jogo como os veículos para exibirem o modo como se envolvem no jogo.

O fato é que os alunos envolvem suas vidas com os jogos e os jogos com as suas vidas, fazendo deles a passagem para outra dimensão, a busca pela antiviolença. Como já afirmamos, a luta pela vida faz do jogo uma banalização da morte de todos os dias. O jogo é a grande brincadeira. Brinca-se pelo prazer de brincar, pela fantasia, pela busca do Outro de do mundo, que não é oferecido dentro do CM, com toda a sua tentativa de domínio.

Como afirmam alguns alunos, o jogo faz com que eles se sintam relaxados, interados com o jogo, ou, até mesmo, parte dele. Prova disso está no desenho representado pelos olhos sob a forma de monitor e CPU, o nariz representado pelo botão de comando do jogo e a boca representada pelo teclado.

Corpo que, durante as jogadas, manifesta-se em ruídos, gestos, movimentos, dentes cerrados, sobancelhas erguidas, ares de vencedor ou de perdedor, mãos rápidas e objetivas, pés que não se assentam no chão, exigem o encontro do "clima" necessário à realização do jogo. Há, portanto, uma linguagem silenciosa da comunicação não-verbal, é o corpo que fala associada à comunicação verbal vazia dos nossos jogadores, através de gírias e palavras de baixo calão.

A pesquisa mostrou sim, que a vivência da violência através dos jogos é uma forma de extirpá-la, mas que também nos leva à banalização, no sentido do senso comum, remodelando os valores de vida e fazendo crer que a violência pode ser

merecida, pode ser justificada por um mal feito, uma má ação remetendo a tempos em que “quem com ferro feria, com ferro era ferido”. É o mundo dos demônios: a guerra de Ares pelo prazer da destruição; a vida de Dioniso, esvaziada de sentidos; a vingança de Eros; a ilusão de Hermes de que conhecendo os caminhos, andando pelos mundos, tudo se pode.

A banalização da violência com todos os seus demônios também foi demonstrada claramente quando falávamos sobre o mapa do Rio e um sujeito ressaltou a idéia de que até no jogo os traficantes possuem armamentos melhores do que os da polícia e, assim, têm mais chances no combate. É a aceitação da decadência do Estado. Não há indignação, ou qualquer menção de luta contra isto, apenas entende-se e vive-se.

Desta forma, os jogos são deuses e são demônios na formação dos nossos sujeitos de pesquisa, influenciam nos seus hábitos, nas suas atitudes, na ética e nos seus valores de vida e de morte.

Mesmo não sendo foco de nossa pesquisa, saltou aos olhos o desconhecimento tanto da família, quanto da escola em relação à diversão de nossos sujeitos. Se pais e professores não sabem o que eles fazem, não podem pôr em debate, nem orientar. Ficam, em sua maioria, à margem deste mundo, sem saber, que muitas vezes são usados como personagens de jogo e nem percebem. Muito mais poderíamos tecer sobre isto, mas não cabe em nossa pesquisa.

O arquiteto Dédalo aparece nas redes dos jogos e dos clãs que contribuem para formar um espaço composto, ao mesmo tempo presente e ausente nas relações com a máquina, sem que as pessoas precisem se conhecer.

É Dédalo que proporciona através da imagem a criação de um universo virtual em que o jogador não está mais diante da tela, mas dentro do jogo, presente por imersão num universo sobre o qual deve agir. (BALADIER, 1999)

Dédalo arquitetou os caminhos, pode saber a saída, mas pode não conseguir vencer o monstro que criou, como não conseguiu vencer o Minotauro, necessitando assim da força e da inteligência de um herói para o empreendimento (BRANDÃO, 2002a). É este herói que nossos sujeitos são levados a ser no jogo e no CM, mas que não sabemos se o são.

A instituição, os jogos e, talvez numa afirmação ainda imatura, até a família, esperam que nossos sujeitos consigam matar o monstro. Esquecendo-se de que, muitas vezes eles são como Ícaro, recebem as asas com cera e, não se dando conta

de seus limites, na ânsia do desbravamento e da conquista, ultrapassam o *métron*, podendo enveredar no caminho da morte.

Deste modo, precisamos retomar à Cassandra e perceber que as previsões estão sendo feitas, que as situações de vida estão sonhando um futuro em que o lidar com a destruição e com a violência passa ser tão natural como lidar com gestos de amor e de carinho.

De todos os depoimentos não há porque considerar que os jogos analisados possam desencadear um processo, já existente no dia a dia que é a violência. Vivenciar a prática desses jogos é uma maneira de conviver apenas de modo virtual com o mal, com o lado demoníaco do mundo, que existe em seu lado mais sombrio dentro de cada um de nós (MAFFESOLI, 2004a), mas não podemos deixar que, como Cassandra, os jovens passem a cantar a própria morte, lembrando sempre que na sociedade, na escola e na família o jogo continua...

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. *Violência, um retrato em branco e preto*. In: GROSBAUM, Elena., ALVES, Maria Leila. & MARTINS, Ângela Maria. *Violência, um retrato em branco e preto*. São Paulo: FDE, 1994.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Game over: Jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura, 2005.

AMADO, Guy. *Redes de jogos chegam ao Brasil no final dos anos 90*. In: Folha de São Paulo: Caderno Mais. 18/01/2004.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A terra e os devaneios do repouso*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BALADIER, Georges. *A desordem — Elogio do Movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *O Dédalo: para finalizar o século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999

BAUDRILLARD, Jean. *A ilusão do fim*. Lisboa: Terrama, 1992.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 1.

_____. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v 2.

_____. *Mitologia grega*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. . 1.

_____. *Mitologia grega*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. . 2.

_____. *Mitologia grega*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. . 3.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 dez. 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro, e dá outras providências, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 fev. 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999, regulamenta a Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro, e dá outras providências, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 1999.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da adolescência*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CLASSIFICAÇÃO DE JOGOS ELETRÔNICOS. Disponível em www.mj.gov.br/classificacao. Acesso em 25 de abril de 2006.

CHEVALIER, Jean. & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. imp 8. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DADOUN, Roger. *A violência: Ensaio acerca do "homo violens"*. Rio de Janeiro: Ditei, 1998.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do Imaginário*. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

_____. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. *Exploração do Imaginário*. Paris, Circé, *Lettres Modernes*, n. 1, 1969.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Portugal: Instituto Piaget, 1992.

FAURE, G. & LASCAR, S. *O jogo dramático na escola primária*. Portugal: Editora Estampa, 1982.

FIGUEIREDO, Antonio Joaquim. *Breve introdução à história dos colégios militares*. Rio de Janeiro: DF, 1958.

FORTUNA, Roberta. *Brincadeira Proibidona*. *Jornal O Dia*, Rio de Janeiro, 28 ago. 2003. Caderno Polícia, p. 30.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Cleomar Ferreira. *Rasteiras e pontapés ou brincadeiras de escola? Ouvindo professores e alunos pré-adolescentes*. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches e PORTO, Maria do Rosário Silveira (orgs). *Imaginário do medo e cultura de violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004.

GRAND THELFAUTO. Disponível em www.gtasite/pl. Acesso em 16 de novembro de 2005.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. 5. ed. São

Paulo: Perspectiva, 2004.

JONES, Gerard. *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogame e violência de faz-de-conta*. São Paulo: CONRAD LIVROS, 2004.

MAFFESOLI, Michel. *A Conquista do presente*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1984.

_____. *A parte do diabo - resumo da subversão pós-moderna*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. *A sombra de Dioniso: contribuição a uma sociologia da orgia*. São Paulo: Zouk, 2005.

_____. *A violência totalitária*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. *Dinâmica da violência*. São Paulo: Revista dos tribunais L TDA, 1994.

_____. *El conocimiento ordinario: Compendio de sociologia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

_____. *No fundo das aparências*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. *Notas sobre a pós-modernidade: O lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

_____. *O mistério da conjunção: ensaios sobre a comunicação, corpo e socialidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. *tempo das tribos - declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MATTOS, Luis. *Por dentro do Counter-Strike*. In: Counter-Strike Ano 1- nº 1, 2003 (s/d).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NICOLESCU, Basarab. *O terceiro incluído — Da física quântica à ontologia*. In: NICOLESCU, Basarab & BADESCU, Horia. *O homem e a obra*. São Paulo: Trion, 2001.

PORão i Rão Rão 50 Td (R)Tj 0.108 Tc w (ãoz3Tc 8.03984 0 Td (O)Tj -cTj -30.2398 -1
Pão c 0.048 c 5,2 9,9 0 d n 0.024 c .4 98 0 d 0.048

ISSN 0101-3262.

REVISTA A ASPIRAÇÃO 1998. Rio de Janeiro: Public editora e publicidade Ltda, 1998.

REVISTA A ASPIRAÇÃO 1999. Rio de Janeiro: Public editora e publicidade Ltda, 1999.

REVISTA A ASPIRAÇÃO 2000. Rio de Janeiro: Public editora e publicidade Ltda, 2000.

REVISTA A ASPIRAÇÃO 2001. Rio de Janeiro: Public editora e publicidade Ltda, 2001.

REVISTA A ASPIRAÇÃO 2002. Rio de Janeiro: Public editora e publicidade Ltda, 2002.

REVISTA A ASPIRAÇÃO 2003. Rio de Janeiro: Public editora e publicidade Ltda, 2003.

REVISTA A ASPIRAÇÃO 2004. Rio de Janeiro: Public editora e publicidade Ltda, 2004.

REVISTA A ASPIRAÇÃO 2005. Rio de Janeiro: Public editora e publicidade Ltda, 2005.

REVISTA COUNTER-SRIKE Nº 01. São Paulo: Digerati Comunicação e Tecnologia Ltda, 2004.

REVISTA COUNTER-SRIKE Nº 02. São Paulo: Digerati Comunicação e Tecnologia Ltda, 2004.

REVISTA COUNTER-SRIKE Nº 06. São Paulo: Digerati Comunicação e Tecnologia Ltda, 2004.

REVISTA COUNTER-SRIKE Nº 10. São Paulo: Digerati Comunicação e Tecnologia Ltda, 2005.

SOUZA, Hugo Rangel de Castro e. *Jogo eletrônico: nem bom nem mau nem neutro*. In: Nós da Escola. Ano 3. nº 30, 2005.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

THE CRIMS. Disponível em www.thecrims.com . Acesso em 24 de abril de 2006.

THOMAZ, Sueli Barbosa. *A violência no dia-a-dia da escola fundamental*. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches e PORTO, Maria do Rosário Silveira (orgs). *Imagário do medo e cultura de violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004.

TOSCANO, Moema. *Introdução à Sociologia Educacional*. Petrópolis: Vozes, 1987.

APÊNDICE A — Questionário para identificação dos possíveis sujeitos da pesquisa

Nome: _____

Idade: _____

Turma: _____

1- Você conhece jogos eletrônicos?

SIM

NÃO

2- Você joga jogos eletrônicos?

SIM

NÃO

3-Caso você jogue, marque os que você tem preferência em jogar:

Counter-Strike

Warcraft

Age of Empires

Heroes of Might and Magic

4- Se você tiver preferência por um jogo que não esteja listado, nos diga o nome: _____

5- Você joga em LAN?

SIM

NÃO

6- Você joga em LAN próxima ao Colégio?

SIM

NÃO

7- Você joga em LAN próxima a sua casa?

SIM

NÃO

8- Você costuma freqüentar a mesma LAN?

SIM

NÃO

9- Você joga em casa?

SIM

NÃO

10- Você joga na casa de amigos?

SIM

NÃO

11- Que tempo, em média, vc passa jogando por dia?

Menos de 1 hora Entre 1 e 2 horas Entre 2 e 4 horas Mais de 4 horas

12- Em quantos dias por semana vc costuma jogar?

1 2 a 3 4 a 5 6 a 7

13- Você pertence a algum Clã?

SIM NÃO

14- Você já participou de algum campeonato?

SIM NÃO

aso ocê dese re a c a da resq sa, de se aq u e nome a a con a o: _____

resde ag ade o a s a a c a ão,

s ame B enco u i

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista

Nome: _____

Idade: _____

Turma: _____

- 1- Qual jogo eletrônico você mais gosta de jogar?
- 2- Ele tem mapa? De qual você mais gosta por quê?
- 3- O que mais prende sua atenção no jogo? Por quê?
- 4- Você já se observou realizando alguma ação do jogo? Qual?
- 5- Você conhece alguém que tenha realizado ações do jogo? Qual?
- 6- E ações do dia a dia, você já viu no jogo? Qual?
- 7 - E aqui no CM, você já viu algo parecido com os jogos?O quê?
- 8- Você joga com colegas de escola?
- 9- Tem como falar sobre as táticas aqui no CM? Como?
- 10- Você costuma passar mais tempo jogando ou estudando?
- 11-0 que dá mais prazer a você nos jogos? Por quê?
- 12-Como se comportam as pessoas na *Lan* que você joga?

APÊNDICE C – Folha para o desenho

Nome: _____

Idade: _____

Turma: _____

Jogo Preferido: _____

Você tem 20 min para fazer um desenho que expresse como se sente jogando.

“Eu jogando sou assim...”

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)