



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AMBIENTE, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

**OFICINANDO COM JOVENS: análise de processos de atenção na experiência
com jogos digitais**

WASHINGTON SALES DO MONTE

Mossoró, RN
Fevereiro de 2014

WASHINGTON SALES DO MONTE

**OFICINANDO COM JOVENS: análise de processos de atenção na experiência
com jogos digitais**

Dissertação apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Mossoró, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Karla Rosane do Amaral Demoly – UFERSA

Coorientador: Prof. Dr. Francisco Milton Mendes Neto – UFERSA

Mossoró, RN
Fevereiro de 2014

O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade de seus autores

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central Orlando Teixeira (BCOT)
Setor de Informação e Referência**

M772o Monte, Washington Sales do.

Oficinando com jovens: análise de processos de atenção na
experiência com jogos digitais. / Washington Sales do Monte. --
Mossoró, 2014

131f.: il.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly.
Co-orientador: Prof. Dr. Francisco Milton Mendes Neto.

Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e
Sociedade) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Pró-
Reitoria de Pós-Graduação.

1. Tecnologia educacional. 2. Jogos digitais. 3. Cognição. 4.
Saúde mental. I. Título.

RN/UFERSA/BCOT

CDD: 371.33

Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB-15/120

WASHINGTON SALES DO MONTE

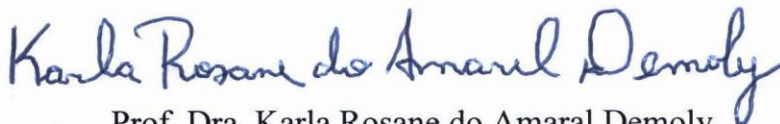
**OFICINANDO COM JOVENS: ANÁLISE DE PROCESSOS DE ATENÇÃO NA
EXPERIÊNCIA COM OS JOGOS DIGITAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Mossoró, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Aprovada em: 26 / 02 / 2014

Conceito: A

BANCA EXAMINADORA



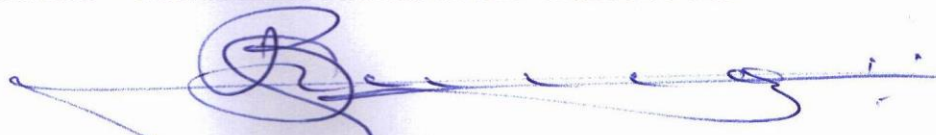
Prof. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Prof. Dr. Francisco Milton Mendes Neto
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Prof. Dra. Cleci Maraschin
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Genevile Carife Bergamo
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Dedicatória

Dedico a meus filhos, razão da minha vida: Felipe e Laura.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força, saúde e coragem para enfrentar essa jogada!

Ao Programa de Pós-Graduação Ambiente, Tecnologia e Sociedade e aos professores pela acolhida.

Aos meus colegas de turma, em especial às colegas Maria de Fátima de Lima das Chagas e Kézia Viana Gonçalves, pelas longas horas de conversa, apoio, energia, carinho e conhecimento.

Aos colegas do Programa Oficinando em Rede, em especial à Cedma, Dayse, Edcleuson, Julia, Kétura, Lia, Raissa e Tassio, por inventarem a experiência das oficinas junto comigo.

Às companheiras de oficinas, Luisa e Rafaella, pelas contribuições e paciência nessa jornada.

A minha orientadora, professora Dr^a Karla Rosane do Amaral Demoly, não sei se um dia vou saldar a minha dívida com ela, segue o meu muito obrigado, pelo exemplo, paciência e a dedicação que sempre demonstrou. Ela esteve sempre presente na invenção da pesquisa.

Ao meu coorientador, professor Dr. Francisco Milton Mendes Neto, pelas contribuições nessa pesquisa e pelo apoio em uma pesquisa intervenção.

À professora Cleci Maraschin, por aceitar fazer parte da minha banca, pelas sugestões e envolvimento na pesquisa e pelo comprometimento com a minha aprendizagem.

A professora Cláudia Freitas, pela inspiração por meio das conversas e da leitura do seu trabalho de tese.

Ao professor Genevile Carife Bergamo, pela disposição em compor a minha banca e pelo grande exemplo que é enquanto professor.

À minha família, pois tiveram que lidar com minha ausência no período de dedicação na pesquisa.

À minha mãe Maria Ivonete, as minhas irmãs Aparecida Renata e Elis Regina, minha prima Aleksandra Rocha, pela confiança e apoio.

À minha esposa Andréa Sales, pela paciência que teve ao longo desse trabalho, também peço desculpas pela minha presença/ausência.

Às minhas fontes: de alegria, juventude e força, meus filhos, Laura e Felipe.

Ao apoio do meu sogro, Francisco Alves e da minha sogra, Maria de Lourdes.

Aos meus colegas de trabalho da UNP – universidade Potiguar, professores, pois como sempre falo, sou um pouquinho de cada um.

Ao colega e amigo Fábio Nobre pela torcida: antes e durante todo esse caminhar da pesquisa.

À amiga Iêda Diniz, pelas longas horas de conversa e de troca de ideias.

Amigos! Sou devedor a cada um de vocês.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as formas de atenção que podemos observar na experiência de jovens que participam de oficinas de jogos digitais em um Centro de Atenção Psicossocial de Mossoró/RN. Apresenta o jogo digital como experiência potencializadora de transformações cognitivas e afetivas no percurso de jovens em situação de sofrimento psíquico. O jogo enquanto tecnologia interativa, em uma proposta de simuladores da realidade, cria vários ambientes digitais e, por meio de suas interfaces, pode construir situações para que seus jogadores, interajam, produzindo suas realidades em simulações potencializadoras dos seus processos de aprendizagem. O objetivo central da pesquisa foi analisar as formas de funcionamento dos processos de atenção desencadeadas na experiência de jovens com os jogos digitais. Procuramos acompanhar as ações dos jovens de modo a aprender sobre como funciona o processo da atenção, tão requerido às aprendizagens. A metodologia empregada foi a pesquisa-intervenção, uma pesquisa qualitativa em que observamos diferentes momentos da interação de jovens com os jogos em oficinas. As oficinas oportunizaram que os sujeitos envolvidos, oficinandos – os jovens - e oficineiros – mestrandos, professora orientadora e bolsistas de graduação -, construíssem suas próprias vivências e interatividade com os jogos. O método da cartografia permitiu observar e analisar as interações em diferentes momentos da experiência de jovens com o jogo digital. Como resultados, percebemos transformações cognitivas referidas aos processos de atenção na experiência de jovens com os jogos digitais. Durante a experiência, pudemos acompanhar as modulações nos momentos em que o sujeito/jogador apresenta um tipo de atenção, processo em movimento. Nesta pesquisa, o tipo de atenção que mais se fez presente no início da experiência foi o que se define como atenção voluntária, bastante comum em sujeitos que apresentam um processo de dispersão elevado. É interessante percebermos que esse tipo de atenção não funciona de modo estático, pois na experiência dos jogadores, nas ações diretas em situação de jogo, eles passam a experimentar processos que envolvem concentração, focalização, distração, enfim, nos mostram como caminham com suas aprendizagens, nos mostram a atenção como uma experiência de aprendizagem. Percebemos a diferença entre as formas de operar dos processos cognitivos da atenção (distração, dispersão, percepção, focalização, concentração), processos que estiveram presentes durante todo o percurso da experiência. É interessante aprender que observar os jovens jogando e os movimentos que realizam nos faz entender o modo como aprendem e convivem de um jeito diferente, assim, sempre é importante olhar, mobilizar a nossa atenção para o que cada um nos mostra e o que eles fazem no coletivo. O método da cartografia nos ajuda a aprender a como acompanhar os movimentos da atenção, na escrita dos mapas do percurso. Sobre os movimentos da atenção, é possível dizer que a distração apresenta-se como um processo importante para a aprendizagem, o distraído nem sempre é alguém que não tem foco. A dispersão é um processo que pode não favorecer o jogador quando busca uma experiência profunda no processo. A percepção apresenta-se de forma diferente para cada um dos sujeitos/jogadores, quando estes procuram interagir no ambiente de modo a buscar pousar a atenção em algum jogo. A focalização e a concentração passam a acontecer como processo e nos alegramos ao observar jovens, antes bastante dispersos, em ações de jogo mostrando estarem concentrados nas fases, nas jogadas. A pesquisa toca em um problema delicado na atualidade, conecta-se com outros dramas vividos pelos jovens, quando o diagnóstico da desatenção vem acompanhado pela ideia da hiperatividade e das medidas de medicalização crescente dos jovens. Ao final deste trabalho, sentimos que apenas iniciamos uma caminhada e que deixamos nossa contribuição, ao explicarmos o movimento dinâmico dos processos da atenção na experiência de jogadores em um ambiente de saúde mental.

Palavras-chave: jogos digitais, atenção, cognição, saúde mental.

ABSTRACT

This research analyzes the forms of attention that we can observe the experience of young people who participate in workshops of digital games in a day-care Center of Mossoró/RN. Presents the digital game as eyeshadow experience cognitive and affective changes the course of at-risk youth distress. The game while in interactive technology a reality, simulators offer creates various digital environments and, through their interfaces, can construct situations for his players, interact, producing their realities in simulations of their capable to potentialize learning processes. The central objective of the research was to analyze the ways of operation of attention processes triggered in young's experience with the digital games. We seek to follow the actions of young people in order to learn about how does the process of attention, as required to the learnings. The methodology employed was the intervention research, a qualitative research in which we observe different moments of the interaction of young people with the games in workshops. The workshops that nurture the subjects involved, *oficinandos-young people-and workshop participants-master, teacher Advisor and graduate fellows-*, build their own experiences and interactivity with the games. The method of cartography allowed to observe and analyze the interactions in different moments of young's experience with the digital game. As a result, realize cognitive transformations referred to the processes of attention on young people's experience with the digital games. During the trial, we were able to keep track of the modulations in times when the subject/player presents a kind of attention, moving process. In this research, the kind of attention that was present at the beginning of the experience was what is defined as voluntary attention, quite common in subjects with a high dispersion process. It is interesting to realize that that kind of attention does not work so static, because the experience of the players, in direct actions in game situation, they began to experiment with processes involving concentration, focus, distraction, anyway, show us how to walk with their learning, show us attention as a learning experience. We noticed the difference between the forms of the operating of the cognitive processes of attention (distraction, dispersion, perception, focus, concentration), processes that were present throughout the course of the experiment. It is interesting to learn that observe young people playing and the movements they perform makes us understand how they learn and cohabit in a different way, so it is always important to look, mobilising our attention to what each shows us and what they do in the collective. The method of mapping helps us learn how to monitor the movements of attention, in writing of the maps of the route. About the movements of the attention, it is possible to say that the distraction presents itself as an important process for learning, the distracted is not always someone who does not have focus. The dispersion is a process that may not favour the player when seeking a deep experience in the process. The perception presents itself differently for each of the subject/players, when they seek to interact in the environment in order to seek landed the attention in any game. Focus and concentration are happening as process and we rejoice to observe young, before pretty scattered, into shares of game showing are concentrated in phases, in plays. The research touches a delicate problem in actuality, connects with other dramas experienced by young people, when the diagnosis of inattention comes with the idea of hyperactivity and the measures of increasing medicalization of young people. At the end of this work, we feel that just started a walk and we left our contribution, to explain the dynamic movement of the processes of attention on the experience of players in a mental health setting.

Keywords: digital games, attention, cognition, mental health.

LISTA DE ABREVIATURAS

MIT - Massachusetts Institute of Technology

TIC's - tecnologias da informação e da comunicação

CAPSi- Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

CTC - Ciências e as Tecnologias da Cognição

CNRS - Centre National des Recherches Scientifiques

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Gênero jogos digitais.....	40
QUADRO 2 - Tipos de atenção.....	59
QUADRO 3 - Da pesquisa-ação à pesquisa-intervenção.....	68
QUADRO 4 - Tipos de atenção e como acontece no ato do jogar.....	111

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1 – Disciplinas das Ciências e Tecnologias Cognitivas.....	43
FIGURA 2 - Variáveis da atenção do Cartógrafo.....	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TRÊS ANOS DE CONVIVÊNCIA COM JOVENS NO CAPSI DE MOSSORÓ: a intensidade do aprender	23
3 SOBRE OS JOGOS	26
3.1 A PRESENÇA DO JOGO EM NOSSAS VIDAS	26
3.2 JOGOS DIGITAIS	31
3.2.1 Jogos Digitais Casuais	34
3.2.2 Caracterização dos jogos casuais	36
3.2.3 O jogo digital e a aprendizagem	38
3.2.4 Classificação e escolha dos jogos digitais	40
3.3 TECNOLOGIAS E COGNIÇÃO	42
3.3.1 A contribuição de Francisco Varela	42
3.3.2 A Biologia da Cognição de Humberto Maturana e de Francisco Varela	44
3.4 O CONCEITO E OS TIPOS DE ATENÇÃO	52
3.5 PROCESSOS COGNITIVOS E MODOS DE FUNCIONAMENTO DA ATENÇÃO	57
3.5.1 Percepção	57
3.5.2 Focalização	59
3.5.3 Concentração.....	60
3.5.4 Dispersão e Distração	61
3.6 A CONTRIBUIÇÃO DO DEVIR-CONSCIENTE PARA O CONCEITO DA ATENÇÃO	64
4 METODOLOGIA PROPOSTA	67
4.1 PESQUISA-INTERVENÇÃO COMO MODO DE PESQUISA.....	67
4.2 A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA	69
4.3 DESENHO DOS MAPAS PARA ACOMPANHAR PROCESSOS COGNITIVOS	71
4.3.1 Cartografando processos de jovens com jogos digitais	72
4.4 A ESCOLHA DOS JOVENS DA PESQUISA	73
4.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	75
4.5.1 Formas de observar e analisar processos cognitivos em ambiente de saúde mental	75
4.6 O CUIDADO COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA AÇÃO DE PESQUISA	77
5 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA	79
5.1 MOMENTOS INICIAIS NO CAMPO DA PESQUISA	79
5.2 JOVENS JOGADORES E O ENCONTRO COM A TECNOLOGIA JOGO DIGITAL	84
5.2.1 Beatriz: a minha vida também faz parte da sua.....	84
5.2.2 Júlio: o desbravador de si	90
5.2.3 Valter e Evandro: encantamento pelo mundo virtual.....	94

5.2.4	Áurea e a timidez de uma dançarina	101
5.2.5	Daniela quer apenas jogar	103
5.2.6	David e a <i>expertise</i> em jogar	105
5.2.7	Inácio quer conhecer outros mundos.....	108
5.1	OS PROCESSOS COGNITIVOS DA ATENÇÃO E A EXPERIÊNCIA DOS JOGADORES NO MUNDO DIGITAL	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	119
	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
	MODELO - CARTA DE ANUÊNCIA	126
	PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	127

1 INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um momento de ruptura, “ponto de mutação” no dizer de Capra (2006), que decorre do movimento intelectual iniciado por volta de 1946, movimento que Nobert Wiener (2006) definiu como “cibernética”. Após a segunda guerra mundial, discussões e socialização de estudos entre matemáticos, neurocientistas, cientistas sociais, psicólogos e engenheiros produziram as condições para, segundo Jean Pierre Dupuy (1996), que se definisse um projeto comum de edificação de uma ciência geral do funcionamento da mente. Conceitos foram desenvolvidos durante uma série de dez conferências na cidade de Nova York que ficaram conhecidas como Conferências Macy.

Enquanto muitos cientistas ocupavam o tempo com seus trabalhos, ainda em uma perspectiva embasada em construções teóricas dos séculos XVI e XVII, primórdios do pensamento cartesiano criado por Galileu Galilei e René Descartes, Wiener dedicava seus estudos e discussões na busca do entendimento da comunicação, seus processos e influências na sociedade. Algumas de suas proposições são indicadas em seu livro, publicado inicialmente nos Estados Unidos em 1950: “Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos” (CAPRA, 2006, p. 56-57).

Nobert Wiener (2006) se interessava pelo tema do conhecimento na relação com as tecnologias. A proposta de criar máquinas com a capacidade de armazenar informações e aprender já se fazia presente nas construções deste cientista. Wiener (2006) faz uma análise dos processos de troca de mensagens entre o homem e as máquinas que, na época, eram as máquinas autômatos.

A máquina jogaria gambitos, e possivelmente finais de partida, como um jogador humano, a partir de um repertório de gambitos e finais padrões. Uma máquina melhor acumularia, em fita gravada, cada partida que tivesse jogado, e suplementaria os processos que já indicamos com algo apropriado; em suma, utilizaria sua capacidade de aprendizagem. Embora já tenhamos visto que se podem construir máquinas aprendizes, a técnica de construir máquinas é ainda muito imperfeita. Ainda não chegou a hora propícia para a construção de uma máquina de jogar xadrez baseada nos princípios de aprendizagem, conquanto tal hora esteja provavelmente muito distante (WIENER, 2006, p. 174).

Wiener parecia já esboçar um protótipo do que conhecemos hoje como videogames, máquinas que começaram a surgir no mercado e que foram comercializadas duas décadas mais tarde. Sabemos que "Tennis for Two" foi a primeira tentativa de invenção de um jogo eletrônico no mundo, por volta do ano de 1958. Foi desenvolvido por William Higinbotham, que simulava uma partida de tênis entre dois jogadores. O jogo se apresentava com duas barras que serviam de raquetes, um ponto permanecia piscando no meio da tela representando

a bola, mas acabou não sendo comercializado. Logo após essa tentativa, podemos destacar o trabalho de dois estudantes do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (*Massachusetts Institute of Technology* - MIT). Já na década 1960, Ivan Sutherland apresentou na sua tese de doutorado um sistema interativo de computação gráfica para computadores e Steve Russel, em 1962, desenvolveu o primeiro videogame informatizado (*Space War*), considerado um avanço na época (ALVES, 2005, p. 38).

O interesse particular pelo tema das tecnologias se faz presente na minha caminhada de formação, desde o ingresso na universidade, por isso inicio a escrita com o destaque ao trabalho de Norbert Wiener (2006) e às construções do grupo cibernético. Procurarei aqui relacionar estas primeiras reflexões com momentos da minha caminhada que antecedem à pesquisa e que interferem na definição do tema de estudo.

Em 2009, tive a oportunidade de pesquisar sobre a evolução da internet e as inúmeras possibilidades que ela trazia para as organizações. Em 2010, produzi um trabalho sobre como as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) podem ser utilizadas na educação, trabalho este embasado nos conceitos da Educomunicação, apresentados a mim pelo professor Ismar Soares (2011), professor e pesquisador da USP. Desde então, fiz a opção de prosseguir com pesquisas que colocam em relação processos humanos de conhecimento e as tecnologias.

Ao ingressar no mestrado, eu trazia uma proposta de analisar processos de formação de professores universitários em experiências de educação a distância. Enquanto conversava com minha orientadora, eu acabava interagindo com bolsistas oficinairos que batalhavam para conseguir recursos e, assim, equipar um ambiente do CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência de Mossoró/RN. O entusiasmo dos bolsistas neste trabalho era visível e eu me deparava com uma situação ainda pouco estruturada, em que a UFERSA se organizava para iniciar com a educação a distância. Recebi o convite da orientadora e fui conhecer o Programa de Extensão “Oficinando em rede: tecnologias da informação e comunicação produzindo inserção social, cuidado e formação em saúde mental”. As atividades do programa aconteciam semanalmente no CAPSi. Passei a observar o envolvimento dos jovens em atividades semanais e diversificadas em que diferentes oficinas são oportunizadas a eles.

O Programa Oficinando em Rede já acontece em outras regiões em nosso país, tendo iniciado em Porto Alegre, um trabalho coordenado por pesquisadores como Cleci Maraschin, Analice Palombini, dentre outros (MARASCHIN; FRANCISCO; DIEHL, 2011). Estes, em perspectiva transdisciplinar envolvendo profissionais de diferentes áreas do conhecimento,

acolheram o desafio de contribuir com um esforço de produção de elementos que subsidiem metodologias de atendimento em espaços de saúde mental. Estas metodologias de trabalho são necessárias em meio ao que se designa mundialmente como *luta antimanicomial*, uma busca de produção de formas de convivência ancoradas nos conceitos de que os seres humanos aprendem mediante diferentes modos de viver na linguagem. A invenção de formas de convivência em oficinas que oportunizam ações na linguagem podem, neste trabalho, substituir as antigas formas de isolamento.

Em Mossoró/RN, esta ação se iniciou como Programa Oficinando em Rede no ano de 2011, uma ação em parceria entre a UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido e o CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência, um programa incorporado pelos profissionais do CAPSi. Estes, juntamente com estudantes bolsistas de diferentes áreas do conhecimento, passam a implementar oficinas em que diferentes artefatos técnicos são colocados à disposição de jovens, para que possam potencializar seus processos de aprendizagem e a convivência.

Dissertações e teses já foram construídas deste fazer em Porto Alegre e, agora, em Mossoró, subsidiando políticas públicas no campo da saúde mental. A leitura destes trabalhos e nossa experiência cotidiana, sobre a qual discutiremos mais adiante, ajudam a compreender que saúde mental torna-se uma questão para todas as áreas.

Apresento aqui alguma dessas pesquisas: *Criando laços via recursos informatizados: intervenção em saúde mental* é a tese da pesquisadora Deise Juliana Francisco (2007), atualmente professora da Universidade Federal de Alagoas, que aborda a constituição de espaços virtuais para convivência e trocas entre pessoas em sofrimento psíquico, contando com a participação da equipe de um CAPS – Centro de Atenção Psicossocial do município de Santo Ângelo, RS. Seu objetivo foi cartografar as relações humano-máquina e as composições de convivência ocorridas no uso de recursos informatizados. Temos também o importante trabalho de dissertação da pesquisadora Tatiane Reis Viana (2008), intitulado *Oficinando enredos de passagem: o encontro do adolescer em sofrimento com a tecnologia*. Trata-se de um estudo no Centro Integrado de Atenção Psicossocial do Hospital Psiquiátrico São Pedro de Porto Alegre (CIAPS-HPSP). O estudo buscou investigar como acontece o encontro dos jovens com as tecnologias digitais em um espaço de compartilhamento e escuta denominado oficinas tecnológicas.

A obra *Oficinando em Rede: oficinas, tecnologias e saúde mental* (2011) organizada por Cleci Maraschin, Deise Juliana Francisco e Rafael Diehl e, ainda, *Tecnologias em Rede:*

oficinas de fazer saúde mental (2012), organizada Analice de Lima Palombini, Cleci Maraschin e Simone Moschen dão suporte à pesquisa e abrem novos caminhos para pensarmos sobre as tecnologias no campo da saúde mental.

Esta pesquisa discute as formas de atenção que podemos observar na experiência de jovens que participam de oficinas de jogos digitais em um Centro de Atenção Psicossocial de Mossoró/RN. A pesquisa interage com um percurso de vida e de conhecimento que tem relação direta com o pesquisador, por isso pretendo contextualizar a pesquisa, considerando recortes da minha experiência: o interesse pelo tema das tecnologias, o trabalho mais recente que desenvolvo no programa de extensão *Oficinando em Rede* em Mossoró e a aproximação com o campo da saúde mental, todos estes são elementos da experiência que ajudam a definir a minha proposta de estudo.

A escrita fará o movimento do “eu” ao “nós”, para marcar quando me refiro a um aspecto da minha experiência, inscrição singular e/ou para marcar reflexões, experiências que já realizo com o/os outro/os estudiosos.

Neste momento inicial da escrita destacamos algumas construções que interagem com conceitos da cibernética e que nos apóiam na pesquisa, quando queremos discutir o jogo na experiência de jovens do CAPSi. O grupo cibernético se propõe a uma convivência e produção interdisciplinar, o que precisamos ressaltar como desafio importante em tempos de separações cartesianas, quando as disciplinas isoladas pensam dar conta de fenômenos complexos. Pesquisadores de campos diversos tematizaram a relação humano-máquina e os processos cognitivos e afetivos que experimentamos.

Para nos ajudar na reflexão sobre os processos cognitivos nesta relação seres humanos e máquinas será valioso considerar os estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), Henry Atlan (2006), Pierre Lévy (1993), Gilbert Simondon (1989), dentre outros.

A análise de processos de atenção na experiência de jovens do CAPSi com os jogos digitais nos aproxima ainda de estudos voltados à “economia da atenção” que serão muito importantes na pesquisa. O conceito da atenção torna-se tema de estudo na metade do século XX e segue ganhando espaço em investigações nas áreas da psicologia, psiquiatria, medicina, neurociência e educação. O problema central que envolve pesquisadores da atenção interage com toda uma circunstância que se produz em meio a uma perspectiva que considera que as pessoas apresentam falta de atenção, o que poderia trazer como efeito a não aprendizagem. Conceitos são inventados, transformam formas de convivência e ganham força, como a ideia da hiperatividade na educação. Crianças e jovens são encaminhados para atendimento

psicológico e/ou psicopedagógico, medicamentos são distribuídos em escola e em espaços de saúde mental com o objetivo de *tranquilizá-los*, enfim, um conjunto de medidas e dispositivos são colocados em prática, afetando as vidas de jovens atendidos no CAPSi.

Na vida cotidiana da educação escolar temos a queixa insistente de que jovens não aprendem por falta de atenção. Pesquisadores aprofundam os conhecimentos sobre sintomas da atualidade, como por exemplo, o TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, nos emprestando pesquisas inovadoras nas formas de percepção da aprendizagem dos sujeitos (FREITAS, 2011; KASTRUP, 2004).

Este debate vai pouco a pouco produzindo a curiosidade de estudar como os processos de atenção acontecem na experiência de jovens com quem convivemos semanalmente no Programa Oficinando em Rede de Mossoró. A pesquisa se faz dia a dia com os jovens, com os bolsistas oficinairos do Programa Oficinando em Rede, nos encontros semanais de estudo e reflexão. É um pesquisar em que *fazemos com* os sujeitos, caminhos de uma pesquisa intervenção.

A pesquisa se dedica a pensar sobre como as oficinas de jogos digitais participam do trabalho de produção de conhecimentos inovadores, capazes de invenção de práticas de cuidado, quando focalizamos as formas de atenção tão requeridas para os jovens nas escolas e demais espaços de convivência.

E por que os jogos digitais? O mundo dos jogos digitais está bastante presente em nosso cotidiano, especialmente nessa primeira década do século XXI. A propagação das tecnologias da informação e da comunicação, o avanço das tecnologias móveis e o desenvolvimento de plataformas de mídias cada vez mais precisas, com suas interfaces interativas, têm proporcionando experiência marcante na vida de um jogador, seja ele criança, jovem, ou adulto. Esses jogadores são encontrados por toda parte, em casa, na escola, nas ruas, na universidade. O crescimento das indústrias de jogos digitais tem levantado muitas discussões, pesquisas e estudos sobre a utilização, a influência e as potencialidades dos jogos, especialmente quando nos dedicamos a buscar novas formas de conhecimento.

Quando falamos sobre os jogos digitais nas práticas em um ambiente de saúde mental e educação, estamos referindo a um processo potencializador de sua ação, por meio do acoplamento sempre existente na experiência humana com as máquinas. Assim como nos apresenta o filósofo e físico brilhante, Gilbert Simondon (1989), em sua obra “*Du Mode d’Existence des Objets Techniques*”, os artefatos tecnológicos precisam ser compreendidos como parte da cultura humana.

Nesta pesquisa colocamos em relação na experiência dos jovens o jogo e nos dedicamos a observar os processos de atenção, processos estes passageiros e que mudam constantemente, considerados muito importantes para realização de tarefas de nossas atividades no dia a dia. Já ao iniciar nossos estudos sobre este processo cognitivo, nos deparamos com sua complexidade, não se trata, neste caso, do que costumamos escutar no senso comum, do sujeito ter ou não a atenção. Conceitos apresentados como atenção podem indicar distração, dispersão, concentração e focalização, todas estas são formas de funcionamento da atenção. Na experiência com jogos digitais, as formas de atenção acontecem, desde a escolha dos jogos, até as ações realizadas durante a interação com o jogo. Conforme Virgínia Kastrup (2004), o estudo cuidadoso do funcionamento da atenção revela que esta não é um processo único e simples de ser entendido. “O prestar atenção é apenas um dos atos de um processo complexo, que inclui modulações da cognição e da própria intencionalidade da consciência” (KASTRUP, 2004, p. 14).

Estamos partindo do pressuposto inicial de que os jogos digitais atraem a atenção e despertam a curiosidade dos jovens, produzindo formas múltiplas de linguajar em interações sociais, a partir do acoplamento com as ferramentas tecnológicas disponibilizadas. Os jogos como ferramentas tecnológicas apresentam, através de seus aplicativos e de suas interfaces, a possibilidade de fazer com que jovens estabeleçam novas relações com o mundo, nos domínios do real e do virtual que compõem o que chamamos na experiência como a *nossa (realidade)*, *nossa* no sentido de que é sempre uma realidade para um observador. Por isso, escrevemos entre parênteses, o que faz ampliar processos de atenção como uma aprendizagem. Como apresenta Marcondes Filho (2006, p. 8-9):

Uma pessoa pode demonstrar uma realidade por meio de movimentos de seu corpo, por sua voz, por sua fala. Ela a descreve. Na descrição, o organismo "junta as partes" (calcula). Diz Von Foerster, que o observador acha que sabe como são as coisas "lá fora", tentando constatar, por meio de micropipetas no sistema nervoso, como o mundo externo se realiza no interno de cada um. Mas isso é um enorme engano, pois a pessoa olha o mundo em busca de respostas que compara com o estímulo celular, mas é só a partir deste que o cérebro efetivamente "junta as partes".

Como podemos aprender com Von Foerster, estaremos lançando nosso olhar para as formas como a atenção se mostra nas ações dos jovens jogadores e, desde o primeiro contato com o ambiente das oficinas, já podemos sentir o que significa dizer que temos sempre um olhar, o olhar de observadores e de jogadores. Nem mesmo um diagnóstico produzido pode nos fazer pensar que um jovem autista jogue como o outro no mesmo ambiente. Há sempre um sujeitos em processo nas ações do jogo.

Importante aqui apresentar as partes que procurarei organizar na composição do trabalho. Sendo assim, na primeira parte procurarei situar a pesquisa com o período de convivência com os jovens no CAPSi. Em seguida, faremos uma discussão sobre os jogos digitais, como se organizam e quais as plataformas que dão suporte a eles, até apresentarmos os jogos escolhidos para a experiência com os jovens no CAPSi.

Na segunda parte, traremos nosso entendimento sobre a presença das tecnologias nos processos de conhecimento e, mais diretamente, sobre como os processos cognitivos se modificam na interação de jovens jogadores com os jogos digitais.

Esta parte do trabalho acontece no momento em que nos dedicamos nos estudos sobre os processos cognitivos na relação com as tecnologias da informação e da comunicação, ao mesmo tempo em que, semanalmente, estamos a oficinas com os jovens no CAPSi. O fazer da pesquisa nos desafia a uma escrita em que a experiência da convivência com os jovens nas oficinas com os jogos digitais acontece e, ao mesmo tempo, buscamos os aportes teóricos que favoreçam o entendimento de processos de atenção no fazer de jovens com jogos no CAPSi.

Sobre a cognição, contamos com os trabalhos de Francisco Varela, biólogo reconhecido pelos seus estudos em neurobiologia, epistemologia e ciências cognitivas. Juntamente com Humberto Maturana, Francisco Varela desenvolve a “Biologia do Conhecer”, os cientistas inventam o conceito de “autopoíese” para explicar o funcionamento dos seres vivos de modo a distingui-los dos seres não vivos. O entendimento que estes autores nos trazem sobre a conexão entre a cognição e a vida cotidiana é precioso em nosso estudo, principalmente quando nos esclarecem sobre os domínios cognitivos: ação, emoção e linguagem, permitindo, assim, que passemos a observar como estes domínios se apresentam no encontro dos jovens com os jogos digitais. Em nosso estudo, a discussão sobre a existência de máquinas autopoieticas e de máquinas alopoieticas também ajuda a compreender as ações que jovens experimentam nas oficinas dos jogos digitais, as mudanças em nós e nos jovens – seres vivos autopoieticos e as mudanças nos cenários e nos ambientes do jogo, em máquinas como os computadores, cujo funcionamento é alopoietico. Retomaremos esta discussão no corpo do trabalho.

A discussão dos processos de atenção considera as valiosas construções de Cláudia Freitas (2011), Virginia Kastrup (1999, 2004, 2007), Luciana Caliman (2008, 2012) e DeNardin e Sordi (2007, 2008).

O ato ou experiência do jogar está carregado de “microprocessos”, ou ainda “microatividades” (SADE e KASTRUP, 2011), uma experiência que buscamos acompanhar

ao observar os processos de atenção dos jovens que interagem neste encontro com os jogos digitais.

A metodologia empregada na pesquisa será apresentada na terceira parte do trabalho, uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, pois observamos diferentes momentos da interação de jovens com os jogos. Os procedimentos metodológicos priorizam a invenção de uma experiência de oficinas com jovens, favorecendo a análise de processos cognitivos. E aqui caberá discutir a oficina como tecnologia presente em uma pesquisa intervenção e nossa opção por esse modo de pesquisar, quando buscamos analisar os movimentos da cognição, aqui mais especificamente, as formas como a atenção funciona quando jovens atendidos em um espaço de saúde mental jogam.

As oficinas oportunizam que todos os envolvidos (oficinandos e oficinairos), construam suas próprias vivências e a interatividade com os jogos. Como método de pesquisa que orienta o fazer da pesquisa, escolhemos a cartografia, um método formulado inicialmente por Gilles Deleuze e Félix Guattari por volta de 1995, tendo como um de seus conceitos básicos os “rizomas”, conceito emprestado da botânica para explicar a filosofia como sistema aberto e sem conceitos prontos, preexistentes, sendo um método que é praticado e não “aplicado”. A cartografia dos processos será trazida para nossa discussão no texto.

A pesquisa tem como objetivo central analisar as formas de atenção desencadeadas na experiência de jovens com os jogos digitais, para entender como estas tecnologias podem potencializar processos de aprendizagem na experiência do jogar. Buscamos, ainda, compreender como os processos de atenção se modificam, funcionam na experiência dos jovens com jogos digitais. Queremos entender o acoplamento sujeito/máquina na tecnologia jogo digital, modos de interação dos jovens que vivem em diferentes circunstâncias de sofrimento psíquico – autismo, transtorno mental, depressão, dentre outros modos e circunstâncias que os acompanham.

A experiência no Programa Oficinando em Rede, a convivência semanal com os jovens no CAPSi de Mossoró e o conjunto de leituras que realizo favorecem a definição da seguinte questão de pesquisa: - **Como os processos de atenção acontecem na experiência de jovens usuários do CAPSi e como esses processos se modificam na experiência do jogar?**

A pergunta eu pude construir a partir de uma experiência de três anos de envolvimento com as circunstâncias de jovens do CAPSI de Mossoró/RN, uma curiosidade que interage com experiências anteriores como professor e jogador. A escuta recorrente dos

diagnósticos produzidos sobre os jovens de que apresentam *falta de atenção impedindo a aprendizagem* e a vontade de deixar minha contribuição para melhorar o modo como vivemos na relação com o sofrimento psíquico ajudam a definir o tema desta pesquisa.

2 TRÊS ANOS DE CONVIVÊNCIA COM JOVENS NO CAPSi DE MOSSORÓ: a intensidade do aprender

Eis que chega o momento em que me decido pela visita ao CAPSi. Esta visita se deu a partir de um convite da orientadora e de uma curiosidade minha, ao acompanhar o investimento dos bolsistas em criar as condições para o desencadear do Programa Oficinando em Rede.

Visitei o CAPSi, conheci as fragilidades do espaço de atendimento de saúde mental, recebi a carinhosa acolhida dos profissionais que lá trabalham e este espaço foi me conquistando. Já no encontro seguinte, início do ano de 2010, eu falava da possibilidade de me encarregar das oficinas de jogos digitais. Importante referir que iniciei esta convivência antes de entrar no mestrado, logo após a primeira seleção, em que não fui selecionado. Desde aí, passei a discutir sobre qual a pesquisa a desenvolver e fiz, o que posso dizer que foi como uma imersão na experiência.

Há uma dimensão da pesquisa intervenção que parte de um programa de extensão que podemos discutir. Temos um momento muito importante em que buscamos construir as condições para a realização da pesquisa. Na verdade, não se trata apenas de criar estas condições, pois quando interagimos com os sujeitos em um espaço de saúde mental podemos ser afetados, nos alegramos, nos preocupamos, nos indignamos, nos emocionamos juntos, enfim, experimentamos os processos que se fazem presentes na vida de todos nós.

No início, o programa contava apenas com 2 (dois) bolsistas de pesquisa e eu entrei na experiência justo em um momento seguinte, quando houve a aprovação em edital de recursos e bolsas para a extensão e tínhamos a tarefa de selecionar novos bolsistas.

Desde o primeiro momento em que sentamos para planejar a seleção dos bolsistas para fazerem parte do Programa Oficinando, me vejo aprendendo. - Como pensar em sujeitos diferentes (no caso os bolsistas) que iriam interagir com outros sujeitos (os jovens do CAPSi)? Pensei que esse seria um dos grandes desafios. Depois dos bolsistas selecionados, percebi que o desafio mesmo seria pensar nas oficinas que queríamos realizar. – Como podemos fazer? Essa foi uma pergunta inquietante, retomada em quase todas as nossas reuniões de planejamento. Foi justamente nesse ponto que pude perceber que não teríamos condições de pensar em algo sem um contato maior com a instituição. Era preciso conhecer os profissionais e os jovens atendidos, dar tempo a este convívio. O Programa já traz esta marca do “fazer com” os sujeitos.

As nossas primeiras oficinas aconteciam com este objetivo de buscar interagir com os jovens. Inventávamos propostas que nos ajudassem a produzir pontos de contato com eles, algum modo de conectar com eles no ambiente que ainda não estava equipado com tecnologias digitais. Fui aprendendo a ficar mais atento às pistas que surgiam nos gestos, nos olhares, nas falas, nas formas as mais diversas.

A professora Karla já falava de um ambiente sensível composto de vários nós em uma rede de conversação. Ali levávamos imagens, papéis, tintas, máquinas de fotografia, filmadoras. Mais adiante, *iPads*. Foram diversas as oficinas em que procurávamos oferecer ferramentas para a interação entre os jovens.

A convivência com os jovens do CAPSi passou a ser um ponto de reflexão para o desenvolvimento da pesquisa, o que me remete ao que colocam Maturana e Varela (1995) sobre o conhecer: “Só podemos conhecer o conhecimento humano (experiências, percepções) a partir dele mesmo” (p. 18). Aqui os autores referem-se ao ser humano mesmo, em processo. Dificilmente um pesquisador ou pesquisadora tem a oportunidade de se envolver, de fazer parte do seu campo de pesquisa de forma a saber quando estamos vivendo a experiência e quando estamos coletando os dados dessa experiência. O que antes era rejeitado na ciência, agora sabemos que é uma potência, a pesquisa como um trabalho que se faz com as pessoas, sabendo aqui diferenciar quando estamos officinando e quando estamos na escrita dos acontecimentos. É como o olhar se transformando e passando a perguntar, a perseguir pistas de processos cognitivos.

Senti-me afetado pelos acontecimentos desde a minha chegada no CAPSi. Os cumprimentos quando entrei na instituição, profissionais paravam para olhar para mim e dizer: “Bom Dia Washington!”, “Como está você?” As informações trazidas pelos profissionais do CAPSi são valiosas, os relatos sobre como os jovens chegam, o quanto e como já se transformaram. Todo este processo produz uma circunstância em que não me posiciono como aquele que está ali para observar apenas ou coletar dados. A experiência acontece de um modo diferente em pesquisa intervenção com oficinas em espaços de saúde mental.

Temos um pesquisar em que fazemos parte, nos transformamos junto na condição de oficinairos e de pesquisadores. O que é diferente é que desde o início - e esta é questão ética/estética, a de apresentar a pesquisa -, todos tomam conhecimento que ali faremos uma pesquisa, ao mesmo tempo em que apresentamos e fazemos um trabalho, uma metodologia de officinar com jovens com jogos digitais. Aqui, os procedimentos das oficinas acontecem

apoiando uma experiência que favorece a observação de processos cognitivos. É essencial esta convivência, os três anos de oficinas no CAPSi, o que ajuda na invenção da questão de pesquisa de modo a conectar com um fazer em processo.

O olhar se modifica como condição do pesquisar quando passo a construir e apresentar a proposta da pesquisa no CAPSi, a perguntar sobre um problema que me afeta mais de perto.

Esse modo de viver da pesquisa acontece e nos dedicamos na reflexão, com todo cuidado necessário sobre a experiência dos jovens nas oficinas, cada detalhe do que os envolvia, cada jovem e eles no coletivo. Quais jogos, que tipos, formas, cores, enredos, etc? As ações de um e de todos, desde o primeiro momento, indicavam que era preciso registrar no diário de campo os acontecimentos, fazeres de cada um e os momentos de fazer com o outro.

Outro autor que nos ajudou a pensar no início desse processo de trabalho foi Bruno Latour (2004), quando discute o conceito do “centro de cálculo”. Passei a perceber cada oficina como uma inscrição, como um nó que faz parte da vasta rede em que o jovem está envolvido e que ajuda a tecer: família, profissionais, instituição, situações de vidas, medos, abandonos, alegrias, violências e desenganos. Aqui se trata de um modo de observar proposto por Bruno Latour (2004) e que faz convergência com a escolha do método da cartografia que, para mim, significa também a aprendizagem de um modo de pesquisar:

Nunca se encontra o famoso roteiro de uma linguagem cortada do mundo e de um mundo cortado da linguagem, mas se encontra por toda parte a relação transversal, ao mesmo tempo contínua – que liga centro de cálculos, a montante e a jusante, a outras situações. Como mostrou muito bem Christian Jacob, a cartografia pode servir de modelo para todo este trabalho de transformações que inverte a relação entre um lugar e todos os outros. Nesta imagem (referindo à Fig.5), o cartógrafo desenha, em local abrigado e no plano, a paisagem que ele domina com o olhar. Inversão propriamente fantástica, pois aquele que seria dominado, na paisagem desenhada ao fundo, torna-se o dominante assim que entra em seu gabinete de trabalho e desdobra os mapas para rasurá-los. Para compreender esta inversão, não devemos esquecer, bem entendido, a conéctica, que liga este lugar a todos os outros, por intermédio das expedições, das viagens, dos colóquios, das academias, pela mediação das vias comerciais tratadas a fogo e sangue, da matemática pura, que permite experimentar vários sistemas de projeção, e pela dos gravadores em cobre e dos impressores. Prestemos atenção por um instante à inversão das relações de força entre aquele que viaja numa paisagem e aquele que percorre com o olhar o mapa recém-desenhado. Da mesma forma que as aves do Museu ganhavam, pelo empalhamento, uma coerência que as tornavam todas comparáveis, assim também todos os lugares do mundo, por mais diferentes que sejam, ganham, através do mapa, uma coerência ótica que os torna todos comensuráveis. Por serem todos planos, os mapas podem ser sobrepostos, e permitem, portanto, comparações laterais com outros mapas e outras fontes de informação, que explicam esta formidável amplificação própria dos centros de cálculo. Cada informação nova, cada sistema de projeção favorece todos os outros (LATOUR, 2004, p. 49).

Ao modificar meu modo de relacionar cenas, idéias e acontecimentos nas oficinas em que procuro entender os processos cognitivos no jogo, passo a compreender a potência de

uma pesquisa que considera a cognição como um desencadear de processos, de invenção de problemas. Os jovens se transformam e eu também como pesquisador. É preciso observar as conexões entre os elementos, cenas, gestos, emoções, inscrições. Comecei a perceber a potência que essa pesquisa teria, não apenas para minha vida como pesquisador, mas também para todos que, de alguma forma, estavam ali.

Todas as inscrições relacionadas ao problema da pesquisa se tornam importantes para compreender os processos de atenção no fazer dos jovens que jogam no ambiente.

Importante ainda ressaltar que foi necessário na caminhada buscar o consentimento do comitê de ética na pesquisa, então íamos inventando oficinas em ações de extensão, observando e anotando tudo o que víamos nas ações dos jovens, uma exploração inicial, sem que tivéssemos ainda escolhido quais seriam os jovens da pesquisa propriamente dita.

Temos, portanto, o momento da ação de extensão em uma pesquisa que parte de um trabalho que realizamos. Ao definir o problema, a pergunta que procuramos responder no trabalho, aí o olhar se transforma e passa a inquirir, a buscar conhecer como os processos de atenção acontecem na experiência de um grupo de jovens em oficinas de jogos digitais.

3 SOBRE OS JOGOS

Iniciaremos uma construção teórica necessária para sustentar a análise dos processos de atenção na experiência de jovens no CAPSi. O oficiar dos jovens envolve a tecnologia jogo digital, neste caso, aqui apresentaremos nossos estudos dos trabalhos de autores que se dedicam ao tema dos jogos digitais. Buscamos definir os jogos casuais, pois foram os escolhidos e considerados adequados à experiência inicial que realizamos no trabalho com saúde mental e, ainda, porque conhecendo as características destes jogos, consideramos serem adequados aos jovens em situação de sofrimento psíquico.

3.1 A PRESENÇA DO JOGO EM NOSSAS VIDAS

O *jogo* está presente em nossa sociedade desde os séculos mais remotos da vida do homem. Conforme Huizinga (2012, p. 3), a cultura do “jogo” é tão importante quanto a cultura do *homo faber* (homem que fabrica) e *homo sapiens* (homem que pensa). Não existe uma data precisa para determinar o período do surgimento dos jogos, o que sabemos é o que consta em registros históricos. Grandes civilizações cultivavam a atividade do jogar, ou como modo de punição para os prisioneiros de guerras, ou ainda para fins de divertimento¹.

¹Huizinga (2012) esclarece que esses registros são encontrados nos livros de histórias antigas.

Quando procuramos entender a definição de jogo na escrita de Huizinga (2012) em sua obra “*Homo Ludens*”, observamos que o autor faz uma análise detalhada da “noção de jogo e sua expressão na linguagem”, de onde destacamos os seguintes pontos que consideramos interessantes: nem a palavra jogo, nem a sua noção tem origem lógica ou científica e a forma mais comum de entendimento do jogo é como ocupação voluntária.

Para Huizinga (2012, p. 11-14), “o jogo é livre, não é vida corrente, nem vida real, na verdade é uma evasão da vida real; tem característica de faz de conta; processa-se na seriedade; não pertence à vida comum.”. Para o autor, o faz de conta faz parte da vida das crianças e elas sabem quando estão vivenciando a vida real ou o faz de conta.

O jogo é uma atividade temporária que arrebatava o jogador para outra dimensão com objetivos pré-definidos. Outro ponto, também importante é que o jogo limita-se sempre ao tempo e a capacidade de repetição é uma das suas qualidades (HUIZINGA, 2012, p. 12).

Para Ghensev (2010, p. 15):

[...] o jogo, além de uma brincadeira lúdica, pode ser utilizado para outros fins, como propor experiências que representam a realidade e seu poder em absorver o jogador por completo a qualquer momento, não podendo ser medido o contraste entre ele e a seriedade.

Durante o jogo, distinguir entre a seriedade e a brincadeira não parece tarefa fácil, pois o jogador é tomado pela experiência e pelo poder que lhe é confiado para resolver problemas e construir a sua própria história na interação com o jogo. O jogador começa a viajar em um mundo desconhecido. Entrar no mundo do jogo é quase habitar um lugar sagrado, tomado pelas suas leis e regras.

[...] A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial (HUIZINGA, 2012, p. 13).

Habitar esses espaços para os jogadores muitas vezes acaba se tornando um ritual, com tempo e lugar pré-definidos, estabelecidos, seja pelo próprio jogo ou pelo jogador.

Rosado (2011) esclarece sobre a presença do jogo na experiência humana em seus estudos sobre os jogos digitais. A autora busca compreender a articulação entre os jogos educativos e a necessidade de garantia de aprendizagens às crianças e jovens. Esta discussão é importante em nossa pesquisa porque sabemos que a temática dos jogos digitais na educação tem se constituído como campo para inúmeros estudos. Vamos trazer alguns apontamentos para justamente marcar que, ao referir ao trabalho com jogos em saúde mental, estaremos

produzindo uma mudança necessária, quando não temos a intenção de fazer aprender nenhum conteúdo específico de conhecimento. Ao resgatar momentos da história em que o jogo foi referido, Rosado (2011, p. 2-3) remonta tempos distantes, onde a atividade do jogar já era vista como essencial:

No século IV, antes de Cristo, Aristóteles (384-322 a.C.) comparou o jogo à felicidade e à virtude, pois estas atividades não são importantes como as que constituem o trabalho e são “escolhidas por si mesmas” (ABBAGNANO,1998). Platão (427-348) afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos. Montaigne (1533-1592), um dos precursores da ludicidade, considera importante a educação global do indivíduo, ressaltando que o processo de ensino-aprendizagem acontece a partir da curiosidade da criança e da percepção do mundo ao seu redor físico. Por volta do século XVI, os humanistas percebem a importância dos jogos e os colocam em prática nos colégios jesuítas, porém de forma disciplinada, transformando-os em práticas educativas para a aprendizagem de ortografia e de gramática. Sendo assim, o espírito lúdico é apropriado pelos jogos educativos os quais, por sua vez, foram incorporados às propostas pedagógicas de grandes intelectuais que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento pedagógico atual. A importância do jogo também foi preconizada pelo pensador John Locke (1632-1704), que salientou esta atividade como suporte da educação e dos exercícios.

Podemos observar que as preocupações estavam direcionadas para questões por vezes não vinculadas às necessidades mais singulares dos sujeitos, mas a um contexto educativo que demanda aprendizagens na educação. Os dispositivos presentes nos jogos deveriam responder às demandas de aprendizagem de conteúdos ou de habilidades consideradas necessárias em um contexto social.

Os jogos pedagógicos e a atividade do brincar são tematizados por brilhantes pesquisadores, de onde podemos destacar Friederich Froebel (2001), teórico alemão que, já no século XIX, entendia que as crianças deveriam ser deixadas livres, pois sustentava a idéia da presença de uma riqueza interior. Froebel (2001) ressaltava a importância dos jogos e das artes plásticas.

Seguindo com recortes de momentos importantes na experiência humana, chegamos a estudos que tratam do sujeito psicológico, perspectiva em evidência a partir do século XX, quando jogar passou a ser visto como parte do processo de desenvolvimento de crianças e um caminho interessante para a aprendizagem em educação. Referindo brevemente alguns cientistas brilhantes, podemos destacar novamente Huizinga (2012), que traz uma concepção cultural para o jogo, argumentando que este é uma categoria absolutamente primária da vida. Vygotsky (1998), psicólogo russo, exerce grande influência nos estudos em educação. Este autor discute os jogos na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, realçando a função do jogo na criança, na medida em que este possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), no qual a criança imagina e resolve situações com auxílio de outras pessoas,

para mais tarde resolver sozinha, proporcionando a construção do conhecimento e a interação entre as crianças. O autor destaca a imaginação como dimensão presente na experiência dos sujeitos com o jogo.

Para Piaget (1973), estudioso dos processos de construção do conhecimento e defensor do construtivismo, o jogo é uma atividade interessante nos processos em que a criança constrói e avança em seus estágios de conhecimento, processos de assimilação e acomodação que acontecem na medida em que pode agir sobre os objetos e ir reconstruindo modos de compreensão em níveis crescentes de complexidade.

Em nossa pesquisa, não nos interessa discutir estas diferentes perspectivas, apenas apontamos porque são estudiosos que merecem nosso destaque pela interferência que fizeram nos estudos relacionados aos jogos e a aprendizagem.

A atividade do jogar foi valorizada por estes autores, reconhecidos nos campos da educação e da psicologia, especialmente. Assim, vale ainda o destaque a obras valiosas, como as de Maria Montessori (1949) e Célestin Freinet (1978), autores que produziram jogos e situações voltadas à aprendizagem em educação. Ainda com a ênfase direcionada para processos de aprendizagem, Rosado (2011, p. 8) indica na atualidade que: “Os jogos oferecem um ambiente de ensino-aprendizagem agradável, motivador e enriquecido, onde a criança poderá desenvolver-se pessoal e socialmente de forma integral e harmoniosa”.

A concepção de ambiente favorável para a aprendizagem e desenvolvimento humano ganhou outras dimensões e hoje os jogos são utilizados para os mais diversos fins: aprendizagem, reabilitação, simulação empresarial, pesquisa de mercado, promoção da saúde, dentre outras situações.

Trouxemos algumas perspectivas em que o jogo é tratado, em especial no campo da educação, pela força da presença destes estudos ainda em nossos dias. Entretanto, quando estamos a conviver com os jovens no CAPSi, toda a nossa preocupação está direcionada na busca pela invenção de espaços em que estes possam se conectar, comunicar, conversar e, desde aí, viver melhor com as circunstâncias por vezes muito sofridas que sabemos fazem parte de suas histórias.

Sabemos pela experiência que os jogos podem mobilizar a atenção ou não conectar com as curiosidades dos jovens. Observamos que alguns jogos mais educativos que temos instalado no ambiente não despertam a atenção, são os menos acessados. Há que se cuidar dos dispositivos técnicos que se fazem presentes na invenção de jogos digitais, para que estes interajam com as necessidades, com as curiosidades dos jogadores.

Em relação aos jogos educativos, Cleci Maraschin e Carlos Baum (2013) indicam que Squire (2011) discute esta preferência de crianças e jovens pelos jogos digitais. Squire (2011) destaca as dimensões do conhecimento e do contexto da aprendizagem na experiência do jogar. Os softwares educativos se organizam para fazer aprender conteúdos e desenvolver capacidades nos usuários, não interagindo, deste modo, com os conhecimentos e habilidades dos usuários. Os conhecimentos do usuário não são tomados como importantes no processo de aprendizagem. Já nos jogos digitais, temos uma construção conjunta de significados, o conhecimento dos usuários é ferramenta que pode auxiliar na solução de problemas. A cada fase de um jogo digital, observamos que novas habilidades são requeridas em um processo que segue na dinâmica do jogo. Inspirados nos estudos de Squire, Maraschin e Baum (2013, p. 257) esclarecem que:

O software educativo é geralmente exógeno, o contexto e a motivação encontram-se fora de sua operatividade/jogabilidade e muitas vezes ligados à autoridade escolar e/ou a avaliação. Na maioria dos videogames, por outro lado, há uma construção conjunta de significados, o conhecimento é uma ferramenta para a solução de problemas e novas e diferentes habilidades são convocadas a todo o momento. Grande parte dos jogos é endógena, a motivação e o contexto são indissociáveis da jogabilidade e os sentidos se constroem entre eles e o sujeito da ação.

Efetivamente, o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, ou as TIC's, como comumente são conhecidas, abriu várias oportunidades para desenvolvimento de pesquisas importantes para a saúde mental, como: desenvolvimento de hardware, software, redes, bancos de dados. Podemos pensar em propostas de interação entre o humano e as tecnologias interativas com o desenvolvimento das plataformas digitais.

Os jogos digitais podem ser chamados simplesmente de *Games* e são desenvolvidos em plataformas de mídias eletrônicas, como:

- computadores, que com suas conexões na internet possibilitam ao jogador uma infinidade de acesso a jogos on-line ou ainda off-line;
- consoles, mais conhecidos como videogames; máquinas com software desenvolvido especialmente para jogos (Nintendo, X-Box);
- dispositivos móveis, como celulares, *tablets*.

As plataformas digitais potencializam a utilização e o acesso aos jogos digitais. Hoje, jogar é uma experiência que se amplia e os jogadores passam a fazer parte de ambientes virtuais. Os jogos digitais estão disponíveis em diversas plataformas: na própria web, nos *sites*, nas mídias sociais, nos *blogs*, nos *wikis*, nos ambientes virtuais de aprendizagem, ou ainda, na intranet, fazendo com que seus jogadores tenham experiências diferentes ao jogar,

ou seja, eles são transportados para o ambiente do jogo que não é um ambiente físico, mas sim virtual.

3.2 JOGOS DIGITAIS

*Quando as pessoas aprendem a jogar games, elas estão aprendendo um letramento novo.
James Paul Gee (2003).*

O jogo digital que conhecemos hoje para fins de diversão está entre nós desde os anos 70, mais especificamente no ano de 1977 nos Estados Unidos, quando foi lançado no mercado o *Atari 2600*. Já no Brasil, o jogo digital chega em 1983, provocando uma febre de vendas.

Os jogos digitais ou *games*, como são popularmente conhecidos, podem ser encontrados atualmente em grupos de jogos, conhecidos graças a grande vivência das pessoas com os computadores:

Os *games* constituem uma das conseqüências do avanço tecnológico e da convergência do computador para as telecomunicações, transformando-os em poderosas máquinas de comunicação e informação. Assim, nas últimas décadas, crianças, em todo o mundo, fascinam-se com *games* e passam mais horas frente a telas de computador do que a maioria dos seus pais, avós e professores gostariam (MOITA, 2006, p.13).

Assim, jogos passam por grandes mudanças com o desenvolvimento da tecnologia e, com a popularização da internet, integram a experiência cotidiana dos jovens. Há pouco mais de uma década o que tivemos foi um grande processo de desenvolvimento, processo este que se tornou tão importante que chegou a ser comparado com a indústria da sétima arte, o cinema. Empresas de entretenimento investem na implementação de projetos de simulação virtual de grande complexidade, fazendo com que jogadores possam interagir em ambientes que podem ser mais simples, como os ambientes de jogos casuais, ou mais complexos, como são os ambientes de jogos com narrativas, produções mais sofisticadas. Quanto aos jogos, Gee (2009, p. 168) considera “bons *videogames*” aqueles que incorporam princípios de aprendizagem para os jogadores.

A definição ou classificação do jogo digital está em plena construção e nosso interesse particular está no entendimento do fazer dos jovens interagindo com jogos casuais (*casual games*), geralmente de baixa complexidade e que podem ser acessados nas plataformas móveis.

Importante destacar que, ao priorizar uma reflexão sobre os jogos digitais acabamos por interagir com posições favoráveis e/ou contrárias à utilização do jogo digital pelos jovens.

Para refletir sobre esta atitude de questionamento sobre o emprego de uma tecnologia que mobiliza tanto as pessoas, procuramos no cotidiano da experiência trazer o que aprendemos com Gilbert Simondon (1989) com seus trabalhos sobre o modo como nossa civilização se posiciona diante das invenções técnicas.

É recorrente em nossa cultura, nos vários períodos da evolução técnica e humana, o questionamento do objeto técnico, resultando em posições sobre as quais este brilhante físico e filósofo, Gilbert Simondon, interroga:

A oposição entre cultura e técnica, entre homem e máquina, é falsa e sem fundamento; não denota senão ignorância ou ressentimento; mascara, num falso humanismo, uma realidade rica em esforços humanos e em forças naturais e que constitui o mundo dos OT², mediadores entre a cultura e o homem.

[...] A cultura é equivocada porque ela reconhece certos objetos, como o objeto estético, e concorda em citá-lo no mundo das significações, enquanto recusa outros objetos, em particular os OT, tomando-os apenas como utilidade sem lhes conferir significação (SIMONDON, 1989, p. 132).

O autor alerta para duas posições antagônicas relacionadas ao modo como a cultura situa os objetos técnicos: o romantismo, que sugere uma resistência ao emprego de determinada tecnologia; e a tecnocracia, que faz o elogio a toda a potência da tecnologia. Simondon (1989) esclarece que na cultura temos compreensões reducionistas, quando tratamos do objeto técnico como elemento separado do humano. O autor ajuda a refletir sobre o quanto do processo de nossa humanidade podemos compreender na análise minuciosa sobre o modo de existência de objetos técnicos, análise que realiza ainda nos anos 50, quando desenvolve sua tese. Este cientista dedicou parte de sua vida a ensinar a cultura técnica em escolas de ensino médio na França e até mesmo em universidades, portanto, dedicou-se a mostrar o equívoco de resistir a pensar sobre como a sociedade se transforma quando passamos a empregar diferentes tecnologias.

Em relação aos jogos, temos uma mudança significativa com a invenção dos computadores, da internet e dos dispositivos móveis. Diferente do tempo de Montessori³ com seus maravilhosos jogos em madeiras, ou mesmo feitos com sucatas, jogos que seguem importantes, o que temos hoje é uma preferência de crianças e jovens pelo jogo no domínio do virtual.

² Gilbert Simondon utiliza a sigla OT para indicar *objetos técnicos*.

³ Informações sobre a obra de Maria Montessori e seus materiais pedagógicos, podemos encontrar em: entrevista a Maria Montessori español. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hvuIRXopJIU>>. Acesso em 10/12/2013. Ou ainda em Biografia Maria Montessori Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Gro0wWgAubI>>. Acesso em 10/12/2013.

Justamente por esta via é que a experiência da extensão do oficinas em rede considera a invenção de oficinas contendo, dentre outros elementos técnicos, os jogos digitais.

Pesquisas que tematizam o encontro de sujeitos em circunstância de sofrimento psíquico com as tecnologias avançam e procuram investir na direção da descoberta de formas de conhecimento. O que está em questão em nosso estudo é o entendimento do que estamos a inventar quando tomamos nas mãos o *jogo como tecnologia*, como modo de agir na linguagem. O que procuramos entender é como os jovens agem no ambiente do jogo e, mais diretamente, como as formas de funcionamento da atenção, nesta imersão no jogo, acontecem.

Os jovens, diante de nós nas oficinas, mostram toda uma potência, seus sofrimentos, o modo como o social os exclui. No ambiente das oficinas eles são acolhidos com amor, aqui no sentido que traz Maturana, como coordenação de ações em que cada um entende a legitimidade da presença de si mesmo e do outro, convivendo, fazendo juntos, jogando.

Os jovens experimentam formas de atenção na ação do jogar. O que temos são jovens que em oficinas de jogos no CAPSi oportunizam a observação de como jogam e, neste fazer, interagem, coordenam ações, fazem funcionar de modos diferenciados a atenção.

O jogo tem o poder de envolver seus participantes/jogadores em um ambiente que favorece novas experiências (SILVA, 2008). Um aspecto interessante que observamos inicialmente no desenvolvimento das oficinas é o caráter voluntário do jogo, uma experiência que acontece em um tempo, considera regras e vem acompanhada de tensões e emoções:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. [...] Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerado um dos elementos espirituais básicos da vida (HUIZINGA, 2012, p. 32-33).

Para Huizinga (2012), a definição de jogo encontra-se enraizada na cultura e pode sofrer alterações quanto à sua forma linguística e à sua aplicação. Em nossa experiência com jovens no CAPSi, os elementos presentes na experiência do jogar vão muito além da simples ideia de diversão ou de movimento, pois nas ações do jogar temos processos diversos ocorrendo nos sujeitos que se transformam e aprendem. Em nosso estudo, recortamos as formas de atenção como uma aprendizagem para analisar na experiência de um grupo de jovens.

Os jogos têm o poder de transportar o jogador para outra dimensão do viver, uma imersão em ambientes virtuais que atualmente compõem a experiência dos jovens no CAPSi. Nas oficinas, eles apontam para o que querem jogar, clicam para desencadear o jogo,

permanecem no ambiente, vencem desafios e exploram, a cada jogada, o espaço virtual dos diferentes jogos, vibrando com as vitórias e lamentando as derrotas.

O jogo digital, em uma proposta de simuladores da realidade, cria vários ambientes digitais e, por meio de suas interfaces, jogadores experienciam processos cognitivos e afetivos. O termo interface é utilizado para denominar as interações em mundos virtuais. Nesta abordagem das interfaces, os jovens são convidados a passarem para o outro lado da tela e a interagirem de forma sensório-motora com modelos digitais.

Vale ainda ressaltar que, quando falamos sobre os jogos digitais nas práticas de um ambiente de saúde mental, não estamos nos referindo à substituição do trabalho dos profissionais da instituição por essas tecnologias, mas sim a uma experiência que talvez contribua com a invenção de metodologias alternativas, enriquecendo o trabalho já em andamento. O Oficinando em Rede foi acolhido por toda a equipe do CAPSi de Mossoró que deseja, assim como nós, o desenvolvimento de projetos e pesquisas que ajudem a avançar no entendimento dos processos vividos pelas crianças e pelos jovens.

Com a utilização de tecnologias digitais, profissionais e pesquisadores passam a contar com um leque de opções para favorecer processos cognitivos que envolvam tecnologias mais avançadas, mas é preciso que os espaços de convivência e atendimento ofereçam situações que permitam o conhecimento e a invenção dos jovens através de jogos. É o que estamos experimentando no CAPSi de Mossoró.

A atividade de jogar no CAPSi pode ser pensada como uma ação que envolve formas de fazer e tomadas de decisões, compreendendo diversos elementos em um cenário: os jovens e as máquinas, uma interação em meio a diferentes gestos, emoções, ideias, imagens, sons, escritas e inscrições variadas. Seguiremos na busca de compreensão dos elementos presentes nos jogos digitais para, desde aí, construir a análise de formas de atenção e de aprendizagem que emergem na experiência dos jovens em oficinas.

3.2.1 Jogos Digitais Casuais

“Geração NET” é um termo atualmente empregado para referir aos jogadores que antes eram conhecidos como *nativos digitais*. Uma geração que tem a presença das tecnologias digitais no cotidiano, em especial o computador, máquina que permite “agregar informação, divertimento, comunicação e educação a partir dos mesmos comandos” (CRUZ, 2005, p. 178). Os jovens de hoje já cresceram imersos em ambientes virtuais e participam

ativamente de diferentes formas de interação nas redes. Celulares, redes sociais e videogames configuram modos de convivência e de aprendizagem.

Semanalmente, 64 (sessenta e quatro) jovens participam de oficinas organizadas pela coordenação do Programa Oficinando em Rede, além de bolsistas da universidade e duas profissionais do CAPSi. O início das atividades contou com materiais diversos e, apenas em um segundo momento, pudemos realizar o trabalho contando também com computadores que foram doados à instituição CAPSi.

Instalamos, no segundo momento do trabalho, aqui como uma ação de extensão, jogos casuais nos computadores, normalmente conhecidos pela simplicidade no que se refere à imersão do jogador e à facilidade na compreensão do modo de jogar. Concordamos com Recuero (2012, p. 23) para quem os jogos casuais não necessitam de muito tempo para que todos, cada um a seu modo, descubram as possibilidades de jogar. Deste modo, como já colocamos antes, entendemos que estes jogos são bem indicados para utilização nos espaços de saúde mental, pois são de fácil familiarização e contêm interfaces e menus acessíveis a todos.

Os jovens podem permanecer horas engajados na experiência com determinado jogo e temos ali dispositivos que criam obstáculos a vencer para que possam seguir adiante, avançando nas fases do jogo. Colocamos à disposição um leque de opções em que o cenário virtual e o funcionamento do jogo permitem aos jogadores seguir definindo seus percursos, pouco a pouco vencendo fases, indo adiante.

A seleção dos jogos precisa ser criteriosa, quando não queremos fomentar modos de competição, mas sim favorecer processos de aprendizagem. Neste caso, osicineiros do programa procuram jogar antes e analisam o próprio funcionamento dos jogos, selecionando aqueles que se valem de mecanismos que convidam os jogadores a jogar e, em suas fases, o que temos é a possibilidade de seguir adiante, para fases mais complexas.

Tomamos como base um estudo desenvolvido pela *International Game Developers Association* (IGDA) intitulado *Casual Games White Paper*, realizado nos anos de 2008 e 2009. Esse estudo apresenta uma discussão sobre o crescimento e a diversificação na indústria de jogos, focalizando os jogos casuais. “O Livro Branco começa por estabelecer um quadro para a compreensão de que os jogos casuais são diferentes do que a maior parte da imprensa considera “a indústria do jogo”” (IGDA, 2008, p. 7).

Jogos com essas características são apresentados ainda pelo pesquisador James Paul Gee em seu artigo “Bons videogames e boa aprendizagem”. Para o autor, os bons jogos não

são aqueles fáceis ou bobos de jogar, mas sim aqueles que motivam os jogadores em um processo de aprendizagem (GEE, 2009, 168).

Gee defende que existem algumas situações de aprendizagem na experiência com os jogos:

- **Interação:** Os jogos têm a capacidade de construir um verdadeiro diálogo em um encontro com o jogador, por meio dos processos de tomada de decisão, ou seja, a partir da ação do jogador, os jogos oferecem um *feedback* da ação.
- **Agência:** Agenciamentos ocorrem e se referem às sensações reais vividas pelos jogadores, ao qual Gee apresenta como “agência de controle” (GEE, 2009, p. 171).
- **Ações como explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos:** Os jogos têm a capacidade de encorajar os jogadores a explorar todas as suas possibilidades de ações na hora da jogada; favorecem o pensar rápido, mas não de modo linear, o que Gee define como “pensar lateralmente” (GEE, 2009, p. 173).
- **Ferramentas inteligentes e conhecimentos distribuídos:** Os personagens dos jogos são apresentados por Gee como “ferramentas inteligentes”, no ato de jogar essas ferramentas emprestam suas habilidades e conhecimento para os jogadores que não têm o conhecimento necessário (GEE, 2009, p. 173).

É importante compreendermos esses conceitos desenvolvidos no IGDA (2008) e por autores como Gee (2009) e Recuero (2012), dentre outros, para que possamos entender e caracterizar os tipos de jogos escolhidos no desenvolvimento do trabalho. A pesquisa intervenção sobre o tema *atenção como aprendizagem* requer a organização de um ambiente e a proposição de situações que favoreçam o operar na linguagem e a escrita do que acontece – observação e análise – uma escrita que acaba envolvendo profissionais do CAPSi, bolsistas oficinairos e pesquisadores.

3.2.2 Caracterização dos jogos casuais

Existem vários tipos de jogos digitais, desde aqueles feitos para quem inicia na atividade de jogar, até os mais indicados para jovens que vivem imersos nesse universo. Algumas características são importantes na hora de selecionar os jogos que utilizamos nos espaços de saúde mental, o que em nosso trabalho interage com os objetivos definidos no desenvolvimento do Programa Oficinando em Rede.

As oficinas de jogos digitais levam em conta aspectos técnicos e todo um cuidado no que se refere às condições subjetivas dos jovens em atendimento. Quanto aos aspectos técnicos, procuramos trazer jogos com controles simples, pois estes requerem apenas o uso de algumas teclas, ou mesmo do *mouse* para que os jogadores possam jogar. Assim, aqueles que pela primeira vez tomam contato com os jogos digitais já interagem com facilidade em plataformas midiáticas nos computadores.

Quando estamos envolvidos/imersos no mundo virtual, nosso corpo mostra as emoções e os gestos desencadeados na interação com os jogos. Ao acompanhar as jogadas dos jovens, podemos observar que quando um personagem do jogo pula, pode o jovem se mover na cadeira, ou ainda fazer uma inclinação para a frente ou para trás, para a direita ou para a esquerda. O corpo acompanha movimentos de personagens dos jogos; as falas, quando acontecem, trazem comentários diante dos resultados das ações no jogo, desde a comemoração quando uma fase é vencida, até um lamento sobre um equívoco cometido no ato de jogar.

Optamos por jogos em que o jogador, diante de um erro que se faz presente na experiência virtual, pode recomeçar do mesmo ponto e seguir, pouco a pouco, descobrindo e se apropriando do jogo em suas inúmeras fases. Este tipo de jogo apresenta um dispositivo de jogabilidade fácil, pois são jogos que podemos iniciar ou interromper a qualquer momento, retomando mais adiante do mesmo ponto, sem precisar reiniciar na primeira fase.

Os jogos podem acontecer posicionando o jogador na 1ª ou 3ª pessoa. Jogos na primeira pessoa são aqueles em que o jogador incorpora o próprio personagem, ou seja, na interface o que fica visível são apenas algumas partes do corpo, como os pés e/ou as mãos. Já os jogos na terceira pessoa são aqueles em que o jogador opera com um personagem por inteiro. O sentimento de que é o próprio jovem a experimentar o que acontece com o personagem no espaço virtual pode acontecer nas duas situações, o que mais uma vez reforça o necessário cuidado na escolha dos jogos. Estamos ali organizando uma situação em que o jovem fará a imersão no mundo virtual que hoje integra as dimensões de sua vida.

Os jogos casuais têm ainda como característica importante o *respeitar*, ou seja, não priorizam a ação de punição quando o jogador erra durante o jogo. Operam quase sempre com mecanismos em que novas chances são dadas ao jogador. Alguns destes jogos acabam por trazer o que consideramos um equívoco, o dispositivo de punição diante de um erro, quando os jovens precisam reiniciar o jogo todo, o que não favorece a aprendizagem enquanto processo.

Selecionamos cuidadosamente os jogos que instalamos nos computadores do CAPSi, priorizando jogos que convidam para a experiência e para o desencadear de processos cognitivos em que todos podem se aventurar.

Após instalação de máquinas e jogos no ambiente, demos seguimento às oficinas em novo cenário virtual. Passaremos a discutir percursos de jovens na interação com os jogos, experiência que permite a observação e a análise de processos cognitivos.

3.2.3 O jogo digital e a aprendizagem

Apresentar o jogo como tecnologia digital e explicar como os jovens se engajam no ato de jogar é necessário. O processo de jovens que jogam pode estar associado à busca de prazer e diversão e ainda a algum dispositivo presente no próprio jogo que escolhe para interação. O que estamos experienciando é que o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação tem possibilitado a produção de conhecimento por simulação e engajando jovens em processos de aprendizagem. Canais de comunicação, processos inventivos de conhecer se ampliam no ciberespaço, onde o conhecimento não se restringe apenas ao ato de jogar, mas cada vez mais jovens se vêem mobilizados na interação com esta tecnologia. Inserir as novas tecnologias da informação e comunicação no ambiente jogo digital é um desafio que se mostra potente no acompanhamento do fazer de jovens em nossas experiências do oficiar.

O jogo enquanto tecnologia digital pode favorecer a produção de ambientes em que jovens estabelecem conexões consigo mesmos e com os outros, a invenção de formas de interação. O termo interface é utilizado para denominar as interações em dois ambientes, o ambiente da informação digitalizada em conexão direta com os mundos em que habitamos, ou seja, do real e do virtual.

Não estamos mais nos executando com um computador por meio de uma interface, e sim executamos diversas tarefas em um ambiente “natural” (...). As máquinas podem se tornar desejáveis pelos seus usuários modificando a forma de pessoas se relacionarem com o mundo (LÉVY, 1999, p. 38).

Com a utilização dessas novas tecnologias, os jovens passam agora a contar com opções no desenvolvimento de processos de interação, dentro e fora dos ambientes, mas estamos aprendendo que, para potencializar a interação, é preciso que os espaços de convivência e atendimento ofereçam situações que permitam o conhecimento e a invenção através de jogos. Sphor e Wild (2011) nos esclarecem que:

[...] tempo, no sentido de ritmo em que os eventos ocorrem, também passou por transformações ligadas ao estabelecimento da produção computacional e das redes digitais; pois a distribuição e o acesso, em um ritmo no qual os agentes envolvidos se percebem como pertencendo ao agora da interação de uns com os outros, mudam a noção de tempo real (SPOHR e WILD, 2011, p. 46).

Jogos digitais permitem um novo tipo de acoplamento na experiência dos jovens com as máquinas. Acoplamento é um conceito que tomamos emprestado de Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), pois ajuda a entender o processo de aprendizagem. A cada novo acoplamento, muda o modo de viver, no acoplamento que fazemos com diferentes tecnologias se produzem transformações em processos cognitivos e afetivos.

A atividade de jogar envolve uma diversidade de elementos em interação:– gestos, luzes, imagens, escritas, inscrições, movimentos do corpo -, como já apontamos antes. O jogo digital geralmente envolve e produz percepções e emoções no jogador. A experiência no programa de extensão já indica a potência e, ao mesmo tempo, a necessidade de acompanhar estes processos, de desenhar estes mapas sobre o encontro do jovem com o jogo, quando realiza operações antes não imaginadas, até mesmo pelos profissionais que trabalham na instituição.

Neste estudo, observamos diferentes momentos da interação de 08 (oito) jovens com os jogos em oficinas que são organizadas como proposta de pesquisa-intervenção. As oficinas oportunizam que todos os envolvidos, afinandos e afinadores, os jovens e os profissionais, construam suas próprias vivências e interatividade com os jogos. Meu interesse particular está na temática dos jogos digitais livres, pois estes podem ser acessados ou baixados pela internet, até mesmo pelos jovens ou pelas suas famílias, o que não limita esta experiência ao âmbito apenas da pesquisa.

É uma visão antiga e preconceituosa ver os jogos digitais como uma atividade de perda de tempo, sem contribuição nos processos cognitivos, como podemos ouvir no dia a dia: “[...] tempo jogado fora; não quer estudar, apenas jogar”, dentre outros.

Contamos com inúmeras pesquisas que apontam para os benefícios da utilização dos jogos digitais, quando estes integram propostas pertinentes ao crescimento cognitivo e afetivo dos sujeitos, incidindo sobre dimensões do humano como: invenção de formas de ver os objetos – sujeitos cegos ou com baixa visão -, ativação de processos neurológicos e cerebrais em caso de sujeitos com lesão mental, apenas para exemplificar. A revista *Isto é Medicina e Bem-Estar* (2012)⁴, apresenta o Britney e Hunter, dois avatares de um jogo que ajuda crianças

⁴ ISTOÉ Medicina e Bem Estar: N° Edição, 2218| 28. Set. 2012

a regular os níveis de açúcar no sangue. O Roxxi é um jogo apresentado na mesma matéria, onde uma guerreira virtual luta contra o câncer. Esses tipos de jogos são desenvolvidos e encontramos cada vez mais em plataformas acessíveis a todos.

Indicamos apenas alguns dos exemplos de uma nova série de jogos conhecidos como “*Serious Games*”, jogos sérios e que interessam mais diretamente ao campo da computação.

Pesquisadores entenderam as potencialidades trazidas por esses tipos de jogos, “Hoje em dia, não tenho dúvidas de que jogar os videogames atuais realmente melhora a inteligência visual e a destreza manual, além da coordenação visual e motora”, declara Steven Johnson (2005, p. 20). Murray reforça ainda que:

Talvez as forças sociais e econômicas nunca consigam levar a atual indústria de entretenimento para além dos lucrativos jogos do tipo “fogo neles”, dos quebra-cabeças e labirintos. Mas nada impede que desenvolvedores mais sofisticados produzam histórias com densidade humana, histórias que, ao contrário dos tateis de Huyle, significam algo [...] (2003, p. 64).

Pesquisadores brasileiros já estão se aventurando e aprofundando seus estudos com os olhos voltados para os jogos digitais. Um dos pontos importantes dessa pesquisa é trazer possibilidades para uma discussão sobre o jogo digital como ambiente de experiências onde jogadores inventam, ao mesmo tempo em que transformam os ambientes com suas ações. Jovens podem aproveitar as plataformas dos jogos e, nas ações que coordenam no ambiente e ainda com os demais jovens, experimentar processos de atenção como uma aprendizagem.

3.2.4 Classificação e escolha dos jogos digitais

Procurei organizar um quadro composto com jogos digitais que trouxemos para o trabalho com os jovens, favorecendo o acompanhamento de formas de atenção na interação com jogos casuais. A seguir temos o quadro com uma breve explicação sobre cada tipo de jogo.

Quadro 1 - Gênero Jogos Digitais (continua)

GÊNERO	DESCRIÇÃO	JOGOS
Jogos de Ação	Os jogos de ação ou <i>arcade</i> ; Estes jogos enfatizam a reação instantânea e precisam de intensa concentração do jogador.	Mario World ChickenInvaders
Jogos de Simulação	Estes jogos procuram reproduzir com fidelidade um fenômeno ou acontecimento real. Também buscam aproximações com aspectos da realidade física quando apresentam um meio.	Rally de carros Passeio e Resgate de Helicóptero
GÊNERO	DESCRIÇÃO	JOGOS
		Deca Sports Freedom -

(conclusão)

Jogos de Simulação de Esportes	Esse tipo de jogo procura desenvolver normalmente esforço físico do jogador no mundo virtual, os personagens tendem a repetir o jogador.	Xbox 360 Zumba Fitness Rush - Xbox 360 Nicktoons MLB - Xbox 360 Brunswick Pro Bowling for the Xbox 360.
Jogos de Aventura	Os jogos de aventura procuram fazer o jogador pensar para seguir no jogo. Muitas vezes contam com a solução de um problema ao longo da ação.	Dora Aventureira Diego
Jogos de Interpretação de Personagens	Neste gênero, o jogador deve interpretar um personagem que pode ser da vida real. Uma possibilidade deste jogo é ajudar o jogador a resolver questões do personagem, a interagir, brincar e fazer falar os personagens.	O gatinho do Ipad Yoko
Jogos de Quebra-cabeça	De uma forma geral, este gênero refere-se a jogos que o ponto principal está na solução de um problema. Este gênero também é conhecido como jogos cerebrais.	Jogo da Memória - Turma da Mônica, Paisagens, Obras de Arte.
Jogos Educativos	Os jogos educativos são aqueles que ensinam enquanto divertem. Geralmente, estes jogos visam um público infantil e o projeto é concebido buscando a adequação com a faixa etária. Os jogos na educação constituem-se uma estratégia diferenciada para aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.	Tux-Nath Dora a Exploradora e as estrelas
Jogos de Estratégias	Os jogos de estratégia requerem que o jogador gere um conjunto limitado de recursos para atingir um objetivo predefinido. Geralmente, gerenciar estes recursos envolve decidir que unidade criar e onde colocá-la em ação. Outros jogos de estratégia são baseados em turnos, o jogador utiliza o tempo para tomar as decisões e o computador age quando o jogador indicar que está pronto.	Passeio e Resgate de Helicóptero Mario World ChickenInvaders

Fonte: Jogos Digitais: definições, classificações e avaliação de: SILVA, *et al*, 2009.

Estes jogos foram instalados nos computadores em um ambiente do CAPSi já equipado com 8 (oito) máquinas, de modo que os jovens tiveram acesso a eles e à Internet. Temos a oportunidade de, com a participação de 8 (oito) jovens nesta pesquisa, mais a equipagem do ambiente com as tecnologias necessárias, observar e analisar o modo de jogar de jovens que vivem em circunstâncias de transtorno de desenvolvimento – depressão, autismo, transtornos mentais - e, assim, cartografar processos de atenção em transformação. Há aqui todo um cuidado na escolha dos jogos, processo este que realizamos em estreito diálogo com os profissionais do CAPSi que participam das oficinas. Propomos um

enriquecimento da experiência levando até a instituição o que podemos, enquanto academia, oferecer neste momento.

3.3 TECNOLOGIAS E COGNIÇÃO

O tema desta pesquisa discute um processo cognitivo, a atenção e aqui, quando nos referimos à cognição, é essencial distinguir em que perspectiva nos situamos e, assim, como explicamos o processo de conhecimento. Vamos então percorrer na escrita um caminho que interage com os estudos feitos no mestrado. Nesta parte do texto, vamos interagir com Francisco Varela e Humberto Maturana porque os estudos desses autores dão base para que possamos compreender o campo da articulação entre as tecnologias e a cognição. Em seguida, trataremos os estudos em andamento em nosso país que se dirigem aos acontecimentos na educação e na psicologia em que crianças, ou mesmo jovens, são diagnosticados como aqueles que não prestam atenção. Neste momento, vamos nos aproximando de um modo de tratar dos processos de atenção que se produz a partir de um posicionamento em relação a como vivemos como seres vivos humanos e como conhecemos, em outras palavras, como acontece o conhecimento.

Alguns cientistas de destaque nos estudos das ciências cognitivas acabam por definir um conjunto de conceitos que interagem com a pesquisa, aprendemos muito com o que trazem em seus escritos. Vamos então recortar algumas aprendizagens das mais importantes iniciando por construções de Francisco Varela.

3.3.1 A contribuição de Francisco Varela

Apresentar os conceitos da cognição neste trabalho que traz a proposta de utilização dos jogos digitais como dispositivos que podem potencializar processos de atenção em jovens é tarefa desafiadora. Considero um dos mais brilhantes pesquisadores a discutir o tema da cognição Francisco Varela. Chileno, biólogo, ex-diretor de Centro de Pesquisas em Imunologia na França, companheiro de Humberto Maturana, com quem desenvolveu a teoria da biologia do conhecimento. Varela, em seu curto período de vida – 1946 a 2001 - contribuiu para a ciência com seus estudos em neurobiologia, epistemologia e ciências cognitivas. É enriquecedor para nós conhecer um pouco da vida dos cientistas com os quais conversamos na escrita do trabalho.

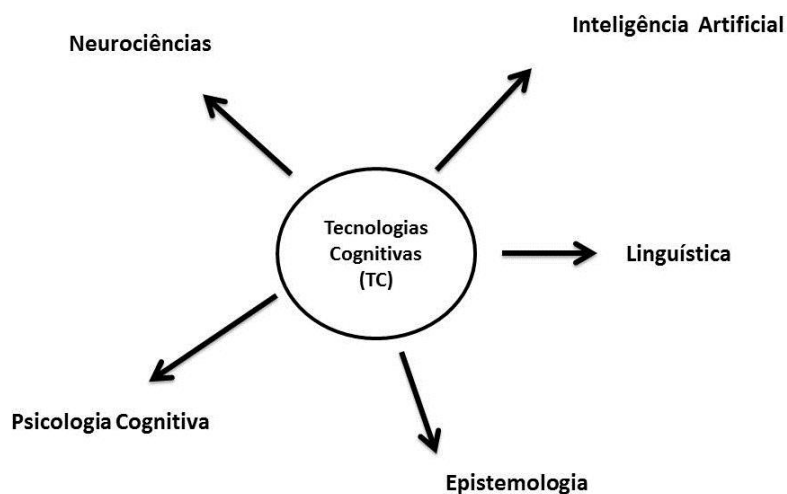
Francisco Varela nasceu em Santiago do Chile em 1946. Biólogo e filósofo, Ph.D. em Biologia em *Harvard*, ano de 1970. Na França, tornou-se diretor de pesquisa no CNRS –

Centre National des Recherches Scientifiques, no Centro Universitário da Salpêtrière. Os seus trabalhos de neurobiologia, biologia teórica e epistemologia foram conhecidos especialmente nos Estados Unidos, América Latina e Europa.

Dentre as obras do autor, a que buscamos para nos ajudar a compreender os conceitos sobre as tecnologias cognitivas foi “Conhecer: as ciências cognitivas tendências e perspectivas”, onde é apresentada a história e a definição das tecnologias cognitivas.

Varela (sem data) apresentou o que ele considerou “[...] a revolução conceptual e tecnológica mais importante desde o advento da física atômica [...]”, as “ciências e as tecnologias da cognição” (CTC). O que o autor apresenta em sua obra é uma compreensão de como as ciências e tecnologias cognitivas se entrelaçam com vários outros campos do saber. Esclarece Varela sobre como as disciplinas contribuem para a construção das ciências das tecnologias cognitivas - CTC, a saber: neurociência, psicologia cognitiva, inteligência artificial, linguística e epistemologia, como podem ser indicadas na Figura 1.

Figura 1 – Disciplinas das Ciências e Tecnologias Cognitivas



Fonte: Figura construída a partir do que esclarece Francisco Varela sobre as CTC.

O nascimento das ciências das tecnologias cognitivas acontece, aproximadamente, entre os anos de 1940 a 1956, período que pode ser dividido em duas fases e abrange toda uma caminhada que envolveu uma explosão de estudos sobre as ciências naturais, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, nos arredores do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e Princeton. Os primeiros estudos das tecnologias da cognição surgiram em conjunto com o movimento cibernético e os seus principais mentores foram John Von Neumann, Nobert Wiener, Alan Turing e Warren Mcculloch. (Varela, sem data, p. 24-25).

Esses pesquisadores dedicavam seus estudos e discussões na busca do entendimento da comunicação, seus processos e influências na sociedade. Alguns desses pensadores ficaram bastantes conhecidos em áreas específicas, como Alan Turing na computação e Norbert Wiener, considerado um dos criadores da inteligência artificial.

Buscando compreender esses conceitos, o que foi um desafio para mim, recorri a Fritjof Capra (2006), um físico, autor de livros como Ponto de Mutação (2006), Teia da Vida (2006), dentre outros, pois buscava compreender o que significa olhar para a mente humana como um processo e não como uma coisa.

Capra (2006) apresenta o que ele chama de “Teoria de Santiago”, uma construção feita por Humberto Maturana e Francisco Varela, biólogos chilenos que já indicamos pelo trabalho importante que realizaram juntos. Para os autores, a cognição pode ser explicada “como o processo da própria vida”, aqui no sentido de que na experiência do viver podemos nos perturbar com o que nos acontece a ponto de desencadear mudanças estruturais – cognitivas, afetivas (CAPRA, 2006, p. 210). Percorro, então, este caminho e volto um pouco para trás, trazendo agora estudos que antecedem o trabalho mais singular de Francisco Varela, para explicar uma perspectiva da cognição que é chamada de Biologia da Cognição.

3.3.2 A Biologia da Cognição de Humberto Maturana e de Francisco Varela

[...] a teoria da cognição, de Santiago, tem suas raízes na cibernética. Foi desenvolvida no âmbito de um movimento intelectual que aborda o estudo científico da mente e do conhecimento a partir de uma perspectiva interdisciplinar sistêmica que se situa além dos arcabouços tradicionais de psicologia e da epistemologia. Essa nova abordagem, que ainda não se cristalizou num campo científico maduro, é cada vez mais conhecida como ciência cognitiva (CAPRA, 2006, p. 209).

A busca pelo entendimento da mente levou os primeiros estudiosos das ciências cognitivas a comparar o funcionamento da mente com o funcionamento/manipulação do processo de computador, por meio de suas representações simbólicas. Esse modelo perdurou por mais de trinta anos (CAPRA, 2006, p. 209).

Já na década de 70, como efeito de estudos da cibernética, se produz a concepção de “auto-organização” para explicar processos cognitivos. Para Capra (2006), trata-se as observações biológicas do modelo do computador para a cognição.

Essas observações sugeriram uma mudança de foco nos estudos da cognição – de símbolos para conexidade de regras locais para coerência global, de processamento de informações para as propriedades emergentes das redes neurais. Com o desenvolvimento concorrente da matemática não-linear e de modelos de sistemas auto-organizadores, essa mudança de foco prometia abrir novos e intelectualmente instigantes caminhos para as pesquisas [...] (CAPRA, 2006, p. 210).

O conceito de auto-organização foi considerado por Humberto Maturana e por Francisco Varela nos seus experimentos quando buscavam o entendimento de processos de viver dos seres vivos, dentre eles, por exemplo, o fenômeno das cores, a percepção dos objetos, o fenômeno da linguagem, dentre tantos outros.

A obra “A árvore do conhecimento” (1995) traz inúmeros experimentos, como, por exemplo, quando para explicar como surgem as cores, os autores mostram que as cores surgem a partir do que se passa na retina do sujeito e só podemos acessar que cor ele vê quando ele explica, dizendo: é verde, é azul, etc.

Ao estudarem o modo de sustentação da vida nos organismos vivos, os autores constroem a noção de autopoíese, explicativa desde a organização a nível molecular. Os seres vivos vivem espontaneamente um processo que se define como busca constante de preservação da vida e mudança estrutural necessária a esta conservação. Somos seres conservadores, afirma Maturana e Varela (1995) em vários de seus estudos: *Arvore do Conhecimento* (1995), *Cognição e vida cotidiana* (2001), *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (1998), o que significa que nos refazemos com vistas a conservar o viver, o que explicam a partir da biologia.

Por volta de 1968 ele compreendeu que os fenômenos associados à percepção só podiam ser entendidos se se concebesse o operar do sistema nervoso como uma rede circular fechada de correlações internas, e simultaneamente compreendeu que a organização do ser vivo se explicava a si mesma ao ser vista como um operar circular fechado de produção de componentes que produziam a própria rede de relações de componentes que os gerava (teoria que ele posteriormente chamou de *autopoíese*) (MATURANA, VARELA, 1995, p. 39).

Concordamos com os autores de que os únicos seres capazes de reconstruírem a si mesmos no viver são os seres vivos, aqui considerados como uma máquina autopoietica no sentido da possibilidade de autoprodução contínua de si mesma, neste caso, todos os seres vivos.

[...] uma máquina autopoietica continuamente especifica e produz sua própria organização através da produção de componentes, sob condições de contínua perturbação e compensação dessas perturbações (produção de componentes). Podemos dizer, então, que uma máquina autopoietica é um sistema auto-homeostático que tem a sua própria organização como variável que mantém constante (MATURANA; VARELA, 1997, p.71).

Diferente dos seres vivos, temos as máquinas alopoieticas, objetos e artefatos técnicos que produzem sempre elementos diferentes de si mesmos (MATURANA; VARELA, 1997 p.14). Esse tipo de máquina possui sua identidade projetada para produzir um produto diferente dela, ou seja, o seu significado é atribuído por um observador.

Os jogos digitais podem ser entendidos como sistemas alopoiéticos que aprendem a partir das ações dos jovens jogadores, sempre no operar com o jogador, que atribui significados por meio das construções que realiza.

Quando observamos os jovens jogarem, o que temos são processos cognitivos que acompanhamos na análise das condutas que coordenam ao jogar. Estas ações envolvem todo o cenário do jogo, os gestos no teclado, os momentos de interrupção para olhar o colega jogar, a escolha e mudança para outro jogo, as emoções diante do que acontece com os personagens do jogo, ou mesmo na relação com o erro que faz interromper, refletir, enfim, todo um conjunto de coordenação de coordenação de ações integrando idéias, emoções, gestos, fragilidades e potencialidades do humano em um domínio do virtual.

Varela segue seu trabalho e nos encaminha para um novo conceito, a “enação”, conceito que se apresenta nesta pesquisa, quando observamos as mudanças que os jovens experimentam no cotidiano, mudanças estas que afetam todo um cenário, o CAPSi, as relações com suas famílias. Mesmo não tratando aqui diretamente das mudanças no ambiente e sim relacionadas aos processos da atenção, é muito importante destacar a força destas ideias e como estão ali em nossa experiência acontecendo.

A abordagem da enação afirma que todo conhecimento é inseparável do sujeito cognoscente, sujeito e mundo, jovens e ambientes constituem-se mutuamente. As ciências das tecnologias cognitivas se organizam e consideram toda uma circularidade, na qual um processo cognitivo, ao ser estudado, não pode ser isolado da experiência (corporificação) do sujeito.

O conceito de enação deriva do inglês *to enact*, que significa *atuar, por em ato, efetuar*. Varela (1988) procura com ele preservar a proximidade entre ação e ator, ou seja, a ação está inevitavelmente ligada a um sujeito, mas este não existe independentemente dela (ser = fazer). Ao mesmo tempo, a enação afirma que o conhecimento não depende unicamente de qualidades intrínsecas do que se conhece, pois este é en-agido, nós fazemos o conhecimento emergir (ser = fazer = conhecer). Nas palavras de Varela; Thompson e Rosch:

“[. . .] maior habilidade da cognição viva [...] consiste na capacidade de *colocar*, dentro de amplos limites, os problemas relevantes que devem ser enfrentados a cada momento [. . .]” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992, p. 173).

E estes problemas que enfrentamos, as questões do cotidiano de nossas vidas

“[. . .] não são predefinidas, mas *en-agidas*, nós *fazemo-las emergir* [. . .]” (VARELA, 1988, p. 73).

Tais limites indefinidos não pressupõem uma resposta verdadeiramente adequada, mas sim múltiplas possibilidades de enação de si e do mundo. A falta de fundamento absoluto na cognição é a urdidura da co-emergência, isto é: “. . . em saber como abrimos passo em um mundo que não é fixo e nem pré-dado, senão que se modela continuamente através dos atos que efetuamos [. . .]” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1992, p. 173).

Aqui temos um forte argumento para posicionar a atenção como processo em movimento, a cognição é co-emergência, emergência do viver dos jovens e do mundo que fazemos e, ao mesmo tempo, inventamos onde eles estão, com eles.

Estas reflexões nos encaminham para uma compreensão da cognição, uma visão que se articula com os conceitos de jogos digitais. Nas interações entre jogo e jogador, a forma de expressar aquele momento sempre vem por meio desses processos, das ações dos jovens no ambiente, dos fazeres diria Varela. Mais na frente vamos discutir a relação sobre como o processo cognitivo da atenção se apresenta nas ações dos jovens em situações de jogo.

No livro “Cognição, ciência e vida cotidiana”, Maturana (2001) sustenta que a cognição, do ponto de vista do observador, vai muito além de nossas coordenações de ações em relações interpessoais, ela está ligada aos domínios das ações que compreendem: “distinções, operações, comportamento, pensamento ou reflexão” (2002, p. 127).

É importante destacar os conceitos de Maturana quanto às ações, emoções e linguagem, busco aqui conceituar considerando as ideias do autor, onde apresenta como domínio cognitivo:

Ações: As “ações” compreendidas de maneira geral, não apenas como operações externas, como as operações corporais. Ou seja, “ações” é “tudo o que fazemos em qualquer domínio operacional que geramos em nosso discurso, por mais abstrato que ele possa parecer” (MATURANA, 2002, p. 127)

Emoções: As emoções não se limitam a sentimentos, mas sim a um domínio de condutas relacionais. Neste caso, o emocionar sustenta o operar na linguagem no viver humano.

Linguagem: Estar na linguagem envolve toda uma produção humana, sempre em redes de conversações (com diferentes modos de linguajar, por exemplo, pintar, cozinhar, escrever, ler, dançar, programar um jogo, sempre estamos a coordenar coordenações de coordenações consensuais de ações. O linguajar para Maturana (2001) vai além das operações com os símbolos, as relações consensuais de ações na linguagem vêm antes dos símbolos, na verdade são os símbolos que surgem depois do linguajar e no linguajar damos visibilidade às distinções que fazemos.

Nas palavras diretas do autor (2001 p. 131):

O resultado desta condição de constituição da linguagem é que nós, seres humanos, existimos como observadores na linguagem, e quaisquer distinções que façamos são operações na linguagem, em conformidade com circunstâncias que surgiram em nós na linguagem.

É importante o entendimento desses conceitos, pois eles de alguma forma estão ligados com os conceitos dos jogos digitais que aqui consideramos como tecnologias cognitivas, pelo fato de que podem desencadear transformações nas coordenações de coordenações na linguagem que experimentam os jovens nas oficinas. Esses domínios cognitivos emergem todas as vezes em que jogadores se propõem a jogar, intensificando suas relações cognitivas com o meio em que estão convivendo.

Essa explicação se aproxima do que coloca Alves (2005, p. 22):

Na interação com os jogos eletrônicos, essas funções cognitivas são importantes a cada dia, o que permite às crianças, adolescentes e adultos a descoberta de novas formas de conhecimento, que hoje ocorrem por meio da simulação de novos mundos. As regras construídas nos espaços virtuais podem ser classificadas como espontâneas, visto que são reorganizadas constantemente [...].

Refletindo sobre o pensamento de Alves (2005), quando apresenta essa interação por meio das funções cognitivas nas situações que integram o humano e a máquina, no caso o jogo digital, podemos entender que temos um processo de linguagem cíclico durante o jogo. Vivemos na linguagem como nos apresentam Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), quando jogamos nos colocamos na posição de observador, pois quando agimos no jogo permitindo a emergência de emoções, gestos e idéias já estamos na condição de observadores. Observamos o cenário, os personagens do jogo, nos decidimos por ações, reagimos aos acontecimentos do jogo, sempre vivendo na linguagem, aqui no domínio do virtual.

Podemos concluir que jogos digitais têm a condição, no contexto da tecnologia, de mobilizar jovens, de atrair e, a depender do jogo e das condições do ambiente de acolhida, trazer uma experiência inventiva para os jogadores. O conceito de cognição dos autores que trazemos em nosso trabalho sustenta o caminhar no sentido da invenção.

Em Simondon (1989) encontramos a ênfase na noção de “invenção”, o que esclarece que faz apoiado em Bergson (2006). Mais do que resolver problemas, conhecer implica a invenção de problemas novos e a contínua transformação nos modos de pensar, de sentir, de fazer.

Pierre Lévy (1993, p. 135) contribui nesta reflexão quando traz a noção de uma nova ecologia cognitiva que estamos a inventar neste nosso tempo. Levy entende as tecnologias como tecnologias da inteligência.

A inteligência ou a cognição são resultados de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita).

O jogo digital é uma experiência tão marcante na vida de jovens que podemos situa-lo como uma tecnologia cognitiva. Observar e discutir os efeitos desta experiência com um grupo de jovens atendidos em ambiente de saúde mental é para nós um trabalho necessário, pois os jovens jogam e a experiência aponta que, assim, experimentam muitas transformações. Jogar se coloca como um dos fenômenos de nossa cultura de maior complexidade em termos de experiência e imersão, oportunizando aos jogadores uma abertura para redes complexas, fazendo uma conexão entre o eles e o mundo do jogo.

Gostaria de abrir um parêntese para explicar o termo “imersão” que utilizamos muitas vezes quando nos referimos às ações de jogar. Em um jogo. Segundo Carvalho (2006, p. 77-78), o termo imersão “[...] vem sendo amplamente utilizado para descrever uma situação em que o espectador experimenta um estado de ilusão capaz de provocar uma sensação de realidade, de presença a distância ou de telepresença”. Os jogos digitais, em seus dispositivos tecnológicos, podem promover essas experiências, ou seja, com suas interfaces complexas, podem oportunizar novas formas de conhecimento e subjetividade, modos de conhecer do sujeito na ação do jogar.

Murray (2003) discute as relações do sujeito com o computador. Esta é uma experiência que está intimamente ligada com a imersão, em especial porque o computador é um objeto encantado que tem a capacidade de proporcionar um prazer em atividades participativas, “[...] ele também pode parecer uma extensão de nossa própria consciência, captando nossas palavras pelo teclado e exibindo-as na tela com a mesma rapidez com que podemos pensar nelas” (MURRAY, 2003, p. 102).

Retomo nesse momento o pensamento de Humberto Maturana quanto aos domínios cognitivos: ações, emoções e linguagem, pois esses domínios estão presentes quando um jogador está imerso em um jogo. E é justo na observação de ações, em domínios cognitivos que compõem a experiência dos jovens nas oficinas que podemos observar mudanças nas formas de funcionar a atenção.

Temos ações coordenadas no domínio das experiências físicas, o que podemos trazer como domínio do real e, o que é o centro das atividades do jogar, o domínio do virtual, em que ações, emoções, modos de linguajar se apresentam diante de nós nas oficinas.

As ações se mostram no jogar, como já apresentado anteriormente, quando dizemos que vamos observar as ações que os jovens coordenam no jogo para analisar estas ações na perspectiva do conhecer como autoprodução. Não se trata apenas de operações externas do nosso corpo em relação ao meio, isto porque entendemos que meio e sujeitos se modificam nos processos que se desencadeiam na vida cotidiana. Maturana (2001, p. 128) explica: “[...] pensar é agir no domínio do refletir, falar é agir no domínio do falar, bater é agir no domínio do bater e assim por diante”. Acrescentando a esta lista podemos dizer que jogar é agir no domínio do jogar. Sobre o mundo dos jogos, esclarece Huizinga (2012):

[...] A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todas as formas e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial (HUIZINGA, 2012, p. 13).

É no espaço do jogo que vamos observar e analisar os processos cognitivos, processos estes que se mostram na forma de ações que se organizam.

Acompanhar as coordenações de coordenações de ações de jogadores em oficinas de tecnologias de jogos digitais torna-se o trabalho essencial em nossa pesquisa. Essas ações são parte de um sistema mais complexo que interage com diagnósticos construídos sobre jovens com os quais eles precisam lidar. A experiência coloca em relação padrões do sistema organizado nos jogos que escolhem nas oficinas, modos de conviver em família, as condições técnicas do ambiente, os atendimentos que recebem e os conceitos sobre o conhecimento presentes nas ações dos profissionais, modos diferentes de acolhida no social, as propostas para as oficinas, enfim, toda uma rede tecida e que ajuda a inventar uma experiência de onde recortamos as ações referidas ao modo como funciona a atenção, no ato de jogar.

Coordenações de ações tecem o que Humberto Maturana (2001) define como “rede de conversações”, um contínuo entrelaçar de linguagens e emoções. Para observar as ações dos jovens de modo a compreender os processos de atenção, as escritas do diário de campo acontecem de modo intenso, trabalhando nosso olhar, aprendendo a olhar de modo a captar os movimentos da atenção. Nas ações do jogar temos redes de conversações diversas, desde a imersão dos jovens no domínio do real e do virtual, no ambiente organizado a cada semana e/ou no ambiente virtual do jogo, de onde podemos distinguir modos de linguajar e emoções, modos diferentes de conectar consigo mesmo, com os outros colegas, com osicineiros e com os personagens no cenário dos jogos.

Redes de conversações se tecem no entrelaçamento de linguagem e emoção, como já colocamos. As emoções, aprendemos com Humberto Maturana (2001), não passam de

operações de domínio das ações em um dado instante. Todos os seres vivos vivem uma modulação/transformações das emoções, a todo o momento. Em um ambiente com tecnologias que podem potencializar ações humanas, observamos a variação das emoções, dos gestos, das vontades, das ideias, nas produções.

Ressaltamos esta expressão de Humberto Maturana (2001, p. 129), “operamos num instante”. Na interação com o jogo, a cada instante um jogador usa expressões correntes no coletivo, o que em geral escutamos, como: ‘Eu cai’, ‘Eu Morri’, ‘Socorro! Alguém pode me ajudar? Não consigo pular’, ‘Ganhei mais uma medalha’. Todas essas operações estão conectadas e se apresentam no mundo real e aqui os jovens agem no mundo virtual. O que chama a atenção é que muitas vezes essas expressões são acompanhadas de emoções, fazendo com que os jogadores mostrem que ficam felizes, zangados, tristes, enraivecidos, serenos, ansiosos, confiantes. Emoções podem ser percebidas não apenas na fala, quando alguém diz do que sente, mas também nas ações de um corpo, na análise de uma imagem fotográfica da oficina, enfim, são os elementos que vamos considerar na pesquisa.

Estamos de acordo com Maturana (2001, p. 130) quando afirma:

[...] Em outras palavras, é a emoção sob a qual agimos num instante, num domínio operacional, que define o que fazemos naquele momento como uma ação de um tipo particular naquele domínio operacional. Por este motivo, se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção.

O habitar um mundo digital nas oficinas implica um modo de viver em um ambiente em que jovens estão a jogar. Os jogadores e o avatar (uma espécie de substituto virtual) tornam-se um só sujeito, fazendo com que a atividade do jogar tenha a capacidade de trazer esse entendimento das emoções de dado jogador, ou seja, esse domínio operacional faz com que possamos observar as emoções e os processos de atenção que acontecem na experiência.

Esclarecem Maturana e Varela (1995):

Estamos na linguagem, movendo-nos dentro dela, num modo peculiar de conversação: um diálogo imaginado. Toda reflexão, inclusive a reflexão sobre os fundamentos do conhecer humano, se dá necessariamente na linguagem, que é nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano. (MATURANA e VARELA, 1995, p. 69).

Todos nós seres humanos pensamos e agimos de um modo diferente do outro. Isso se dá justamente pelo fato de cada ser humano ser acolhido e operar de forma diferente na linguagem, sendo assim, cada jogador tem uma forma de operar na linguagem, mesmo estando jogando o mesmo jogo. Cláudia Freitas por ocasião de uma assessoria ao Programa Rede de Oficinas na Saúde, programa que surge como uma segunda etapa do programa

Oficinando em rede, ao escutar as falas dos bolsistas que querem desenvolver jogos, estudantes da área da Computação que contavam como jogam os jovens do CAPSi, nos ensina com sua experiência, o que trazemos aqui com o que pude registrar naquele instante, porque os estudantes se referiam a um dos jovens que participa de nossa pesquisa:

Vocês se ocupam de criar jogos para as crianças e eu acho que, não sei, jogava com meus alunos. Ao ver um interesse por um objeto, um personagem de desenho animado, eu abria um PowerPoint e lá, junto com a criança, colocávamos a imagem deste personagem. Deste ponto, ela passava a indicar outra coisa, ou passava a contar uma história que eu escutava, daí começava a escrever, a desenhar. Não sabemos o que vai acontecer, mas seguimos as pistas que eles indicam. Este menino pergunta repetidas vezes sobre o pendrive: *Qual a cor do pen drive? Tu tens um marron? O de minha mãe é assim preto e tem músicas.* Vocês dizem que seria interessante fazer um jogo para que ele olhe para outras coisas, mas talvez possam pensar em um jogo que explore o pendrive, porque se ele fala todo o tempo deste objeto, ali tem algo, uma história. Talvez possam pensar não em um jogo para todos, mas em jogos a partir do que fazem as crianças e aí o que escrevem nas oficinas é muito importante, as imagens, as filmagens. (Depoimento gravado de Cláudia Freitas, encontro como colaboradora do Programa Oficinando em Rede, 10 dez. 2013).

Cláudia Freitas me ensina a observar, a escutar, o que preciso dizer que não é um processo fácil para quem vem de áreas outras que não das ciências humanas, mas é justo esta diferença que é interessante na pesquisa. Por isso, sigo com a discussão sobre o tema da linguagem, ao discutir sobre os jogos.

A partir da existência da linguagem, não há limites para o que podemos descrever, imaginar, relacionar. Ela permeia de modo absoluto toda a nossa ontogenia como indivíduos, desde o caminhar e a postura até a política (MATURANA e VARELA, 1995, p. 234).

As ações dos jovens mediante formas diferentes de fazer quando jogam se constituem como a porta de entrada para compreendemos como os processos de atenção acontecem na experiência de jogar.

3.4 O CONCEITO E OS TIPOS DE ATENÇÃO

“Ele não se concentra, porque não tem atenção”, “Não aprende, porque não foca no que está fazendo”, é esse tipo de discussão que se apresenta quando colocamos em jogo o conceito da atenção em vários contextos do nosso dia a dia, o que não é diferente no CAPSi, quando conversamos sobre a experiência escolar dos jovens.

A atenção é um assunto dos mais discutidos nesses últimos tempos, em especial no campo da educação e da saúde mental. Podemos aqui refletir por diferentes caminhos e a partir de um outro ponto, como quando consideramos as mídias, a evolução das tecnologias

da informação e da comunicação. Buscar uma concentração hoje no que se está fazendo tem sido uma tarefa muito difícil para qualquer um em nossa sociedade, pois cada vez mais somos bombardeados por mensagens vindas de todos os lugares ou, como diz José Saramago (2002) no documentário “Janela d’Alma”, quando convida para uma discussão sobre a era do audiovisual: “O que faríamos se recebêssemos 500 jornais em casa todos os dias?”.

As diferentes áreas do conhecimento que interagem com o tema da aprendizagem e dos processos subjetivos têm procurado buscar explicações para entender as formas de atenção nos mais variados contextos.

Pierre Lévy (2004, p. 175) enfatiza que estamos vivendo a “economia da atenção” processo que teve início por volta das décadas de 30 e 40, segundo o autor, com o avanço dos canais de comunicação, como: imprensa, rádio e cinema, passando, logo após, para o que conhecemos como “indústrias culturais”, envolvendo assim: revistas, cinema e televisão, convergindo cada vez mais para um o processo de virtualização.

Lévy (2004), as pesquisadoras Cláudia Freitas (2011), Virgínia Kastrup (2004), De-Nardin e Sordi (2008) são autores que nos ajudam a entender o conceito da atenção. O que eles apresentam indica um caminho possível e interessante para responder questões que se articulam com a pergunta da pesquisa: Será que existe uma forma de conceituar a atenção? Um jogador em sua ação de jogar desenvolve certo tipo de atenção? Qual a forma de atenção que está presente no gesto, no movimento do jogar?

Para tentar uma entrada nesse campo de estudo, recorreremos a Cláudia Freitas (2011, p. 42) que apresenta a atenção como um “processo cognitivo”. É justamente como processo que a autora discute o tema.

[...] Sigo, então, derivas que me levam a aproximar o conceito de atenção à ideia de invenção.[...] Muitos são os sentidos que a palavra atenção vai tomando ao ser empregada. Algumas vezes, na fala comum, no dia-a-dia, ela se configura com o propósito de dar ênfase a algo, colocar o foco em alguma coisa. Atenção também pode ser entendida a partir do verbo atender, e atender é cuidar, também se refere ao conhecimento, e isso se faz na relação (FREITAS, 2011, p. 41).

A atenção vagueia de um canto a outro procurando onde pousar, mudamos o nosso foco de forma rápida. De-Nardin e Sordi (2008, p. 2) indicam que: “Na busca por novidades que não param de chegar, a atenção muda constantemente de foco, ficando sujeita ao esgotamento em frações de segundos”.

Para Cláudia Freitas (2011), muitos buscam uma apropriação desse conceito no interesse do exercício do controle. “O interesse pela atenção se mostra e se efetiva pela necessidade de controle dos corpos, mudando apenas o enfoque” (FREITAS, 2011, p. 42).

Mas, compreender o campo da atenção como invenção vai além dessas perspectivas de domínio ou controle sobre o outro.

Abro aqui pequeno espaço para destacar o trabalho da pesquisadora Cláudia Freitas, porque se articula, e muito, com a experiência de jogar no CAPSi.

Cláudia Freitas procurou construir outra perspectiva para entendermos o tema da atenção. Sua tese se ocupou de discutir um grave problema da educação e da saúde mental hoje, que é o diagnóstico do TDAH – transtorno e déficit de atenção e hiperatividade, diagnóstico este que é amplamente difundido, inclusive no CAPSi, com o argumento das dificuldades dos jovens de prestarem a atenção. E, desde aí, o emprego indiscriminado de ritalina⁵. Por vezes, os jovens sentem dificuldades de jogar porque parecem sonolentos. O jovem “Evandro⁶” teve que interromper algumas vezes a experiência de jogar porque estava com muito sono, visivelmente medicado.

Freitas (2011) caminha em dois sentidos, um histórico e outro circunscrito a um problema contemporâneo gravíssimo, a medicalização da educação. Em sua tese, mostra como se inventa uma teoria, a teoria da hiperatividade e, desde aí, a autora segue apresentando modos diferenciados de entendermos a atenção.

Cláudia Freitas (2011) alerta para o fato de que o conceito da atenção nem sempre teve essa finalidade, tal como conhecemos hoje. Por volta do século XIX, os estudos da atenção na educação estavam voltados para “treino”, com a finalidade de modificar estímulos (impulsos) externos.

A atenção teve grande destaque no século XIX, sendo recomendado o treino específico para seu desenvolvimento e expansão, tendo a educação o papel de articular possibilidades para que as crianças focassem sua atenção nos modelos morais aconselháveis da época. Os sujeitos deveriam modificar e controlar seus impulsos com as necessidades externas (FREITAS, 2011, p. 43).

Essa forma de entender o conceito da atenção perdurou durante quase todo o século XX. Só no início do século XXI, os conceitos da atenção e sua antítese “desatenção” passaram a ganhar espaço, agora como uma patologia específica. “Há uma mudança de enfoque: antes era hiperatividade e agora passa a ser a atenção (ou desatenção). A corrida por pesquisa, diagnósticos e medicações acerca do TDAH se faz visivelmente epidêmica”, sustenta Freitas (2011, p. 45). Em sua tese vale a pena acompanhar toda uma construção histórica em que a “doença” da hiperatividade é produzida na ciência, o que não vamos trazer

⁵ Substância utilizada para melhorar o desempenho e a performance do cérebro.

⁶ Os nomes dos jovens serão fictícios para preservar suas identidades, um cuidado nesta relação que construímos com os sujeitos da pesquisa no CAPSi.

aqui porque não constitui nosso problema de pesquisa. Retomaremos, então, do ponto em que a autora discute a atenção como processo e como aprendizagem.

Para dar conta do conceito da atenção articulado à perspectiva do conhecer como invenção, Freitas se pergunta (2011, p. 52): “No interjogo da ideia de invenção com o que busco transformar em problema, pergunto: Onde estaria a mente de alguém desatento ou “sem atenção”? Pode alguém estar com a mente vazia de ideias, vazia de preocupações, sem atenção em nada?” Buscamos apoio em Virgínia Kastrup para pensar junto sobre o que pergunta Freitas (2011):

[...] Do ponto de vista da invenção, a cognição não se limita a um funcionamento regido por leis e princípios invariantes que ocorreriam entre um sujeito e um objeto pré-existentes, entre o eu e o mundo. Ela é uma prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção [...] (KASTRUP, 2004, p.8).

Virgínia Kastrup participa do debate atual sobre o TDAH e nos ajuda, quando discute o tema da atenção:

Quando se procura descrever como a atenção funciona nos dias atuais, o primeiro aspecto que sobressai é uma acentuada dispersão, que resulta da mudança constante do foco da atenção. [...] Os problemas de atenção aparecem hoje em dia na escola, na clínica, nos ambientes de trabalho e nas famílias. É cada vez mais freqüente o diagnóstico de TDAH – Transtorno de déficit de atenção – que tem como sintomas baixo rendimento na realização de tarefas, dificuldade de seguir regras e desenvolver projetos de longo prazo, e a cujo quadro pode estar associado à hiperatividade e à impulsividade (KASTRUP, 2004, p. 7).

Tomando o conceito da atenção em sua experiência como professora de criança em escola especial, Freitas chama a atenção para o modo como o objeto do conhecimento é apresentado. Coloca que é preciso ver o sujeito de forma ativa dentro do processo da aprendizagem. “Não aprendemos por repetição, mas por invenção do objeto de conhecimento. O que nos é colocado como objeto de conhecimento vai tomando forma dependendo de vários fatores; um deles seria *como* é apresentado” Freitas (2011, p. 55).

Toda uma preocupação e cuidado na organização das oficinas de jogos é o que penso com a leitura do texto de Freitas (2011). Muito ainda a seguir aprendendo sobre como operar e, assim, seguir as pistas que os jovens vão apontando. Quando a autora se pergunta sobre “como” o conhecimento é apresentado, está nos alertando para o fato de que não vamos pousar nossa atenção para qualquer coisa, para algo que não se conecte com nossos interesses, curiosidades, alegrias e dores. É o mesmo com crianças e jovens na escola e, ao mesmo tempo, parece que se torna o mais difícil de compreender quando simplificamos o problema definindo que não aprendizagem ocorre por falta de atenção. Estudar a cognição

acompanhando coordenações de ações, processos inventivos do conhecimento em jovens que vivem em circunstância de sofrimento psíquico nos encaminha para uma reflexão do que significa conhecer, e como isto se mostra nos modos de funcionamento da atenção.

Sabe e Kastrup (2011, p. 139) reforçam o entendimento das diferentes formas como pode funcionar a atenção, que é justamente o que procuramos observar nas oficinas, na ação dos jovens:

A atenção é caracterizada por diferentes modalidades. A atenção não é uma entidade única, mas o nome dado para um grupo finito de processos cerebrais que podem interagir, mutuamente e com outros processos cerebrais, desempenho de diferentes tarefas perceptivas, cognitivas e motoras.

Assim como nos esclarece Freitas (2011), não compreendemos a atenção como normalmente é reconhecida, como um processo dicotômico de atenção/desatenção, entendemos como um processo que se constrói de forma não linear, a forma humana e complexa de organização do próprio viver.

[...] A atenção é movimento e não pode ser reconhecida como algo em que o sujeito tenha de repetir o que lhe é apresentado. Repetir não encontra eco na “capacidade atencional”, mas na maneira de ver a atenção como uma capacidade que pode ser adestrada, docilizada. A atenção, se entendida como distração, não encontra arreios, não pode ser adestrada, a não ser quando deixa de ser (FREITAS, 2011, p. 59).

A palavra processo pode ter mais de um sentido e o que entendemos aqui é que Freitas traz a perspectiva não de processo de entrada e saída, como nas teorias de processamento de informação, mas como processualidade. “Atenção precisa ser reconhecida como descentração, como dispersão criativa, com a possibilidade de reconhecermos-nos como autores, de inventarmos conhecimento” (FREITAS, 2011, p. 62). Dispersão criativa pode ser um modo de funcionamento da atenção que não impede ou prejudica uma aprendizagem.

Compreender a atenção desse ponto de vista é oportunizar uma caminhada em um campo pouco conhecido. E a dramática das situações que experimentam os jovens atendidos pelo CAPSi nos espaços em que vivem requer a construção de uma outra perspectiva para se pensar sobre a atenção, quem sabe por outros caminhos as atividades e os atendimentos oferecidos não enfatizem tanto a medicalização, ou ainda a ocupação de jovens em tarefas onde ficam “calmos”, aqui entre aspas no sentido de não estarem perturbando os ambientes. Perturbar, como aprendemos nas oficinas, pode ser um modo de pedir ajuda, apoio, mas não para chegar a um estado de ficar parado, mas sim para encontrar algo onde possam pousar sua atenção e, assim, vibrar, jogar, inventar caminhos, aprender.

Segundo De-Nardin e Sordi (2008), no que diz respeito à atenção, na escola, no trabalho, ou até mesmo no computador, na televisão ou nas atividades de nosso cotidiano,

existe uma disposição voltada normalmente para uma atenção focalizada, para que possamos desenvolver o que está sendo realizado (DE-NARDIN E SORDI, 2008, p. 4).

É bem notável a importância de uma reflexão sobre a atenção hoje, pois está presente em todos os ambientes. Os conceitos da atenção não fazem parte apenas das salas de aulas ou dos consultórios de psiquiatria ou de psicologia, faz-se necessário o entendimento em uma sociedade onde convivemos com um sentimento da falta de tempo, de não podermos pousar a atenção e ali permanecer. Assim como nos apresenta Pierre Lévy (2004, p. 179): “Os fluxos de atenção são agora infinitamente mais numerosos, móveis e livres que a época em que o horizonte era limitado pelo que se via do campanário local, quando os mercados eram fechados, as educações eram locais e as mídias, unidirecionais”. Nossa proposta é olhar além desse campanário local para o conceito da atenção.

É interessante apresentamos alguns dos processos que estão presentes quando falamos sobre a atenção. Discutiremos sobre os processos de distração, de dispersão, focalização e concentração, sobre os quais retomaremos na análise das ações dos jovens. Apresentaremos ainda um quadro, com base nas construções de Kastrup, indicando tipos de atenção com os quais lidamos no cotidiano, com modos de funcionar da atenção: atenção voluntária, atenção à duração e suplementar, atenção flutuante, atenção à vida, atenção à si.

3.5 PROCESSOS COGNITIVOS E MODOS DE FUNCIONAMENTO DA ATENÇÃO

3.5.1 Percepção

É importante retomar a discussão sobre os modos de funcionamento da atenção construindo um posicionamento sobre o que entendemos por percepção. De acordo com Sternberg (2010, p. 65), a percepção “é o conjunto de processos pelos quais é possível reconhecer, organizar e entender as sensações provenientes dos estímulos ambientais”. Para os estudos de campo da psicologia cognitiva, a percepção se constitui uma das modalidades mais estudadas por esses cientistas. A forma como vemos e percebermos depende de como conseguimos organizar as nossas sensações para formar um *percepto*, ou seja, “[...] uma representação mental de um estímulo percebido” (Op. Cit. p. 65).

A percepção faz parte dos estudos da atenção, as definições podem variar, conforme a corrente de pensamento que as acompanham. Para De-Nardin e Sordi (2007, p. 82), o contexto das transformações que estão presentes, a mecanização da produção do capitalismo ocidental gerou “[...] uma dramática impossibilidade para qualquer estruturação estável e duradoura da percepção – e determinando, paradoxalmente, um forte regime disciplinar para a

atenção”. Ou seja, durante esse período, o problema da atenção passou a ser fundamental nos estudos das psicologias científicas.

Um dos mais importantes desenvolvimentos na história da percepção foi a emergência de modelos sobre a visão subjetiva, inseparável do desenvolvimento e disseminação de transportes mecanizados nas cidades, bem como da invenção de novas tecnologias de produção e reprodução de imagens – como, por exemplo, a fotografia e o cinema (DE-NARDIN e SORDI 2007, p. 82).

Para as autoras, com o desenvolvimento do conceito da visão subjetiva (apresentado pelas autoras por meio dos conceitos do novo observador de Crary (fundador do conceito da atenção instrumental), o entendimento passou a receber outras formas de pensamento, e não mais aqueles fixados nos séculos XVII e XVIII, quando tínhamos a maior influência do pensamento newtoniano. Ainda reforçam as autoras, “O processo de percepção inexoravelmente atrelou a percepção a um corpo em movimento: passou a ser efeito e produto de um corpo vivo, humano, com seu modo de funcionamento específico e passível de ser afetado” (DE-NARDIN e SORDI 2007, p. 82).

É justamente no século XIX, que os conceitos da atenção e da experiência do sujeito/observador passaram a fazer parte de algumas correntes de pensamento. Com o avanço do sistema econômico, o campo da percepção procurou ser mais entendido, pois os pontos estáveis e acelerados não davam condições de uma estabilidade e duração da percepção, ou seja, múltiplas formas de chamar a atenção de um indivíduo que passou a ser cobrado por uma grande demanda de sua atenção.

Para Sabe e Kastrup (2011), a percepção é um processo cognitivo que se encontra dentro do estudo da atenção e é a atenção que regula e modula o seu desenvolvimento como processo. Esses autores definem que existe uma série de “microatividades”. Baseados nos estudos de Petitmengin, esclarecem:

Petitmengin (2006a, 2007) afirma que para percebermos, memorizarmos e imaginarmos realizamos ordinariamente, de modo inteiramente pré-refletido, um conjunto de gestos sutis, como transformações da direção da atenção, da intensidade e do campo de atenção, modificações da posição de percepção (alocentrada ou egocentrada), apreciação, comparação, gestos interiores de alinhamento, de abertura, de contração, de separação e identificação (SABE e KASTRUP, 2011, p. 143).

Essas microatividades determinam a qualidade da experiência e a relação entre sujeito-objeto. É importante percebermos que o campo da percepção tem uma relação muito particular com os jogos digitais.

A forma como percebemos os espaços virtuais, as *cybercidades*, os personagens, as associações com o mundo real, a forma de se relacionar, os gestos e as formas de linguagem

estão todos relacionados com a percepção que os sujeitos/jogadores expressam no ato do jogar. Ao analisar os modos de jogar podemos nos deparar ou não com ações dos jogadores que interagem com os modos de funcionamento da atenção que são sempre valorizados como pertinentes a uma situação de aprendizagem, questão que poderemos discutir mais adiante. Aqui traremos nossos estudos sobre estas duas formas de funcionamento da atenção: a focalização e a concentração.

3.5.2 Focalização

Assim como a percepção, a focalização é mais um processo cognitivo que está ligado aos estudos da atenção. Para Kastrup (2008, p. 195), “O que caracteriza a focalização é a seleção do estímulo e a intenção de chegar ao reconhecimento”.

Muitos acabam confundindo focalização com concentração, mas se trata de dois processos cognitivos diferentes. A focalização não é um final do processo de atenção ou até mesmo um modo de saber que o sujeito está concentrado. O que se torna interessante para compreender o processo de focalização na atividade de jogar um jogo digital é estabelecer uma relação com o processo de um oleiro que trabalha com o barro.

[...] No caso da cerâmica, o foco se encontra na manipulação da massa, nas formas emergentes e na ideia que se encontra na cabeça. Mas, mesmo aí, o gesto de focalização não esgota o funcionamento da atenção. Esta flutua na massa, acompanhando seu movimento, rastreando e seguindo as sensações e as formas que ela oferece (KASTRUP, 2008, p. 195).

No encontro com o jogo, o foco do jogador, ao adentrar um ambiente em dado momento, não tem uma focalização, ou seja, ela flutua no ambiente interativo, sendo acompanhada os movimentos dos personagens, as interferências de objetos no cenário, as interrupções com as emoções expressas pelos colegas ao lado. Ele (jogador/avatar) salta, corre, se abaixa, encaixa, volta, arremessa, entra, sai, descobre, inúmeras ações podemos observar, mostrando os movimentos da atenção. Assim, “[...] no vaivém entre a percepção e a ação, a atenção vagueia, e grande parte do processo de criação (**jogar**) parece ocorrer fora de foco” (KASTRUP, 2008, p. 195-196 – grifo nosso).

Estar no foco, ver o outro, acompanhar o movimento de personagens. Estar fora de foco, não ver o personagem, os objetos, ou ver de modo diferente, buscando formas de ver. Estas reflexões são suscitadas quando assistimos o filme/documentário *Janela D’Alma*⁷ durante o mestrado e, nas oficinas, a experiência de jogar é sempre única para cada jovem. No documentário, pessoas do povo, artistas, cineastas, escritores referem-se ao olhar, na

⁷ JANELA D’ALMA. Documentário disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=56Lsycci_gwg>, Acesso em 10 nov. 2013.

provocação dos produtores em que o olho possa ser visto como a *Janela d'Alma*. Aqui faço esta conexão, quando já no documentário, enquanto para uns é impossível se ver fora de foco, para outros, não enxergar bem era acolhido como um modo de favorecer o seu trabalho. Novamente nossa reflexão nos encaminha para a necessidade de definir modos de funcionar a atenção e, ao mesmo tempo, de observar e analisar de modo a não esperar processos únicos, sem diferenciação entre os jovens. Quanto mais nos aprofundamos nas leituras sobre os processos cognitivos da atenção, mais chegamos a uma reflexão de que será preciso trazer mapas referidos a cada jovem e, talvez ali, possamos também distinguir movimentos comuns da cognição em processos de atenção.

Os processos da atenção como focalização, dispersão, distração durante o jogo, favorecem uma experiência, aprendizagens e modos de interação ocorrem em situações as mais diversas que procuraremos explorar na análise dos acontecimentos das oficinas de jogos digitais. É importante ainda discutir sobre o processo mais esperado por educadores e que se considera no senso comum como pré-requisito às aprendizagens, a concentração. Vamos trazer aqui alguns estudos em que este processo é analisado.

3.5.3 Concentração

A concentração está relacionada sempre aos processos envolvidos em estudos e aprendizagens. Alguns especialistas sustentam que alguém até pode aumentar o nível de concentração e que existe perda de concentração durante um processo de aprendizagem, decorrentes de fatores internos (biológico e psíquico) e externos (estímulos físicos).

Encontramos nas propostas da aprendizagem um entendimento sobre concentração, conforme De-Nardin e Sordi (2008, p. 4), “[...] esta supõe a possibilidade de ir além da capacidade de executar tarefas, supõe uma possibilidade inventiva e, portanto, uma cognição enquanto capacidade problematizadora”. Ou seja, a concentração necessita (recorre) à distração, experimentando, assim, descontinuidade no processo atencional, existindo, dessa forma, um retorno ao objeto, não da mesma forma que se encontrava antes, mas já na forma de um retorno transformado.

Muitos diagnósticos ligados ao TDAH estão voltados a problemas de desatenção, falta de concentração, impulsividade e estão ligados aos estudos psicofarmacológicos, quase sempre direcionados ao emprego da ritalina (CALIMAN, 2008).

A nossa proposta nesse trabalho não é discutir ou apresentar esses aspectos farmacológicos do processo da atenção, mas sua definição e relação com os jogos digitais.

Caliman (2012), em sua pesquisa sobre “Os regimes da atenção na subjetividade contemporânea”, apresenta os regimes de atenção e se interessa pelo aspecto empresarial e a cultura da aparência. Caliman (2012, p. 7) explica que:

Quando ouvimos falar da atenção nos termos acima descritos, o que está em questão não é apenas a habilidade de manter a mente focada por longo tempo em uma questão, aspecto ou ideia, mas a capacidade de intuir ou descobrir em qual aspecto se deve estar concentrado e o que fazer com ele. A atenção é identificada à capacidade de focalização e concentração da mente, mas também ao discernimento necessário ao ato de **deixar o resto de lado** [...]. (grifo do autor)

Fazendo um paralelo da atenção do mundo empresarial para o *cybermundo*, ou melhor, dos jogos digitais, existe sempre essa relação de concentração sem focalização na experiência do jogar.

Kastrup (2004, p. 8) explica que restringir a atenção simplesmente a “ato de prestar atenção” é a mesma coisa de sobrepor o ato de focalização ao de concentração, um na verdade não sobrepõe ao outro. Ela esclarece que pode existir **concentração aberta**, ou seja, uma concentração sem foco, assim como apresenta Caliman (2012), bastante associada à realização de tarefas.

O que podemos notar é a importância que o estudo da atenção tem para o entendimento da experiência dos sujeitos e sua relação com os jogos digitais, ou seja, retomando o que aprendo com Kastrup (2011), o ato ou experiência do jogar está carregado de “microprocessos”, ou “microatividades”.

Vamos nos encaminhando para a busca de modos de acompanhar processos de atenção na experiência do jogar de jovens no CAPSi. Seguiremos aqui com a apresentação dos caminhos que fomos inventando para o desenvolvimento da análise da experiência nas oficinas de jogos digitais.

3.5.4 Dispersão e Distração

Outros pontos importantes para compreensão dos conceitos da atenção são apresentados na análise sobre outros modos de funcionar da atenção: *dispersão* e *distração*.

Tanto a dispersão quanto a distração são consideradas em muitos casos indesejáveis diante da possibilidade de fazer frente ao funcionamento da atenção, pois são responsáveis pelo “abandono” da tarefa que está sendo realizada, ou como barreiras que impendem o funcionamento da atenção (DE-NARDIN E SORDI, 2008). Já Freitas indica a presença de uma “dispersão criativa” em processos de aprendizagem que sabemos experimentou em sua caminhada como professora em escola especial.

É interessante apresentarmos conceitos, definições, pois no processo do funcionamento da atenção, temos interpretações diferentes.

Na definição de De-Nardin e Sordi (2008, p. 3), a dispersão se dá por meio de experiência, onde a atenção vagueia de um ponto a outro. Já Kastrup (2004, p. 8) entende que “A dispersão consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência.” Esse processo de foco, concentração, duração e experiências são importantes para se entender a atenção, mas aqui ficamos a refletir sobre como a distração funciona em nossa experiência.

Cláudia Freitas indica que o movimento da dispersão pode ser criativo, e é o que vamos mostrar que experimentamos nas oficinas, por exemplo, nas ações de jogar quando um jovem autista assiste a um vídeo e escuta a pergunta no ambiente: “Quando é teu aniversário Rafaella?”. Ali, parecendo disperso, mas ele começa a abrir e fechar o calendário e encaminha para um jogo inventado, passo a dizer o aniversário de cada um e ele segue no vídeo, mas fica a abrir e a indicar de um jeito bem diferente, sem errar, as datas de cada um no aniversário. Ele desliza com uma velocidade que eu mesmo não consigo acompanhar o mouse na tela a direita onde temos o calendário, e, num vai e vem sem parar, brinca, depois pára justamente na data indicada como sendo a data de um dos aniversários dos outros jovens e dosicineiros, nesta oficina (Registros, observando as ações de Valter em 26 set. 2013).

Nossa experiência, sobre a qual traremos outros elementos mais adiante, indica que na distração a mente do sujeito permanece no foco por um momento, seguindo um fluxo de experiência, para depois retornar de forma atualizada, formando assim vários circuitos, conectando um ao outro. A experiência nesse momento é valorizada, pois é um momento de “experiência intensa, pura, concentrada, que pode, por um lado, resultar do pensamento – um certo ganho reflexivo – e por outro em pura afetação” (DE-NARDIN E SORDI, 2008, p. 3).

Completa Kastrup (2004, p. 8):

[...] Já a distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e ideias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão.

Podemos pensar, considerando o que nos ensinam estas autoras, que na experiência da dispersão não existe focalização, concentração, impossibilitando assim o funcionamento da atenção, mas aqui relacionado às tarefas para os quais um jovem pode ser solicitado nos ambientes dos quais participa. Estas tarefas podem não se conectar com os interesses do

jovem. Já na experiência da distração, parece mais presente a necessidade deste processo nas aprendizagens diárias.

O *distraído* pode se apresentar com um alto grau de concentração, e não com desatenção, apenas a atenção vagueia para outro lugar, talvez uma conexão com um recorte de experiência, com uma ideia nova, algo sobre o qual o pensamento vagueia e depois retorna, atualizando o processo em um pensar sobre o vivido até aquele instante. Conversando sobre estes processos em encontros do Programa Oficinando em rede, pudemos refletir da necessidade deste modo de funcionar, quando, por exemplo, estamos a dirigir nas estradas e, de repente, surge um animal. Se estivermos muito focados na pista, não fazemos funcionar a capacidade de distração, de percepção de elementos que surgem de repente e que, nestes casos, é muito necessário, sob pena de batermos com o carro. Estas reflexões do nosso cotidiano são muito importantes, porque me ajudam a compreender as teorias, os conceitos dos autores que querem ajudar a compreender o funcionamento da atenção. E posso ainda indicar o quanto não matamos com nossa capacidade inventiva quando estamos por demais concentrados em tarefas exigidas nas escolas e nas universidades, quando estas tarefas não se encontram de modo algum com nossos interesses de aprender. Mas temos que lidar com tudo isso e os jovens também, o que em situação de sofrimento psíquico, parece que resistem mais, o que é um modo de perturbar os ambientes e de nos convidar a aprender.

Invenções se produzem em circunstâncias de conexão entre diferentes elementos da experiência. Uma atenção muito focada pode prejudicar este movimento de distração em que olhamos para outros elementos, indo além do que se apresenta em uma experiência focada ou exigida. Nos encontros semanais de pesquisa, muitas vezes nos deparamos com um registro de diário de um bolsista sobre o processo de jogar de um jovem, em que este bolsista de pesquisa observa algo que eu mesmo não havia observado, aqui temos a distração em ação, este distraiu-se em algo, sua atenção estava em movimento. Em outros momentos, era eu mesmo que conseguia perceber uma diferença, uma ação, um caminho no jogo, então neste caso, os processos, as formas de funcionamento da atenção também acontecem na experiência de se fazer uma pesquisa intervenção.

Caminhando um pouco mais sobre o conceito da atenção, Virgínia Kastrup (2004), em seu trabalho “A aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva”, coloca que existem vários tipos de atenção.

Esses tipos de atenção são apresentados no Quadro 0.

Quadro 2 – Tipos de Atenção

TIPO DE ATENÇÃO	DEFINIÇÃO
Atenção voluntária	O funcionamento da atenção voluntária opera por puxões, por sacudidas que buscam recolocar repetidamente por foco uma atenção cuja tendência é escapar a todo o momento, ou seja, a seleção operada pela vontade e pelo eu encontra resistência para sua efetivação, demandando um esforço reiterado para manter-se no foco.
Atenção à Duração e Suplementar	Conceito apresentado por H. Bergson (1934/1962) que traz como importante contribuição apontar a existência de uma atenção à duração, que é como uma atenção suplementar, que não se confunde com aquela voltada para a vida prática e para imperativos da ação... Já a atenção suplementar caracteriza um mergulho na duração, sendo evidenciada sobre tudo na arte e na filosofia.
Atenção à vida	Atenção à vida prática está envolvida nas atividades ordinárias da vida cotidiana, sendo, portanto utilitária.
Atenção Flutuante	Freud (1912/1969) estabelece o conceito de atenção flutuante, destacando-a como aquela a ser exercida pelo analista no <i>setting</i> clínico, posto que necessária à escuta sintonizada com as associações inconscientes trazidas pelo paciente.
Atenção a Si (deixar vir)	A atenção que busca é transmutada numa atenção que encontra, que acolhe elementos opacos e afectivos que nos habitavam num plano pré-egóico ou pré-reflexivo. Esta segunda qualidade da atenção caracteriza uma concentração aberta, destituída de intencionalidade e de foco.

Fonte: Adaptado de Kastrup (2004, p. 10).

O entendimento dos tipos de atenção torna-se importante para essa pesquisa, pelo fato do conhecimento de qual tipo de atenção está presente no ato de jogar dos jovens quando são convidados a interagir com as tecnologias de jogos digitais.

3.6 A CONTRIBUIÇÃO DO DEVIR-CONSCIENTE PARA O CONCEITO DA ATENÇÃO

Seguimos construindo a conceito da atenção, porque é um estudo novo para mim, preciso me aventurar um pouco mais neste campo das teorias, ao mesmo tempo em que a experiência faz conectar muitos elementos que poderemos trazer adiante. Outra discussão apresentada por Kastrup (2004) que também faz parte do campo de estudos da atenção é o conceito do “devir-consciente”. Para a autora:

O devir-consciente é o ato de tornar explícito, claro e intuitivo algo que nos habitava de modo pré-reflexivo, opaco e afectivo. Trata-se de conhecer a

experiência humana em seu caráter de atividade, de prática, ressaltando seu caráter mutável e fluido [...]”. (KASTRUP, 2004, p. 10).

Na verdade, é o conhecer da experiência humana em seu processo de atividade, de prática, ressaltando seu caráter mutável e fluido. O conceito do devir-consciente pode ser compreendido por meio do estudo formulado a princípio por E. Husserl e concretizado por Depraz, Varela e Vermersch, conforme apresenta Kastrup (2004, p. 11), considerado como o método da redução.

Método da redução (*epoché*) é um método que toma como base a suspensão, ou seja, atitude natural cognitiva. O ciclo básico desse método pode ser desdobrado em três gestos: *suspensão, redireção e deixar vir*. Suspensão caracteriza-se pela atitude cognitiva de juízo, pode ser compreendida como uma interrupção do fluxo cognitivo ou uma interrupção no tempo. Esta indicação, inspirada em Kastrup (2004), está bem próxima do que nos ensina Maturana em suas palestras, quando afirma que a reflexão é um processo que implica em soltar as certezas para ver se o que julgávamos válido segue sendo válido em um momento seguinte. Torna-se muito interessante este modo de entender a atenção, quando a discussão passa a acontecer como um processo em movimento, o que pode aparecer nas ações dos jovens em jogo como uma situação de suspensão.

Deixando conectar o meu pensamento com a experiência, lembro-me de um jovem, Áureo, ainda quando envolvido no programa de extensão Oficinando em Rede, antes de haver constituído o grupo da pesquisa, o jovem quando estava diante de um jogo considerado como para muitos como um jogo de corrida, ao perceber na tela que um carrinho chega perto dele, fica admirando, deixa todos os carrinhos passarem, está sereno e alegre, mostra-se assim. Apenas quando os carros passam é que ele volta a movimentar o seu carrinho. Para executar esta ação, fica um bom tempo esperando, nos deixa perceber esta ação como modo dele se situar no jogo, não está interessado em vencer, sua alegria está em ver passar, depois deixa seu carrinho seguir. O que nos acontece em relação ao que vem do exterior é sempre distinto, não podemos pedir uma atenção pré-dada, como a que muitas vezes solicitamos nos espaços onde trabalhamos, pois há que se pensar sobre como os objetos são apresentados e como esta apresentação, no caso de um jogo, afeta o sujeito jogador.

O processo de redireção é o direcionamento da atenção do exterior para o interior, o que pode ser chamado de *recolhimento*. Esse processo não é uma relação consigo, trata-se na verdade de um movimento de saída de si, ou seja, deixar vir, esse por sua vez, é o último estágio desse processo dos três gestos, ponto onde ocorre o processo de transformação da

atenção. A atenção que busca é transmutada numa atenção que encontra, que acolhe elementos opacos e afectivos que nos habitam no plano pré-reflexivo. (Cf. Kastrup, 2004).

Esses gestos não são organizados em uma ordem linear, precisando ser entendidos de forma circular, onde um não sobrepõe ao outro, mas cada gesto ultrapassa, conservando o outro. Kastrup (2004) apresenta uma lista de como pode acontecer o devir-consciente:

A questão é como cultivar o ato de devir-consciente que é composto desses três gestos, através de práticas concretas. As práticas propostas são diversas: **a meditação budista, a entrevista de explicação, a reza do coração, a clínica, a sessão de escrita, o aprendizado da filosofia e a própria visão estereoscópica**, reconhecendo os autores que esta não é uma lista exaustiva e fechada. (Kastrup, 2004, p. 11, grifo nosso).

Partindo da lista apresentada por Kastrup, de onde destaco as práticas para o cultivo do devir-consciente, pergunto: será que a prática do jogar pode ser incluída nessa lista de desenvolvimento do ato do devir-consciente como uma prática concreta do processo de aprendizagem e de produção subjetiva de um jogador?

A proposta dessa pesquisa é analisar como a tecnologia jogo digital, em ações que indicam a imersão de jovens jogadores em ambientes virtuais, transforma a experiência, mais diretamente nas formas de funcionar a atenção. Por esta razão, buscamos elementos teóricos que nos ajudem na construção de outros modos de entendermos a atenção, modos estes que se organizam de modo a confiar no potencial de aprendizagem de jovens atendidos no CAPSi de Mossoró.

4 METODOLOGIA PROPOSTA

4.1 PESQUISA-INTERVENÇÃO COMO MODO DE PESQUISA

Podemos iniciar a explicação sobre o método que estamos a empregar na pesquisa, trazendo o pensamento e as questões postas por Edgar Morin (2003), sociólogo reconhecido como defensor da perspectiva da complexidade no fazer da ciência. Aqui nosso interesse é ressaltar que Morin apresenta a questão da dúvida em perspectivas diferenciadas das que se fizeram presentes na nossa experiência de formação. O autor questiona o método em perspectiva cartesiana e trabalha na direção da complexidade:

Trata-se aqui, certamente, de um método, no sentido cartesiano. Um método que permite <<conduzir bem a nossa razão e procurar a verdade nas ciências>>. Mas Descartes, no seu discurso primeiro, podia simultaneamente exercer a dúvida, exorcizar a dúvida, estabelecer as certezas prévias e fazer surgir o método como Minerva armada dos pés à cabeça. A dúvida cartesiana estava segura de si mesma. A nossa dúvida de si mesma; descobre a impossibilidade de fazer tábua rasa, uma vez que as condições lógicas, linguísticas e culturais do pensamento são inevitavelmente preconceituosas. E esta dúvida, que não pode ser absoluta, também não pode ser absolutamente esvaziada (MORIN, 2003, p. 19).

Podemos repensar o método apresentado pelas “ciências modernas”. Morin provoca, com seu pensar complexo, um movimento de ruptura em relação à perspectiva cartesiana, juntamente com inúmeros outros cientistas. O que implica um Método? De acordo com Dicionário Etimológico (2012), método é:

Palavra de origem grega muito importante na etimologia matemática: *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção). *Méthodes* refere-se a um certo caminho que permite chegar a um fim. Em 1637, René Descartes publicou seu “Discours de la Méthode”, em que aponta o caminho para um novo raciocínio científico que deveria conduzir seu articulador aos segredos (*principia*) da natureza (*phýsis* ou *natura*). Com seu *méthode*, permitiria aos filósofos chegarem, descobrirem as leis que o Criador necessitou para a perfeita harmonia do universo. Daí o livro de Isaac Newton, escrito em 1686: “*Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*”.

Capra (2006) esclarece sobre estas articulações de projetos de Descartes e Newton em seu livro “Ponto de Mutação”, obra esta que permite uma análise dos efeitos nefastos que emergem de uma perspectiva que caminha na ilusão da verdade absoluta, da neutralidade do pesquisador e de uma aposta nas fragmentações entre os processos de vida e de conhecimento.

Partimos com a dúvida, esta se torna uma via, confiando de que o método já se faz desde o momento da invenção da experiência no CAPSi. Mas vale refletir sobre o modo de abordagem que escolhemos e que acontece na experiência.

A pesquisa se desenvolve metodologicamente com base nos conceitos da pesquisa-intervenção e da cartografia praticada no processo/intervenção, ou seja, nos processos que envolvem o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Rocha e Aguiar (2003) esclarecem que a pesquisa-intervenção vem a ser uma tendência das pesquisas participativas, porém com um caráter socioanalítico. “Todo pesquisar é uma intervenção, criação de sujeitos, objetos, conhecimentos, de territórios de vida” (MARASCHIN, 2004, p. 105). É interessante observamos como Maraschin (2004) enfatiza em seus estudos sobre as ações de pesquisa, extensão e ensino na universidade de que este modo de fazer a pesquisa produz o movimento de transformação, tanto na experiência do pesquisador como na experiência dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ao se referir à pesquisa intervenção, é importante estabelecer pontos de aproximação e diferenças entre as abordagens que, em ciências humanas e sociais envolvem experiências, como podemos compreender no Quadro 3.

Quadro 3–Da pesquisa-ação à pesquisa-intervenção

Tipo da Pesquisa	Definição
Pesquisa-ação	A pesquisa-ação leva em consideração a relação entre investigação e ação, ou seja, ela não é considerada apenas como uma pesquisa participante, é centrada no agir.
Pesquisa-participante	Na pesquisa-participante (PP), existe uma relação entre pesquisador/pesquisado, e o sentimento que deve surgir entre as duas partes é de confiança. Para que esse tipo de metodologia se desenvolva deve haver uma mudança na postura do pesquisador. Até porque todos se tornam, de alguma forma, co-autores na pesquisa.
Pesquisa-intervenção	Considera-se que todo pesquisar é um modo de intervir. Para a pesquisa-intervenção ser desenvolvida, deve existir uma busca pela coletividade dentro de uma dimensão qualitativa. O método cria uma ruptura nas formas tradicionais de se fazer pesquisa, visto que atua sobre a realidade de uma forma transformadora. As ações na pesquisa podem se dar de modo a enfatizar processos de autonomia e práticas de liberdade.

Fonte: Adaptado, Rocha e Aguiar (2003, p. 66-68)

Na pesquisa-intervenção temos uma ação em que nos transformamos na experiência, o que certamente também acontece nos outros modos de pesquisa indicados acima. Para nós, a diferença está mais em um propósito de invenção de experiência onde não sabemos o que vai acontecer. Nas demais propostas a uma intensão direta de produzir um efeito de mudança, aqui sabemos que haverá mudanças, temos uma implicação com os jovens e todo um cuidado

no fazer das oficinas, mas não sabemos como os processos acontecem, o que é justo o que queremos entender.

Não sabemos bem onde vamos chegar, mas, com uma pergunta nas mãos, inventamos um fazer, uma experiência que, no caso de nossa pesquisa, permite a observação de como jovens experimentam processos cognitivos da atenção em situação de jogo digital. A “[...] pesquisa-intervenção, por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 71-72).

Esclarece Cleci Maraschin que a pesquisa-intervenção pode ser tomada como uma ação que cria possibilidades de interconexão entre a pesquisa e a extensão no viver universitário. Nas palavras da autora:

Todo pesquisar é uma intervenção, criação de sujeitos, objetos, conhecimentos, de territórios de vida. Como pesquisadores do campo das ciências humanas, nosso perguntar indaga sobre os modos de viver, de existir, de sentir, de pensar próprios de nossa ou de outras comunidades de sujeitos. O próprio fato de perguntar produz, ao mesmo tempo, tanto no observador quanto nos observados, possibilidades de auto-produção, de autoria. Nossos “objetos de pesquisa” também são observadores ativos, produzem outros sentidos ao se encontrarem com o pesquisador, participam de redes de conversações que podem ser transformadas a partir de novas conexões, novos encontros (MARASCHIN, 2004, p. 105).

A experiência das oficinas envolvendo tecnologias digitais no CAPSi, com jovens em circunstâncias de sofrimento psíquico, faz com que busquemos outras formas de pesquisa, dando conta desses territórios que, em princípio, não se habitava (KASTRUP, 2009). O trabalho com a pesquisa-intervenção leva o pesquisador a acompanhar processos em movimento. Sendo assim, como produzir um caminho de pesquisa em que possamos acompanhar os processos em movimento, processos nas ações do jogar?

O caminho (*methodo*) que buscamos para acompanhar esses processos foi a “cartografia”, como uma proposta de chegarmos aos dados da pesquisa. Cartografia não é tomada como um método que se aplica, mas sim como um método a ser praticado e inventado no fazer da pesquisa-intervenção.

4.2 A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA

A cartografia é um método formulado inicialmente por Gilles Deleuze e Félix Guattari, por volta de 1995 e tem como um de seus conceitos básicos os “rizomas”, conceito emprestado da botânica para explicar a filosofia como sistema aberto e sem conceitos prontos, preexistentes.

O rizoma produz agenciamentos múltiplos, configurando um mapa que a toda hora está em mudança. E desta maneira, ao reproduzirmos este mapa, estamos criando um decalque de um determinado instante dele. O método cartográfico é aquele utilizado como o instrumento que vai “fotografar” o acontecimento (FERREIRA, 2008, p. 36).

Entender os agenciamentos múltiplos em um acontecimento constitui-se um desafio para o cartógrafo, como apresentam Passos e Benevides de Barros (2009, p. 17): “A cartografia como método de pesquisa-intervenção que pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos”.

Para Escóssia e Tedesco (2009, p. 99), “[...] O desafio da cartografia é justamente a investigação de formas, porém, indissociadas de sua dimensão processual, ou seja, do plano coletivo das forças moventes”.

Na cartografia como proposta metodológica, o que está em destaque não são conhecimentos pré-existentes, mas sim o que será construído no percurso, na experiência do processo/intervenção. O método cartográfico é um verdadeiro desafio pelo fato de intervir produzindo conhecimento.

A entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção. Em geral ele se pergunta como selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento (KASTRUP, 2007, p. 35).

Quem pretende se aventurar no método da cartografia precisa compreender as pistas desde onde se produz este modo de pesquisar. Podemos compreender três fases distintas, porém conectadas entre si, quando o processo da pesquisa se desenvolve. A chegada do pesquisador no campo será sempre como estrangeiro visitante de um território que pode antes não ter sido habitado por ele. É nesse ponto que Kastrup convida a uma reflexão sobre a atenção cartográfica:

A ativação de uma atenção à espreita – flutuante, concentrada e aberta – é um aspecto que se destaca na formação do cartógrafo. Ativar esse tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo. A noção de aprendizagem por cultivo, proposta por Depraz, Varela e Vermersh (2003), indica uma noção de aprendizagem que não implica a criação de uma nova habilidade e competência (KASTRUP, 2007, p. 48).

O pesquisador precisa desenvolver essa habilidade que vai além da observação, perpassa o campo da sensibilidade, do afeto e da emoção, sem perder-se no caminhar da proposta da pesquisa. Temos uma pergunta desde onde emerge a experiência em um território a ser conhecido. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, tato, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos, linguagens não verbais.

O que a cartografia persegue, a partir do território existencial do pesquisador, é o rastreamento das linhas duras, do plano de organização, dos territórios vigentes, ao mesmo tempo em que também vai atrás das linhas de fuga, das desterritorializações, da eclosão do novo... Na implicação do pesquisador é que se encontra um dos mais valiosos dispositivos de trabalho no campo. É a partir de sua subjetividade que afetos e sensações irrompem, sentidos são dados, e algo é produzido (ROMAGNOLI, 2009, p. 171).

Para Kastrup e Barros (2009, p. 77), essas construções acontecem por um método processual:

Trata-se, então, de um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca. Nesse sentido, o método não fornece um modelo de investigação. Esta se faz através de pistas, estratégias e procedimentos concretos. A pista que nos ocupa é que a cartografia, enquanto método, sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos. Os dispositivos, como veremos, desempenham funções importantes e definidas nesse funcionamento.

A cartografia se apresenta como importante método que vem dar conta de nossa proposta de pesquisa, uma pesquisa em que estamos a acompanhar ações e emoções nas jogadas dos jovens em um ambiente de saúde mental. Como apresentamos antes, a opção por este método também acontece porque acreditamos na pesquisa como algo que fazemos junto, aqui incluindo a questão da invenção do método.

4.3 DESENHO DOS MAPAS PARA ACOMPANHAR PROCESSOS COGNITIVOS

O fazer da pesquisa envolve uma experiência no CAPSi Mossoró com jovens em circunstâncias de sofrimento psíquico⁸.

Acompanhamos os processos de jovens através de registros de diário de campo, ferramenta imprescindível e elemento importante para a elaboração do texto da dissertação. Essas anotações colaboram na produção de dados e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Alguns pontos e instrumentos na pesquisa:

- Dia em que a atividade será desenvolvida (oficina, modos de observação);
- Descrição do que foi a atividade;
- Quem estava presente, os sujeitos do processo;
- Quem são as pessoas que estão à frente como responsáveis;
- Escritas, narrativas das impressões e informações, para análises posteriores.

⁸Os projetos que envolvem Tecnologias e Saúde Mental se desenvolvem mais precisamente em nosso país desde 2004, quando um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) foi convidado para elaborar um projeto de extensão no Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP).

- Acompanhamento das atividades junto aos jovens na faixa etária de cinco a vinte um anos.
- Oficinas de jogos casuais.

Nestas circunstâncias de acompanhamento, definimos um número de oito jovens, por permitir a observação de ações individuais e coletivas. É importante também destacar que a estrutura da sala do CAPSi não suporta mais do que essa quantidade de pessoas. Mais adiante vamos explicar como chegamos a este coletivo de 8 (oito) jovens.

4.3.1 Cartografando processos de jovens com jogos digitais

Como estamos a cartografar os movimentos no campo cognitivo, da utilização do jogo enquanto tecnologia, foi necessário vivenciar várias etapas para iniciarmos uma experiência de extensão que oferece as condições para o estudo sobre a interação jovens-jogos digitais.

Primeiramente, participamos de várias reuniões para conhecer as instalações físicas onde seriam realizadas as atividades. Ao mesmo tempo, passamos a conviver com os profissionais envolvidos no ambiente de saúde mental.

Começamos a pensar junto oficinas com bolsistas que foram selecionados para o programa de extensão construído com os profissionais da instituição e que foi aprovado em edital. O desafio foi o de pensar em procedimentos metodológicos para uma pesquisa que buscamos produzir em convergência com a abordagem proposta pelo método da cartografia.

- Como podemos construir as condições para analisar como os jovens interagem contando com jogos digitais? - Como fazer de modo a construir este momento de apresentação aos jovens em sofrimento psíquico de um espaço para o jogo, para brincar com jogos digitais?

Juntamente com o grupo de pesquisa, surgiu a ideia de se trabalhar com “oficinas de jogos digitais”. - Oficinas! Que atividade é essa? - Como desenvolver e planejar essas oficinas?

As oficinas foram pensadas como proposta de intervenção, com o objetivo de favorecer processos de autoria. Sobre uma perspectiva de tecnologia e interatividade social na forma de oficinas, esclarece Elisângela Zaniol que desenvolveu uma dissertação de mestrado com pesquisa intervenção envolvendo juventude e tecnologias:

[...] Podemos pensar a oficina como uma tecnologia social porque produz um espaço coletivo de trocas, um espaço de atualização de convivências de coordenações de ações, de reflexões, de posições políticas. Constitui uma tecnologia social pela possibilidade de exercício da expressividade e da visibilidade. Elas constroem também uma realidade compartilhada que ganha consistência a partir da interação entre seus participantes (ZANIOL, 2005, p. 40).

As oficinas são implementadas para oportunizar que grupos de jovens possam tecer redes, interações. Foram realizadas oficinas do programa de extensão e estas seguem todas as semanas, agora como parte das atividades da própria instituição que se compromete a seguir com a experiência.

Ao mesmo tempo, a pesquisa se desenvolve como pesquisa intervenção, o que vale dizer que, durante o trabalho e também ao final, os resultados que atingimos são compartilhados com os profissionais da instituição e também com a comunidade, as famílias dos jovens e a comunidade interessada, familiares, pesquisadores.

4.4 A ESCOLHA DOS JOVENS DA PESQUISA

Para tornar mais claro o procedimento de escolha dos sujeitos da pesquisa, é preciso esclarecer que temos em andamento na instituição CAPSi Mossoró⁹ um programa que atende 64 jovens que participam semanalmente de oficinas e têm à disposição equipamentos tecnológicos que favorecem a comunicação e a aprendizagem. Estes são atendidos através do programa Oficinando em Rede e também por uma equipe multidisciplinar (Psicólogo, Psiquiatra, Terapeuta Ocupacional, Pedagogo e Fonoaudiólogo).

A partir da análise e da escolha metodológica, foi necessário fazer um recorte. Do grupo de 64 jovens, foram selecionados 8 (oito) jovens na faixa etária de 6 (seis) a 21 (vinte e um) anos de idade. Por questão de ética, cada jovem será identificado através de um nome fictício Evandro - 6 anos; Valter - 9 anos; Júlio - 14 anos; Áurea - 15 anos; Daniela e David - 10 anos; Inácio - 16 anos; Beatriz - 17 anos. Para escolha destes 8 (oito) jovens contamos com a ajuda da equipe de profissionais do CAPSi¹⁰, que definem que o grupo mostra-se bastante desafiado na experiência com os jogos e tem uma implicação bem próxima comigo, a dimensão afetiva na escolha que também está presente, em meio a experiência do oficinas com jogos. Tendo observado e identificado o interesse e envolvimento no ato de jogar, estes passaram a compor o grupo de sujeitos da pesquisa.

⁹A unidade do CAPSi atende crianças e jovens de 0 (zero) a 25 (vinte e cinco) anos. Outra unidade CAPS II (Centro de Atenção Psicossocial) atende jovens a partir dos 18 (dezoito) anos, a diferença é que os jovens atendidos pelo CAPSi estão na unidade desde cedo e lá podem ser atendidos até completarem os 25 (vinte e cinco) anos.

¹⁰ Solicitou-se aos profissionais que juntos pudessem observar aqueles jovens que mais se interessam pela atividade do jogo. Como podemos perceber o desejo de jogar e aprender? Quando um jovem entra na sala da oficina e imediatamente, ao interagir com um *Ipad* ou um computador, ele aponta jogos, e inicia, manifestando alegria e contentamento neste fazer. Há jovens que buscam, por exemplo, uma câmera fotográfica para tirar fotos, o que é garantido nas oficinas, mas não constitui o escopo de nossa pesquisa.

Definimos um número de 8 (oito) jovens, como já referimos, por permitir a observação de ações individuais e ações coletivas. Uma oficina coloca esta necessidade de uma produção com pequenos grupos. A escolha foi afetiva e procuramos convidar aqueles que, por alguma circunstância diferenciada, mobilizava nossa atenção, onde pousamos nosso olhar. Circunstâncias diferenciadas foram buscadas nesta escolha, porque queremos trabalhar com os processos de sujeitos, então o autismo, a depressão, o transtorno mental estão contemplados nas escolhas, sem que necessitemos nos dedicar na apresentação de diagnósticos. Aqui temos jovens jogadores, capazes de conhecimento. E estes jovens produziram nos anos que antecedem o trabalho da pesquisa uma relação com o pesquisador em que o envolvimento com o jogo se destacava, ou ainda uma circunstância bem singular que, por alguma ligação mais afetiva, nos fez convidar. Não poderíamos trabalhar com as 64 (sessenta e quatro), crianças e jovens, então procuramos observar em situação de jogo, na própria experiência do oficinas em rede, como 8 (oito) jovens experienciam processos de atenção. Mesmo assim, todos os familiares envolvidos no programa de extensão foram informados quanto à pesquisa e, mais diretamente, as 8 (oito) famílias participaram de todos os momentos de desenvolvimento, quando vamos compartilhando construções.

Tivemos todo um rigor do comitê de ética que nos parece necessário, principalmente pelo cuidado nos fazeres em ambientes de saúde mental. O que fazemos é um trabalho que se caracteriza pelo cuidar, pela implicação, pela confiança e pela preservação dos processos e transformações na experiência dos jovens. As famílias nos pedem CDs com os jogos, adquirem seus computadores para que seus filhos sigam jogando em casa, comentam sobre como estes estão a conversar a partir do programa de extensão. Aqui, talvez uma outra característica que pode compor pesquisas em saúde mental, não fazemos algo para devolver depois para a comunidade, vamos devolvendo nossas aprendizagens no bojo do processo de fazer da pesquisa. Por isso, nosso compromisso primeiro é com os jovens e com o aprender que nos envolve a todos na experiência de uma pesquisa intervenção.

Os momentos das oficinas acontecem e seguem todas as semanas, chegando a mobilizar 64 (sessenta e quatro) crianças e jovens. Já com o grupo mais diretamente envolvido na experiência da pesquisa, passamos a observar mais atentamente as ações dos jovens, com o apoio de estudantes bolsistas e com duas profissionais do CAPSi envolvidas na experiência. Uma vez na semana, levamos nossos cadernos, máquinas fotográficas e filmadora para acompanhar as ações de 8 (oito) jovens na experiência do jogar. As oficinas têm duração de 1 hora e, na pesquisa, aconteceram desde o momento da escolha dos sujeitos

da pesquisa, até a interrupção do fazer para uma dedicação mais intensa na escrita, em novembro de 2013. Consideramos aqui excertos de diários de campo referidos aos jovens, ainda no programa de extensão, porque ajudam a compreender os processos vividos no modo como entraram no ambiente, no modo como se encontram com as tecnologias e com os jogos.

4.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como instrumentos da pesquisa, é importante destacar os que se tornaram essenciais no acompanhamento dos processos:

- O desenho de mapas feitos no diário de campo do pesquisador;
- O desenho de mapas feitos no diário de campo do bolsista pesquisador;
- A filmagem de oficinas em três momentos de sua execução, momentos aqui não são dias específicos, mas um momento inicial, no andamento e nos momentos finais da experiência da pesquisa;
- A tomada de imagens fotografadas de produções realizadas durante os jogos.

O desenho dos mapas considera a interação dos jovens com jogos e a escolha pelo jogo é feita pelo sujeito. Foram realizadas as oficinas com 8 (oito) jovens, conforme seus interesses pelos gêneros de jogos digitais: jogos de ação, jogos de simulação, jogos de simulação de esportes, jogos de aventura, jogos de interpretação de personagens, jogos de quebra-cabeça, jogos educativos, jogos de estratégia.

As interações dos jovens com os jogos vão compondo um portfólio individual, contendo as escritas de diários de campo referidas a cada jovem e um portfólio do grupo, contando com a escrita dos processos que emergem de ações do coletivo.

Estes portfólios contêm ainda os recortes de filmagens e de fotografias tomadas em três momentos da experiência. Estas imagens, quando vamos trazer as ações ali presentes, serão explicadas, no intuito de preservar as identidades dos jovens. Não mostramos aqui as imagens, pois não consideramos necessários na análise de processos, podemos explicar, pois quando as tomamos foi com o objetivo de preservar momentos da experiência para uma análise, em um momento seguinte.

4.5.1 Formas de observar e analisar processos cognitivos em ambiente de saúde mental

As formas de linguagem que escolhemos – escritas em diário de campo durante a experiência, filmagens e tomadas de imagens de jogadas - consideram uma possibilidade de aproximação de processos cognitivos que sempre se mostram nas ações dos sujeitos.

Em um ambiente de saúde mental, as situações dos jovens são as mais diversas e não interessa buscar, por não ser nossa área de formação, aspectos que interagem com os diagnósticos recorrentes sobre os jovens no CAPSi. Sabemos que este trabalho sobre os diagnósticos se refere a outras áreas que não a nossa por formação e, conforme leituras de trabalhos de Cláudia Freitas (2011) e Alicia Fernández (1993), justamente por não entender, temos a possibilidade de não restringir nosso campo de visão em diagnósticos feitos. Temos jovens diante de nós que brincam, que se alegram, que sofrem e que se comunicam com um corpo de um jeito diferente.

Aqui temos o que orienta o olhar e que, de algum modo, tem que ver com os jovens: impedimentos de comunicação, pouca interatividade, espaços restritos de convivência no social.

O que buscamos nos nossos escritos é acompanhar os processos. O mesmo valerá quando da escrita que resulta de uma leitura das filmagens e das fotografias. Neste *acompanhar processos* vamos marcando, pontuando os momentos de mudanças, de algo diferente que emerge e que dá visibilidade a formas de interação.

Temos de início, diante de nós, um conjunto de observações de mudanças nas formas de convivência que o programa Oficinando em rede oportuniza. Sabemos dos momentos em que jovens experimentam processos que podemos observar na coordenação de movimentos com as mãos, com o olhar, movimentos com o corpo todo. Este corpo através do qual agimos se movimenta, dando visibilidade a escolhas e emoções. As ações dos jovens tornam visíveis suas escolhas, sons indicam emoções de repulsa e/ou inquietudes/alegria de descoberta.

O que pretendo marcar em um trabalho minucioso de releitura dos diários de campo, para selecionar o que vai compoendo esta a dissertação, o texto, são os momentos em que temos a coordenação de gestos, de formas de interação que vão se diferenciando na relação com os jogos.

A pesquisa parte de uma experiência anterior, um trabalho que já acontecia na forma da extensão durante 3 anos. Em relação aos aspectos éticos, nas ciências humanas e sociais aprendemos que é essencial o cuidado com a preservação das circunstâncias de vida de sujeitos, considerando a diferença que compõe a experiência. Nesta perspectiva, a generosidade, o cuidado e a opção ética/estética de trabalho na trajetória de vida do pesquisador interagem com a proposta da pesquisa que tem como objetivo central produzir elementos para favorecer a experiência dos jovens nos diferentes espaços sociais.

4.6 O CUIDADO COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA AÇÃO DE PESQUISA

A participação dos jovens durante o desenvolvimento das oficinas pode gerar alguns desconfortos, como aqueles que se desencadeiam quanto ao tempo de envolvimento em oficina. A experiência que temos nesta circunstância indica que o tempo adequado é de, no máximo, 1 hora, portanto, cada jovem poderá permanecer durante este período. No caso de apresentar inquietude e desejo de se retirar, como já previsto no trabalho, este jovem é acompanhado pelo profissional do CAPSi até seus familiares ou responsável que permanece no *hall* de entrada da instituição.

Os jogos são escolhidos de modo a priorizar processos de interação e acolhimento, desencadeadores de aprendizagens; portanto, cuidamos para não enfatizar o processo competitivo ou abrir espaço para jogos que manifestem cenas de violência. Ao contrário, como é base de sustentação do projeto, primamos pela amorosidade no social, sendo que, conforme Maturana (2001), as doenças humanas se geram na negação de si e do outro e no modelo competitivo tão presente no social. Sabemos que esses jovens podem se encontrar ou não com as diferentes linguagens/mídias (som, imagem, texto) e estas escolhas são imediatamente expressas com cenas de desconforto ou alegria.

Por isso, o tratamento do som se organiza de modo que cada jovem tenha à sua disposição um fone de ouvido, podendo assim, optar, se for do seu desejo, pela atividade em silêncio ou com som.

A mídia imagem é definida pela abertura de jogos, alguns com movimento, outros contendo imagens estáticas; portanto, o emocionar presente na experiência é conduzido de modo a possibilitar que acompanhem como cada jovem se sente na realização do jogo, podendo sempre optar por sua interrupção ou, o contrário, pela permanência e desenvolvimento do jogo em suas fases. Ainda para minimizar esses riscos, todos os jogos foram previamente apresentados aos responsáveis pelo acompanhamento de jovens no CAPSi e estudantes bolsistas, que estão nas oficinas, jogaram e discutiram os elementos de cada jogo, antes mesmo de sua apresentação aos jovens participantes da pesquisa.

Essa pesquisa traz a possibilidade de produção de novos entendimentos nesta busca e desenvolvimento de tecnologias nos campos da saúde mental, bem como, dos processos de atenção e de conhecimento. Os sujeitos da pesquisa articulam junto o conhecimento através dos encontros de discussão e socialização da experiência. A pesquisa oferece ainda elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender formas de articular o campo das

tecnologias da informação e comunicação com a saúde mental, campos estes que, assim como a ousadia do movimento cibernético, se propõe a um diálogo interdisciplinar.

5 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Analisar os tipos de atenção no encontro de jovens com as tecnologias jogos digitais, não se coloca como uma tarefa muito fácil, justamente pela quantidade de inscrições em cada oficina realizada no CAPSi e pela potencialização nos processos que as ações dos jogadores mostram no decorrer da pesquisa.

O objetivo dessa seção é apresentar o percurso do início da pesquisa que envolve as oficinas de jogos digitais, para isso optamos em dividi-la em 3 (três) partes: Primeira parte - momentos iniciais no campo da pesquisa, onde iremos apresentar os excertos dos mapas escritos durante a realização de algumas oficinas no coletivo. Nessa parte apresentamos alguns mapas escritos nos primeiros contatos com os jovens. Segunda parte – seguiremos com a apresentação dos mapas do encontro dos jovens com os jogos digitais. E na terceira, trataremos as formas de funcionamento da atenção presentes nessa experiência, ou seja, como elas acontecem no ato/ação do jogar. Procuraremos explicar os processos cognitivos da atenção e a experiência dos jogadores no mundo digital. Dessa forma, procuramos responder o questionamento que norteia toda essa pesquisa: - **Como os processos de atenção acontecem na experiência de jovens usuários do CAPSi e como esses processos se modificam na experiência do jogar?**

Os mapas que compõem essa análise foram escritos contando com múltiplos olhares, Inicialmente, contávamos com bolsistas do programa afinando em rede que contribuem neste trabalho, compreendido dos anos de 2012 e 2013. Esses mapas estão divididos em 3 (três) momentos: (i) Contato inicial dos jovens, (ii) durante a experiência e (iii) os momentos finais da experiência da pesquisa, pois as oficinas seguem acontecendo. Apresentamos também inscrições feitas de fotos tomadas durante alguns momentos das oficinas e, como queremos preservar os jovens de qualquer modo de identificação, vamos explicar estas imagens sempre que necessário.

5.1 MOMENTOS INICIAIS NO CAMPO DA PESQUISA

O início das oficinas foi marcado por muitas interrogações, tanto dos bolsistas quanto da minha parte: Como serão realizadas as oficinas? Será que conseguiremos ganhar a confiança dos jovens e das crianças que lá estão? Essa pergunta surgiu porque é um ponto considerado importante em algumas reuniões realizadas com os profissionais da instituição. Como iremos interagir com a instituição CAPSi?

Esses questionamentos fizeram parte quase sempre de nossos encontros (reunião de planejamento), antes e depois das oficinas. Reuníamos-nos na UFERSA todas as terças a tarde, com o objetivo de discutir e planejar as próximas oficinas que acontecem sempre nas quintas e sextas-feiras da mesma semana, em grupos de jovens, nos turnos da manhã e tarde.

Inicialmente, foi um pouco difícil para mim pensar/propor as oficinas, mas, logo em seguida, ao perceber que os nossos planejamentos eram embasados na experiência de cada um, comecei a encontrar meu modo particular de integrar a experiência e pude encontrar o espaço em que a questão do jogo estaria presente. De certa forma, íamos construindo um percurso do qual também já fazíamos parte. Aqui traremos alguns momentos que antecedem as oficinas mais direcionadas aos jogos digitais, momentos em que alguns acontecimentos nos encaminham para escolhas dos jovens com os quais procuraremos aprender sobre as formas de funcionamento da atenção.

Assim como um cartógrafo habitando uma região ainda inexplorada, os nossos primeiros mapas foram sendo desenhados e o ambiente do CAPSi foi ficando familiar para cada um, a cada traço e linha desenhado, como apresentado no mapa nº 1.

Ainda estamos nos conhecendo um a um, o 1º Grupo de oficinairos foi composto por: José Pedro, Inácio, João Carlos. E o segundo por: Antônio Carlos, Beatriz, Jeová, Bárbara, João Pedro. Havia baixado um jogo novo, o *Tuxkart*, justamente para ver se eles se interessariam em participar, pois teoricamente o jogo poderia ser coletivo (dois participantes). No entanto, não consegui fazer funcionar essa opção. Alguns jovens nos surpreenderam. Sentaram na frente do computador e não saíram mais. Jogaram durante toda a oficina e mostraram que aprendiam como jogar. Beatriz, mais uma vez, não demonstrou muito interesse por jogos. Joga o jogo da memória, permanece sempre neste, mas não fica muito tempo jogando. Ela gosta de cantar, conversar. Solicita sempre a nossa atenção. Alguns jovens são novos no CAPSi, geralmente eles chegam tímidos, mas logo depois começam a interagir com o computador. Muitos dos jovens parecem conhecer um jogo em especial, Mário Word, procuramos juntamente com eles explorar outros tipos de jogos, mas acolhíamos bem o interesse por este jogo, já conhecido. O jogo da memória mostrou-se preferido neste momento por Beatriz. Ao sair, alguns abraços, aperto de mãos. Perguntas, como: então, até a próxima semana né? Tem oficina Washington? (Excerto nº 1 - Ações dos jovens no coletivo - 04 mai. 2012).

A convivência com os jovens começou a se organizar em nossas conversas, agora não nos sentimos mais estranhos. Essas impressões descritas no mapa nº 1 apresentam as nossas primeiras interações com esses jovens e com os jogos digitais. Esse mapa traz consigo algumas pistas que nos ajudaram a organizar e planejar as próximas oficinas. Como apresenta Kastrup (2007, p. 15), o cartógrafo acompanha um processo! “A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo”.

Após alguns encontros para preparação das oficinas de jogos, desencadeamos o trabalho junto aos jovens, de onde destacamos recortes de anotações do diário de campo para nossa reflexão nessa escrita.

A mãe de uma criança sobe a escada de mãos dadas com seu filho, menino com olhar vibrante que chamaremos de Valter. Ao espiar pela porta, Valter começa a puxar sua mãe para descer. Observo e ela diz: “não tem os computadores, ele imaginava que sim”. Vou até Valter e o convido para entrar dizendo que temos ali outras máquinas, o *tablet*. Ele vem até a porta, estende as mãos e senta diante do *tablet*. Soubemos depois que desconhecia este equipamento. Rapidamente esta criança começa a explorar o *tablet*, encontra a rede e digita o nome de um programa “CQC” (Custe o Que Custar), jornalismo com humor. Escutamos o diagnóstico que é feito pelas colegas que trabalham com esta criança, “autismo grave”. Valter conecta através da escrita no *link* que aponta para o *YouToube*, sabe ler e escrever. Assiste este programa de um modo diferente, num vai e vem, sempre a repetir, neste momento. O programa traz cores, sons, movimento e risos, envolvendo esta criança. Ele abre os vídeos, fica instantes parado como que a observar as cores, a escutar os sons, em seguida, clica para reiniciar de um ponto qualquer do vídeo, não necessariamente do seu início. Fico a observar o que ele olha, o que lhe chama a atenção. Neste momento, me parece que os movimentos, as risadas, as luzes, mas não as palavras, porque o som está ruim para identificar o que os atores dizem, e isto não incomoda Valter. Segue em um vai, seguindo bem no vídeo, incessantemente, durante toda esta oficina. (Excerto nº 2 – Observando as ações do Jovem Valter - 25 mai. 2012).

Procuramos observar os movimentos de Valter para descobrir as pistas que indicam, neste caso, necessidade dosicineiros de conhecer o programa CQC e explorar suas possibilidades no momento seguinte. O contrário disto é o que muitas vezes encontramos nos espaços da educação, quando uma criança toma um objeto para criar algo e dizemos para parar, na ilusão de que existe algo mais importante do que o fazer e os afectos no ato de tomar um objeto técnico - gestos envolvidos, sentimentos e conexões que ali se produzem consigo e com o mundo. Tínhamos pensado em propor jogos, aplicativos que favorecem novas possibilidades de aprendizagem. Entretanto Valter, por alguma razão, se mobiliza diante do programa. Ele não chega a assistir o programa, clica de modo a ir para frente e retornar às imagens anteriores. Sons e imagens parecem encantar e Valter permanece em um vai e vem mobilizado nesta ação diante da tela e do programa CQC. Precisávamos iniciar por este ponto de contato com ele.

Já os movimentos de Evandro se distinguem pelo modo de estar no ambiente, em que percebemos a ausência de um contato com as pessoas.

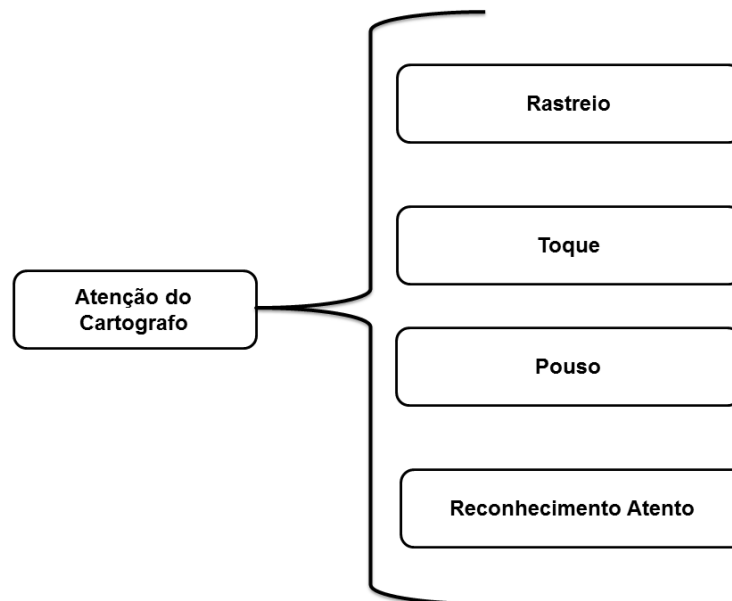
Evandro entra no ambiente das oficinas, percorre toda a sala e busca algo para morder. Vai até a janela e pega nas pontas das cortinas e começa a morder, depois senta no chão, pega a tampa de lixo e começa a rodopiar a tampa, movimento que repete seguidas vezes e que é acompanhado pelo movimento de rodar com a própria cabeça. A colega do CAPSi diz que é preciso ver quanto tempo ele permanece na oficina, porque o tempo nos atendimentos é sempre muito curto. Evandro parece não conectar com nada no ambiente relacionado aos jogos digitais, parece nem mesmo perceber as pessoas ali, não nos olha, mostra-se inquieto, volta a andar em círculos no ambiente, a buscar morder, depois senta no chão.

(Excerto nº 3 – Observando as ações do Jovem Evandro - 31 mai. 2012).

Já no início da escrita de mapas pudemos compreender que os percursos seriam singulares, ou seja, os processos seriam relacionados à cada criança. Em especial na relação com estes dois jovens autistas, quando manifestavam que o modo de estar no ambiente não era, ao menos não no início da experiência, um modo em que buscavam a interação e/ou a convivência.

Assim, entendemos a necessidade de traçar um plano comum. Para Kastrup e Passos (2013, p. 264), no contexto do método da cartografia, é preciso traçar um plano comum, sem a qual a pesquisa não acontece. Traçar esse plano não é uma tarefa muito fácil para um cartógrafo, de modo que a pesquisadora Kastrup (2007) apresenta quatro variáveis importantes no trabalho do cartógrafo (a autora chama de variáveis da atenção do cartógrafo) e que procuramos desenvolver ao longo do desenvolvimento das oficinas. A figura 2 apresenta essas variáveis.

Figura 2 - Variáveis da atenção do Cartógrafo



Fonte: Figura adaptada do que aprendemos com Kastrup (2007).

Essas variáveis apresentadas pela pesquisadora tornam-se importantes para a pesquisa. O rastreio corresponde a uma espécie de atenção que procura algo, uma meta, sendo na verdade um processo em que buscamos acompanhar as mudanças.

[...] A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema. A tendência é a eliminação da intermediação do saber anterior e das inclinações pessoais. O objetivo é atingir uma

atenção movente, imediata e rente ao objeto-processo, cujas características se aproximam da percepção háptica (KASTRUP, 2007, p. 18).

O que se segue ao rastreio é importante no trabalho do cartógrafo. O toque é justamente o momento da rápida sensação. A seleção do processo que será acompanhado, aquilo que é notado, exige a atenção do cartógrafo. O repouso pode ser descrito como *zoom*, podendo acontecer por meio do que enxergamos, do que escutamos, ou ainda dos acontecimentos em que nos sensibilizamos na relação com algo que acontece na experiência.

O reconhecimento atento é o quarto gesto ou variedade atencional. O que fazemos quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação? Se perguntamos “o que é isto?” saímos da suspensão e retornamos ao regime da reconhecimento. A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto. É preciso então calibrar novamente o funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão (KASTRUP, 2007, p. 20).

O reconhecimento atento pode acontecer de duas formas: automático ou atento. No caso do cartógrafo, não opera por meio do reconhecimento automático, pois seu trabalho é observar e descrever um território a princípio não habitado, prevalecendo assim o reconhecimento atento. Kastrup (2007, p. 20) esclarece:

De modo geral o fenômeno do reconhecimento é entendido como uma espécie de ponto de interseção entre a percepção e a memória. O presente vira passado, o conhecimento, reconhecimento. No caso do reconhecimento atento, a conexão sensório-motora é inibida. Memória e percepção passam então a trabalhar em conjunto, numa referência de mão dupla, sem a interferência dos compromissos da ação.

A partir dessa nova compreensão do trabalho do cartógrafo, os mapas começaram a ser escritos levando em conta cada gesto, ação, emoções e movimento realizado pelos jovens que foram escolhidos para fazerem parte das oficinas de jogos digitais. Um ponto presente nos mapas é a forma em que esses jovens foram se aproximando das tecnologias e como esses processos foram acontecendo ao longo do percurso das oficinas..

Observamos durante essa oficina que cada jovem se acopla às máquinas que facilitam suas formas de jogar, considerando, assim, as situações particulares, como as de Valter e de Evandro.

Essas observações do coletivo foram importantes, pois me ajudaram a construir os mapas de todos os jovens do grupo de observação. Tomamos como perspectiva apresentar os mapas em ordem como os processos foram acontecendo.

5.2 JOVENS JOGADORES E O ENCONTRO COM A TECNOLOGIA JOGO DIGITAL

5.2.1.1 Beatriz: a minha vida também faz parte da sua

É interessante percebermos que cada sujeito carrega uma história de vida e sempre temos uma história para contar. Alguns utilizam palavras, outros sentimentos, ações e emoções, e outros, até o próprio corpo como forma de linguagem. Em alguns casos, os próprios olhos falam.

Beatriz é uma das participantes do Oficinando e das oficinas de tecnologia de jogos desde início de nossas atividades e, pelo que me parece, do CAPSi também. O acompanhamento dessa jovem suscita muitas reflexões. O momento inicial do contato com Beatriz faz pensar na necessidade de escutar. Podemos pensar sobre o processo de atenção neste ponto que, quando um jovem quer contar histórias, é preciso escutar suas histórias.

Foi em meio a muitas histórias contadas por Beatriz, algumas talvez imaginadas, outras vividas no real de sua experiência, que conseguimos construir, durante o desenvolvimento das oficinas, os mapas dos acontecimentos de sua interação ao jogar no ambiente.

Beatriz é uma jovem que surpreendeu a todos os oficinairos. Durante sua participação nas primeiras oficinas, ela não conseguia aprender os nossos nomes. Parecia que não conseguia reter informações. Tínhamos que ficar repetindo todas as vezes que ela precisava falar com a gente. Muito alegre, encanta a todos que estão a sua volta. Demonstra todo um carinho com os demais jovens, procura abraçar e a chamar nossa atenção. Durante as oficinas iniciais, Beatriz não demonstrava interesse por nenhum um tipo de jogo do computador. Pudemos observar que o seu desinteresse era muitas vezes por sua falta de habilidade para com o jogo e com a própria ferramenta. Parece que ela temia que os outros colegas ficassem zombando dela. Olhava, abria e fechava, olhava para os colegas, pedia a ajuda de Dayse. Fomos apresentando outros tipos de jogos, pois ela, sem conhecer os jogos, abria os mais complexos de jogar. Em uma conversa com o psicólogo que acompanha Beatriz, ele relata – Ela tem um retardo mental. Ela tem uma mente de criança. Sobre esta afirmação, vamos nos dedicar aos acontecimentos das oficinas. (Excerto nº 4 - Observando as ações da jovem Beatriz - 08 jun. 2012).

Nos primeiros momentos estamos interagindo com Beatriz, uma jovem que manifesta inquietudes, convida para ouvir as suas histórias, como que a chamar a nossa atenção. Quando me dirijo para outro jovem, ela brinca como se ficasse triste, faz caretas, um pedido de que eu retorne a interagir com ela.

Beatriz é sempre uma das primeiras a chegar nas oficinas no CAPSi. Diferente das primeiras oficinas, ela tem se mostrado mais agitada. Ela conversa bastante, tendo muitas histórias a contar. Chama a atenção de todos e, principalmente, da bolsista Dayse. Jogou pouco hoje e demonstrou desinteresse pelos jogos que foram apresentados a ela. Percebemos que ela gosta do jogo da memória, como ela mesma diz “Já estou ficando fera”. Adora compartilhar conosco uma vitória no jogo, chamando a todos para ver o grande momento. Muito impaciente na hora de explorar novas oportunidades nos jogos, apresenta sempre uma expressão de receio de que não vai conseguir, ficando insegura em alguns pontos-chaves do jogo.

(Excerto nº 5 - Observando as ações as ações da jovem Beatriz – 06 jul. 2012).

Procuramos ouvir as suas histórias, entendendo ser esse o caminho para convidá-la para as oficinas de jogos. Esse ponto para o contato é importante de ser estabelecido, iniciar e seguir acompanhando os movimentos dos jovens. Onde pousa a sua atenção? Beatriz já demonstra interesse pelos jogos e passamos a buscar jogos que tragam roteiros, histórias, percursos.

As imagens nas oficinas, mesmo as fotografias tiradas pelos jovens, trazem momentos importantes nas situações de jogo. Imagens tornam visíveis momentos em que Beatriz se movimenta buscando chamar a nossa atenção, um chamado que tem que ver com um pedido de carinho, de atenção para suas histórias. E, quando um bolsista não vem à oficina por um motivo ou outro, Beatriz manifesta que sente esta falta. Nestas circunstâncias, antes de ligar um computador, ou se dirigir a um *tablet*, ela pergunta sobre o porquê da ausência do bolsista.

Beatriz está bastante atenta ao que se passa em toda a experiência da pesquisa, comentando sobre os colegas, por exemplo, quando um jovem ainda não chegou ou quando alguém saiu para tomar água. São movimentos no ambiente em que esta atenção dispersa em Beatriz permite que observe e perceba os acontecimentos das oficinas. Enquanto isto acontece em suas ações, outros estão mais focados em jogos. Beatriz sente necessidade de acompanhar os movimentos do coletivo, enquanto outros jovens, como por exemplo os jovens autistas, podem não estar experimentando estes processos. Ao mesmo tempo, é preciso ressaltar que, na convivência com os jovens autistas que participam desta pesquisa, esta percepção do outro no coletivo se dá de um modo diferente. O que queremos apontar é que a experiência mostra que há sim modos de conexão consigo e com o outro que podem ser diferentes do que simplesmente referir que não temos processos de aprendizagem e/ou de interação. Retornamos à experiência de Beatriz para marcar outros momentos que observamos se destacarem nos movimentos da atenção.

Beatriz abre um jogo complexo que envolve raciocínio lógico para se fazer chegar um boneco até uma luz brilhante. A cada etapa, são diferentes os obstáculos e as estratégias que deverá compreender para chegar até uma luz que significa que a fase foi vencida. Dayse, a bolsista que se torna muito querida para Beatriz, a anima, a convida a seguir. Este jogo suscita vários movimentos do processo de atenção. Há momentos em que a distração é necessária para se compreender os gestos a usar no *mouse* ou teclado para que o boneco se desloque para um espaço ou outro no cenário. Trata-se de um *puzzle* muito bem montado. Beatriz consegue dizer à Dayse “Deixa eu ir assim”, quer sua presença ao lado, mas quer, ao mesmo tempo, mostrar como vai jogar. Caminha para fases mais adiante no jogo, mostra que compreende a necessidade de deslizar blocos e afastar para que o personagem possa chegar até a luz. Ao se apropriar de uma fase e errar na seguinte, pensei que fosse desistir, ela retoma do mesmo ponto, na mesma fase e mostra recordar o que havia aprendido antes, em como movimentar os blocos. Então me surpreendi ao ver que não sabemos até que ponto o

retardo mental indicado explica como Beatriz aprende. Ela já sabe nossos nomes e não se confunde, assim como nós buscamos aprender todos os nomes quando estávamos com os jovens. A dispersão de Beatriz no ambiente parece indicar desejo forte de fazer amigos, quando alguém erra e manifesta inquietação, ela chega perto, quer estar junto e ajudar. Interessante, parece que nesta ajuda, depois que o colega retoma um jogo, ela pede que converse com ela, busca sempre as relações de afeto no ambiente. (Excerto nº 6 - Observando as ações as ações da jovem Beatriz – 28 set. 2012).

Ao errar em uma etapa, Beatriz aprende sobre como retomar do mesmo ponto e não desiste, chegando a atingir algumas etapas de um jogo mais complexo. Aqui, nesta experiência, Beatriz mostra que compreende bem as circunstâncias de cada cenário que explorou, fazendo com que o personagem atingisse a luz, como o êxito para vencer a fase do jogo. Há momentos neste jogo em que é importante a atenção como concentração e ela experimenta. Há momentos em que é preciso distrair-se para perceber onde está o cubo de gelo (elementos do jogo) que precisa lançar para criar uma parede maior, um caminho por onde o boneco poderá passar e, assim, atingir o feixe de luz. O que aprendemos é que os modos de funcionamento da atenção são diferentes e podem acontecer em uma única experiência de jogo.

Importante aqui destacar que Beatriz já tem demonstrado o seu interesse pelos jogos em geral, explorando ainda o *notebook* e os *iPads* que temos no ambiente, com tudo o que eles oportunizam. A princípio o jogo da memória é que mais desperta seu interesse, conforme é apresentado na descrição do mapa nº 7.

Boa tarde Beatriz! Ela se dirige a cada um dos bolsistas presentes na sala e dá um abraço forte. Como nas oficinas anteriores, ela inicia uma conversa a partir de uma história sua, fala sobre sua escola. Parece ter um orgulho grande em estudar. Em alguns momentos, ela revela que os colegas da escola falam coisas que ela não gosta, mas ela não quis dizer sobre o que eles falam. Convidamos Beatriz para jogar – É o jogo da memória? Sim, pode ser, se quiseres, responde o bolsista. Ela inicia, comemora a cada acerto. Pedi ao bolsista para ficar do lado dela, acompanhando. Beatriz demonstra estar gostando da companhia. (Excerto nº 7- Observando as ações as ações da jovem Beatriz – 16 nov. 2012).

Procuramos observar que tipo de atenção emerge do encontro dessa jovem com os jogos digitais. Beatriz não apresenta concentração na hora do jogo durante as primeiras oficinas. O que vimos operar inicialmente foi uma atenção voluntária. Segundo Kastrup (2004, p. 10), esse tipo de atenção tende a escapar a toda hora, acontecendo como em puxões, com o objetivo de recolocar repetidamente a jovem no foco.

Existem alguns jovens que apresentam esse tipo de atenção a todo o momento no jogo e procuramos chamar (ou recolocar) a sua atenção no jogo aberto na tela, mas, a qualquer momento, uma fala, um movimento, uma ação no ambiente faz com que eles se dispersem, então estamos diante desta atenção dispersa.

Os nossos esforços de apresentar para Beatriz jogos e situações em que possa produzir algo começa a surtir efeitos. Ela passa a buscar experiências diferentes. As ações de Beatriz e dos jovens no coletivo indicam que temos que considerar nesse ambiente de pesquisa, quando procuramos acompanhar os processos de atenção, as circunstâncias de dispersão, o que implica em mudança constante do foco da atenção (KASTRUP, 2004).

O mapa de nº 8 descreve essa busca constante de Beatriz durante as oficinas em que ela participa.

Chegamos à oficina às 13h30min e somos acolhidos, como sempre, pela profissional do CAPSi, muito atenciosa com os jovens e com os bolsistas. Pergunta se está tudo bem, cumprimenta um a um, fala com todos os jovens da oficina, eles parecem gostar muito dela. Beatriz, hoje resolveu trazer um álbum contendo fotografias da família. Ela apresenta as pessoas que estão nas fotos, sua mãe, irmãos, vários parentes. Entramos na sua conversa, olhamos as fotos. Para cada foto, Beatriz tem uma história para contar. Fala sempre sobre o irmão que mora em outra cidade, do carinho que tem pela sua mãe e sua avó. Nessa oficina, Beatriz não se interessou pelos jogos. Seu interesse era de contar histórias e as fotos de seu álbum foram as desencadeadoras de suas histórias.

(Excerto nº 8 - Observando as ações as ações da jovem Beatriz – 08 mar. 2013).

Seguimos com o desenvolvimento das oficinas. Esse é um recorte muito especial, pois apresenta a potência que os jogos digitais podem trazer na experiência dos jogadores. Beatriz. Em meio às histórias que narra, quando por vezes todos interrompemos para escutar, estava vibrando com a sua quinta vitória, em um mesmo jogo. Nestes momentos, os jovens autistas seguem jogando, mas outras colegas que são referidas como apresentando “retardo mental”, param para escutar as histórias.

Mas nesta oficina Beatriz busca os jogos. O interessante é que se tratava de um jogo muito simples que requer apenas saber utilizar o *mouse*, mas que exige uma estratégia para que o jogador possa vencer mais rápido e seguir avançando nas suas fases. Não pude acompanhar o momento em que Beatriz passou a dominar essa mecânica do jogo, pois ela fez, viveu este processo bem rapidamente e eu acompanhava outro jovem. O jogo a que me refiro é o *Deepica*. Essa ação é descrita no mapa nº 9.

Enquanto todos estavam em suas máquinas, alguns já jogando, outros procurando um jogo, outros observando o colega nas ações de jogar, eu observava Beatriz. Parecia apenas mais uma ação comum em que uma jovem joga, mas não, Beatriz que sempre se mostrava inquieta, mostrava-se completamente concentrada em um jogo e, o que me surpreende bastante, é que observo que ela explora as estratégias que existem para o desenvolvimento de um jogo. Naquele instante do jogo, Beatriz está conectada com sua própria ação no jogar, não está a chamar a nossa atenção, a buscar nosso carinho, ela joga, comemora o vencimento de fases e segue concentrada, buscando caminhar para fases seguintes no jogo.

(Excerto nº 9 - Observando as ações as ações da jovem Beatriz – 19 abr. 2013).

A descrição desse mapa é interessante, pois podemos compreender o movimento da modulação do foco atencional. Na medida em que a experiência do jogador vai acontecendo, modos de fazer funcionar a atenção se mostram, participam dos processos de conhecimento. Um momento em especial nos ajuda a pensar que a confiança é importante na interação com os jovens, pois não nos prendemos a qualquer diagnóstico e, sobre esta jovem, algo foi dito sobre apresentar um processo como se fosse criança, mas ela tem 15 anos. Manifesta nas conversas a vontade de amar, de namorar, sabe ler e escrever, inventa lindas histórias. E, na atividade de jogar, Beatriz é a que mais se ocupa de buscar jogar junto com o outro.

Um momento foi relevante e foi destacado pelo grupo de oficinairos. Estávamos a jogar, Beatriz envolvida em um jogo e trazendo um pacotinho de algo que queria mostrar depois, antes ia jogar e explorou o jogo *Mario*. Não apenas jogou, mas se pôs a ensinar os demais colegas no ambiente. Para esta jovem, conversar, jogar junto é muito importante. E, para ensinar-aprender, o que pude observar é que ela consegue acompanhar o que o colega está fazendo, ao dizer: “Viu, vai por aqui! Agora tem que fazer este bloco chegar até lá!”. São expressões referidas ao jogo do *puzzle* que traz toda uma complexidade. Beatriz consegue observar o que os colegas fazem e interferir. Focaliza sua atenção, distrai-se quando comenta sobre algo que se passa no ambiente. Está sempre muito atenta, mas as formas como funciona sua atenção estão em movimento.

Tivemos um momento de oficina em que faltou luz, então todos resolvemos descer para uma sala mais ampla e ali aguardar um pouco, na verdade, ficamos a conversar para ver se a luz retornava. Na verdade, a demanda maior era pelo ar condicionado que daria as condições para seguirmos na oficina.

Beatriz trazia um pacotinho, era um presente da escola que ela carregou para o CAPSi com todo cuidado, então, neste caso, a escola se fazia importante. Ao chegarmos no andar de baixo no CAPSi, onde temos uma sala mais ampla, Beatriz disse que estava muito triste, ao que perguntamos sobre o que acontecia. Ela respondeu: - Ganhei este presente na escola, mas disse aos meus pais que não quero mais voltar para a escola, porque lá meus colegas, hoje um colega me chamou de louca, eles dizem que sou louca. Seus olhos estavam cheios de lágrimas e não pudemos evitar de nos emocionar junto com ela. Desde aí, algo nos afetou profundamente, pois as demais colegas, jovens participantes da pesquisa: Áurea e Daniela comentaram: - Isto acontece sempre, também nos chamam de loucas, de burras! Áurea disse: “Eu já nem ligo mais”!

(Excerto nº 10 - Observando as ações da jovem Beatriz – 17 mai. 2013).

Neste dia, estávamos com as máquinas fotográficas e Beatriz pediu para tirar fotografias. As imagens que aqui não mostraremos para preservar as identidades das jovens trazem a alegria neste encontro que nos emocionou a todos. A Coordenadora do CAPSi na época estava presente, pois buscava resolver o problema da falta de luz no ambiente da

oficina. Foi um momento de grande aprendizagem para nós neste coletivo, pois ali sabemos, ao pesquisar sobre os efeitos das tecnologias na experiência dos jovens, o quanto podem aprender e ensinar em um movimento constante.

Ao observarmos os gestos e as ações da jogadora Beatriz, podemos perceber que, primeiramente, ela fez um movimento em que manifesta interesse pelos jogos de memória, jogos mais simples que necessitavam apenas de instantes de focalização e certa concentração para saber onde encontrar os pares, mas atualmente ela é uma jogadora independente, explora e escolhe os mais diferentes jogos instalados no ambiente, ou mesmo navega e encontra jogos de seu interesse na internet. Os jogos que a desafiam são os mais complexos, demandam concentração e Beatriz já não manifesta qualquer receio em jogar, mostra confiança em si mesma. Há toda uma dimensão afetiva no ambiente que participa também do modo como os processos atencionais se movimentam. Se, quando agimos na linguagem, estas ações são moduladas por emoções que as acompanham e mesmo a definem, é muito importante reforçar a ideia de que nos ambientes, o elemento técnico é muito importante, mas o modo como convivemos é igualmente importante. A confiança faz disparar processos de aprendizagem da atenção.

Esses mapas trazem momentos dos processos vividos por Beatriz e podemos perceber mudanças nas coordenações de ações dessa jogadora. A distração segue como o movimento mais presente nas suas ações enquanto joga no ambiente, fazendo com que, em determinados momentos, ela não consiga uma experiência mais profunda, quando percebemos que não há consistência em suas experiências no ato do jogo, quando ela está conectada com a vontade de conversar livremente com os jovens da sala, de contar suas histórias, histórias do jogo de sua vida. Mas nestes casos, está concentrada em suas histórias, não podemos aqui pensar que a atenção é referida a um elemento externo ou tomar o jogo como um dispositivo sempre presente a mobilizar a atenção dos jovens. No caso de Beatriz, na relação com o jogo, talvez fosse necessário intensificar a experiência em jogos envolvendo histórias, cenários diversos, acontecimentos mais próximos de seus interesses. Sempre nos perguntávamos sobre isso e, ao tentar responder trazendo outras possibilidades para Beatriz, víamos que ela passava a se ocupar de jogos no ambiente.

Em diferentes momentos, Beatriz mostrava-se bem concentrada, ou então se mostrava inquieta, dispersa, agitada. Sabíamos que ela também tomava medicamentos que são considerados necessários. Beatriz mostrava movimentos de concentração, especialmente

quando queria ajudar um colega a jogar, ou quando queria conhecer um jogo novo, em especial, nestas duas situações bem presentes nas oficinas com Beatriz.

É interessante perceber que essa experiência descrita vai ao encontro do que Francisco Varela nos ensina, quando refere-se à “**prontidão-para-ação no presente**” (VARELA, 2003, p. 75). Trata-se do surgimento de um novo mundo. Essa prontidão-para-ação no presente pode ser caracterizada como colapso no fluxo de uma determinada ação, em uma disposição para uma dada ocupação.

A atenção é levada para uma ação futura quando deixamos de prestar atenção ao que nos acontece, ao que está à nossa volta e nos concentramos em uma determinada ação referida ao que pode vir depois, o que pode provocar em nossas vidas o sofrimento. Atualmente muito refletimos sobre esta necessidade de nos conectarmos com o que estamos vivendo no presente. “[...] Apresentamos uma prontidão-para-ação adequada para cada situação específica vivida. Maneiras novas de se comportar e a transição ou pontuações entre elas correspondem a microlapsos que sofremos constantemente” (VARELA, 2003, p. 76).

Vivemos um tempo que nos lança continuamente para o que não temos, para o que pode vir depois e aí experimentamos certa ilusão de felicidade. Conectar-se consigo mesmo implica em olhar para o que nos acontece e ir desenhando nossos projetos. Nas ações de jogar, os jovens vão desenhando seus percursos, vencendo fases e, para isso acontecer, o convite no jogo é para uma imersão na experiência no tempo em que estão ali a jogar.

5.2.2 Júlio: o desbravador de si

Recorte importante que queremos apresentar se refere à experiência de um jovem que manifestava desconhecimento inicial deste mundo digital, jovem que identificaremos como Júlio.

Júlio chega na oficina e tudo parece ser para ele, em um primeiro momento, um lugar estranho. Começa por insistir em não entrar na sala. Mas acaba entrando e a primeira ação é sentar próximo a uma mesa que está ao centro da sala, depois abaixa a cabeça. Tentamos nos aproximar, assim com fizemos com os outros jovens, mas sem sucesso. Júlio permanece com a cabeça baixa quase que durante toda a oficina. Levanta algumas vezes, como que para olhar o movimento dos colegas, mas retorna em seguida à sua posição inicial, com a cabeça abaixada.
(Excerto nº 11 – Observando as ações do Jovem Júlio – 06 jul. 2012).

Conhecer Júlio significava para os bolsistas um encontro com um diferente modo de se colocar no ambiente. Todos precisávamos refletir sobre o porquê dele não se interessar pelos objetos técnicos disponíveis na sala. Como conseguir um ponto de contato, já que Júlio se apresentava como um “jovem que não olha”? Chamou-nos a atenção o gesto do baixar a

cabeça, acompanhado da observação de profissional do CAPSi, um “enquadramento” que emerge da fala: “Ele tem lesão mental grave”. Seguimos com as oficinas de jogos com objetivo claro de buscar a interação com Júlio de modo que ele pudesse fazer parte do coletivo no ambiente.

Júlio repetiu inicialmente o mesmo procedimento. Entrou na sala, sentou e baixou a cabeça. Tentamos uma aproximação, levamos o *tablet* até ele e o convidamos para jogar. Júlio levantou a cabeça, olhou para nós e retornou à mesma posição. Brincamos, ao imaginar que pudesse estar tímido, Júlio sorriu. Ficamos a conversar ao lado dele para ver se haveria interesse pela conversa, comentávamos sobre o jogo. Por alguns instantes tivemos um *feedback*. Júlio levou o dedo até o jogo no *tablet* e fez alguns gestos, como se estivesse jogando. Aproveitamos esta oportunidade de abertura e começamos a apresentar os objetos técnicos que estavam na oficina. Júlio permanecia, a partir deste momento, com a cabeça ereta, observava os objetos. (Excerto nº 12 – Observando as ações do Jovem Júlio – 03 ago. 2012).

Eis que uma circunstância acontece e Júlio produz movimento de transformação, sua atenção se desloca para algo, os objetos e quais objetos? O jovem deixa de se esconder por detrás de suas mãos, gesto repetido que realizava quando estava com a cabeça abaixada. O “*Breakdown*”, utilizado por Varela (2003) *apud* De-Nardin e Sordi (2007) é apresentado como um processo, um colapso, ou ainda como uma rachadura na continuidade cognitiva em um sujeito, colapso que produz novas ações. O movimento do baixar a cabeça ele faz em todos os atendimentos, como que se escondendo de algo, dos outros? De si mesmo? O que o assusta, amedronta? Sentir-se bem, esta foi uma das nossas preocupações iniciais com Júlio, fazer com que ele se sentisse bem acolhido e que levantasse sua cabeça, com que olhasse para o ambiente, para os colegas, para os objetos.

De-Nardin e Sordi (2007) esclarecem sobre o “colapso” presente em ações recorrentes:

O que acontece no momento do colapso não é um rompimento, mas um diálogo entre uma situação específica vivida e a capacidade do sujeito para exercer ações apropriadas em determinadas circunstâncias, efeito da maneira pela qual corporifica uma série de atuações recorrentes, constituídas sócio-historicamente (DE-NARDIN e SORDI, 2007, p. 102).

Entender estes processos foi imprescindível nas ações de Júlio, onde movimentos de distração favorecem novo acoplamento “ambiente sensível-jovem Júlio-máquinas”.

Os processos de atenção compreendem diferentes regimes: concentração, focalização, distração e dispersão e aqui são compreendidos como processos presentes na “aprendizagem inventiva”, assim como sustentam pesquisadoras como a educadora Cláudia Freitas (2011) e a psicóloga Virgínia Kastrup (2004, 2007). Conforme Freitas, a atenção não se coloca como condição prévia, mas em seu movimento circular de invenção, como efeito da/na

aprendizagem (FREITAS, 2011, p. 10). Aprendemos que compreender a atenção como invenção é tomá-la como processo.

As tecnologias interativas, como os jogos digitais, têm proporcionado transformações e novas coordenações de ações por meio de narrativas que envolvem jogadores de modo a potencializar formas de interagir e aprender.

As oficinas começam a ter um novo formato, já que estamos com todos os computadores montados e os programas e jogos estão instalados. Todos os jovens vieram à oficina. Sugerimos que cada um escolhesse uma máquina e mostramos como podem ligar. Fomos apresentando os jogos que foram instalados - jogos de ação, quebra-cabeças, jogos de estratégia, jogos de montar palavras, dentre outros. Júlio não estranha mais o ambiente, porém quando o convidamos para jogar, dá um sorriso e meio que vira o rosto indicando que não quer jogar. Então incentivamos – Vamos Júlio, qual é o jogo que quer jogar? Júlio sorri, suas expressões são de alegria, mostra desejo de estar ali, mesmo sem jogar.

(Excerto nº 13– Observando as ações do Jovem Júlio – 17 ago. 2012).

As transformações no ambiente, agora com máquinas, novas mesas e cadeiras são observadas por Júlio. O jovem vai pouco a pouco sentando próximo aos colegas, sem atentar para uma máquina em especial, ou ainda buscar um jogo. O movimento e a atitude de explorar o que tem neste ambiente que se transforma parece indicar uma atenção dispersa. Júlio percorre cada uma das máquinas e espia o que faz os colegas, procurando onde pousar sua atenção. Observamos que este momento de dispersão se faz presente também na experiência inicial de outros jovens, até encontrarem uma forma para aprender e jogar. A quantidade de novidades em um novo ambiente do jogo faz com que se busque uma “consistência da experiência no jogar” (Kastrup, 2004, p. 8).

É interessante percebermos que os processos de atenção acontecem de modo a conformar um rizoma, ou seja, a atenção não tem uma sistematização linear, pode ser desencadeada, parar, iniciar, ou ser retomada em qualquer ponto de um processo. Aqui nos referimos ao processo em que o sujeito se faz continuamente na experiência do viver. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas (DELEUZE e GUATARRI, 1996, p. 17).

Não temos no percurso humano da aprendizagem a experiência do “ter atenção” ou de “não ter a atenção”. Entendemos que a atenção se configura como processo, quando algo do que nos acontece afeta ou convida para uma experiência de conhecimento.

Mais uma oficina, os jovens se mostram desejosos de entrar na sala. Júlio está no corredor do CAPSi, me aproximo e pergunto: - Como vai? Júlio sorri, sua mãe olha para mim e diz: - Olha, eu tenho certeza de que ele está gostando muito. Estes dias chegou na casa de um primo e, quando viu o computador, ficou louco para mexer. Falou para o primo que sabia mexer porque mexia no computador do CAPSi. Ao entrar na oficina, percebemos que Júlio não ficava mais no canto, passou a olhar

atentamente para os colegas, observar como jogam. Sentava ao lado de um dos jovens e ficava a observar seu modo de jogar.
(Excerto nº 14– Observando as ações do Jovem Júlio – 19 out. 2012).

Diferente dos outros jovens, “o que me parece que Júlio apresenta, além do déficit cognitivo enfatizado nos diagnósticos, são modos diferentes de ver e explicar as cores e pouca coordenação motora” (informações repassadas em depoimento de profissional do CAPSi que acompanha as oficinas).

O que observamos é que Júlio mostra-se envergonhado, querendo se esconder inicialmente. Parece ter vergonha de estar com os outros, de quando olhamos para ele. O momento que ele se apresenta de forma confortável é quando está perto de sua mãe. Júlio apresenta-se como jovem que opera em uma atenção voluntária, a todo momento necessitamos convidar para que nos mostre as ações que realiza, distrai-se facilmente, não permitindo aprofundar suas experiências nas ações trabalhadas em dado momento.

O acoplamento tecnológico jovem-computador-jogo favorece o desencadear de processos fazendo emergir diferentes modos dos jovens se posicionarem nos ambientes. As ações de experimentar, fazer juntos e jogar passam a acontecer no percurso de Júlio:

Quando Júlio chegou na sala, foi imediatamente pegar uma cadeira e sentar diante de um dos computadores. Como de costume, ficou observando os colegas a jogarem. Peguei um computador e abri um jogo, convidei-o para jogar. Júlio sorriu, aproximou a cadeira do computador em que eu estava, meio tímido, querendo/não querendo. Decidi deixá-lo a interagir, acostumando-se com o jogo. Ao retornar para perto de sua mesa, Júlio começou a falar que não gostava daquele jogo. Resolvi deixar porque ele falava muito baixo, mas continuou dizendo: – Não gosto desse jogo! Eu o havia convidado a jogar um jogo de estratégia e esta foi a primeira vez que trocamos palavras, um diálogo. Perguntei qual era o jogo que ele queria jogar, ao que Júlio respondeu que queria o jogo do Mário (Jogo bem aceito por quase todos os jovens das oficinas). Então abri o jogo e comecei a indicar alguns comandos básicos. Júlio começa a jogar.
(Excerto nº 15 – Observando as ações do Jovem Júlio – 15 mar. 2013).

Seguimos em movimento de processualidade na construção de nossa vivência e experiências nas oficinas de jogos digitais, buscando uma interação e conexão com cada jovem no ambiente que foi organizado para o desenvolvimento das oficinas.

Hoje foi um dia de acontecimentos importantes. Em meio a muitas circunstâncias, aconteceu uma ação especial com Júlio, que chegou, sorriu para todos, pegou uma cadeira que estava em frente ao computador vazio e ficou esperando que eu ligasse o computador. Pediu um jogo e permaneceu um bom tempo envolvido no fazer. Depois pediu para mudar de jogo, conversou comigo e com alguns colegas. Júlio observou outros colegas jogando, surpreendendo uma profissional do CAPSi, que comenta sobre ele ter iniciado a jogar e a interagir com os colegas.
(Excerto nº 16 – Observando as ações do Jovem Júlio – 10 mai. 2013).

Esse jovem, nos primeiros momentos das oficinas, se apresentava de uma forma que dificultava o nosso acesso até ele (corpo retraído, cabeça baixa e sem fala/conversa). O mapa nº 17 apresenta um jovem aprendendo, realizando coordenações de ações com os outros e na tela, jogando. Suas emoções de alegria são visíveis nas ações, busca se conectar com os outros e com a proposta do jogo no ambiente, o que passa a realizar.

Passamos a convidar os jovens para interagir com os jogos instalados nos computadores. Júlio não se mostrou muito interessado, o que me parece não se dar pelo fato de não gostar do computador, mas sim um certo estranhamento de se relacionar com a máquina. Sigo conversando com ele e tentado convencê-lo a jogar. Ele se aproxima e fica observando o que estou fazendo, e alguns momentos ele se dirige aos colegas que estão jogando e fica apenas olhando. Nesse encontro, depois de alguns momentos em sala, ele pede para jogar. Nem acreditei no que estava ouvindo. Você quer jogar o que? Pergunto para ver sua reação – Quero da Galinha – Ele respondeu. Esse jogo (*Chicken Invaders*) tem um enredo bem simples, várias galinhas estão invadindo a terra e temos que evitar com uma nave no espaço, jogo de estratégia que vai aumentando seu grau de dificuldade à medida que o jogador vai avançado. No final da oficina pergunto se ele havia gostado do jogo, ele dá apenas um sorriso que tomo como uma resposta positiva.
(Excerto nº 17 – Observando as ações do Jovem Júlio – 21 jun. 2013).

Os jogos digitais se apresentam como ferramentas inteligentes que têm a capacidade de oferecer recursos, e estes podem ser utilizados para potencializar processos cognitivos, como os processos de atenção e aprendizagem.

5.2.3 Valter e Evandro: encantamento pelo mundo virtual

Se o ser vivo é autopoietico, no sentido de que produz a si próprio no viver, intervenções que acontecem de modo a compreender os processos e ações de Valter podem ser afectantes, na perspectiva da Biologia da Cognição (MATURANA e VARELA, 2001). Trata-se de trabalhar com emergências, olhando para as circunstâncias do fazer e seguir em congruência. É o que estamos experimentando.

Valter realiza movimentos que se repetem no primeiro encontro, o que é indicado como presente em circunstância de autismo. Acontece que tomamos o sujeito como ser que se individua na experiência do viver, portanto, não nos concentramos sobre os diagnósticos, as estereotipias, mas nesta condição humana de “tornar-se” no caminhar. Diante da pergunta sobre porque gosta do programa CQC, programa que já indicamos antes que é muito acessado inicialmente por Valter, este utiliza as mãos para nos afastar, manifesta querer ficar sozinho a curtir o que assiste. Mostra-se tranquilo, como se este programa o afetasse provocando este sentimento.

Novo encontro em que observamos o envolvimento dos jovens com os dispositivos técnicos do ambiente, de onde recortamos o que Valter experimenta.

Valter entra na sala já procurando pelo *tablet*, inquieta-se diante da dúvida, se vai encontrá-lo ou não. O olhar fixa os diferentes objetos, máquinas fotográficas, *notebooks*, mas Valter desloca rapidamente o olhar para o *tablet* em sua experiência inicial nas oficinas. Fica novamente a assistir o programa CQC do seu modo, abre e fecha diferentes partes gravadas deste programa no *YouToube*, começa a assistir e fecha, abre novamente. O som, as cores e as risadas o animam. Sua mãe havia comentado que Valter começa a deslizar os dedos na tela do computador, como a pedir para ter um *tablet* em casa.

Convido-o a conhecer outros programas, jogos, ele entende e afasta com suas mãos o meu corpo da mesa, como a dizer, “deixa eu aqui...”. Após certo tempo e estas atitudes repetidas, ele passa a interagir com outros vídeos no *tablet*, vídeos que se referem a programas de televisão, onde estas características de luzes, sons e cores estão presentes. Já próximo do término deste encontro, Valter fecha os vídeos e começa a explorar a interface em que temos as imagens de jogos e aplicativos que baixamos porque favorecem formas de conversação e de interação. Em um primeiro momento, abre e fecha jogos e faz uma exploração global, sem focar um jogo em particular. Quando dizemos que está na hora, Valter, assim como outros jovens, permanece interagindo, até que me aproximo e digo a ele que seguiremos na semana seguinte. Valter se despede porque eu digo “*tchau*”. O olhar se dirige a mim, Valter escutou. Coloca a mão na boca e faz o gesto de mandar um beijo, sem, no entanto emitir sons.

(Excerto nº 18 - Observando as ações do Jovem Valter – 22 jun. 2012).

O corpo opera transformações no modo deste jovem estar conosco no ambiente equipado com diferentes objetos técnicos. Pouco a pouco percebemos deslocamentos, passando de movimentos repetitivos, que são importantes em uma aprendizagem, para novas possibilidades de conexão consigo e com o ambiente que organizamos para as oficinas.

Em nossa experiência, esse caminho permite a observação de transformações que emergem no fazer das oficinas, quando os jovens operam com formas de linguajar no encontro com jogos digitais em um espaço de conhecimento.

Valter começa a brincar com os animais que emitem sons a partir do toque de suas mãos. Experimenta o toque no gato e as reações que o próprio aplicativo oportuniza; a cada toque, o gato ou o cachorro fazem algo como dormir, pular, etc. Começo a brincar com ele e a falar cumprimentando, perguntando, pois os animais fazem gesto colocando a mão ao redor do ouvido, como que a dizer que não estão ouvindo. Faço isto para sugerir que também fale ou responda e, assim, o gato que está na tela vai reproduzir sua voz. Valter não fala, mas faz um gesto em que toca em meu braço como a pedir que eu fale novamente, quer que eu continue a mostrar. A interação com o aplicativo opera mudança em que Valter interage comigo. Quando toca no meu braço e aponta para a interface sabe o que quer realizar. Depois de certo tempo, ele fecha este jogo e descobre a câmera no *tablet*, começa a se ver e a fazer movimentos com as mãos. Ao clicar na câmera, experimenta a foto. Faz movimentos com o rosto e com as mãos, olha para a câmera e segue experimentando os gestos e sua visualização na interface do *tablet*. Permanece até o final do encontro nestes movimentos de ver-se diante da câmera e a observar os próprios gestos que realiza.

(Excerto nº 19 - Observando as ações do Jovem Valter – 13 jul. 2012).

O gesto de alegria se mostra quando este jovem sorri e bate os dedinhos na mesa, o corpo vibra. Valter compreende o que falamos, toma o *tablet* e define rapidamente o que quer experimentar, o jogo que o engaja, permanece ali interagindo, se põe a brincar. Esta criança

busca conhecer jogos, surpreende-se com o que visualiza na tela, como efeito das vozes do ambiente e dos gestos diante da câmera que permite fotografar e filmar. Observamos que Valter escreve o que quer buscar, fazer. Imagens e sons atraem e reconfiguram modos de jogar e interagir. Esta criança não fala conosco, mas sentimos que está em contato com formas de linguajar que são possíveis no fazer.

O coletivo de pesquisadores envolvidos nesta experiência compreende a intensidade do que coloca Humberto Maturana (2004), ao referir-se às emoções que sustentam os fazeres humanos na linguagem. Sentimos e percebemos que é a amorosidade envolvida na experiência que produz o acolhimento da diferença, a alegria de estar juntos a aprender sobre as formas de habitar este nosso mundo. Valter passa a tocar em nossas mãos quando quer apontar para algum jogo e faz uma imersão nos diferentes jogos casuais instalados no ambiente sensível, desde quando segue participando das oficinas sem jamais se ausentar dos encontros. Jogar, brincar, aprender ocorrem no 2º momento do programa *Oficinando em Rede*, agora com computadores e rede disponíveis para os jovens.

O que este jovem ajuda a compreender é que a atenção se coloca no percurso como um processo e aprendizagem que implica diretamente a nós mesmos. Como fazer para chegar até as pistas que um jovem vai indicando e que remetem aos processos que experimenta? Valter mostra profundas transformações em seus processos de conexão consigo mesmo e com os outros no ambiente. Após mobilizar-se durante certo tempo com seu programa predileto, passa a tocar em nossas mãos para que assistamos ao programa com ele. Em seguida, ao perceber seus colegas jogando nos *tablets* ou nos computadores, começa a explorar os diferentes jogos, dando visibilidade a todo um conhecimento já construído.

O tema da atenção é brilhantemente tratado pelas pesquisadoras Cláudia Freitas, Virgínia Kastrup e Alicia Fernández. Tomaremos emprestado novamente alguns recortes de seus estudos que favorecem nosso entendimento.

Cláudia Freitas discute a atenção a partir de uma reflexão sobre o conhecimento como obra da ordem da invenção. Recorre aos estudos de Virgínia Kastrup em que distingue *criação* de *invenção* nos processos cognitivos. Segundo Kastrup (2005, p. 273), a criação seria uma capacidade de produzir soluções originais e resolver problemas, onde o crédito é dado ao sujeito, ou a partir do inventor. A invenção consistiria em um movimento de invenção dos problemas, tendo um caráter complexo de construções em um movimento de imprevisibilidade com relação ao próximo passo. No processo de invenção, sujeito e objeto

são efeitos, resultados de um processo de invenção. São as ações do sujeito e a história de seus acoplamentos que configuram a cognição.

Muito distante do ato inventivo, da perspectiva que sustentamos de que a atenção é processo e aprendizagem, está o trabalho que considera a atenção como um quesito para aprender algo. Esta posição desconsidera a presença de sujeitos que se individualizam nos processos de viver-conhecer. Prestar atenção, ficar em silêncio. Este posicionamento que persiste está muito distante do que já temos como aporte na ciência sobre o que implica *aprender*.

Invenção, modos diferentes de estar em um ambiente, minha experiência com o autismo, enfim, percebo que experimento com os jovens processos que antes eu mesmo não imaginava. Por exemplo, ao ler brevemente sobre o autismo, vejo indicado os espectros em que um movimento repetitivo acontece. Entretanto, na experiência direta com os jovens autistas Evandro e Valter, o que temos são grandes mudanças. Evandro sai do chão e começa a jogar. Valter, em situação nova, passa a jogar e a experimentar uma situação de jogo, mantendo-se envolvido em algumas fases. Mostra em movimento, em uma única situação de jogo, como por exemplo quando abre o jogo da bicicleta, a atitude de repetição indicada como comum em autistas, mas também a dispersão criativa, seguida de momentos de focalização e de concentração. Isto porque, após a dispersão, ele retoma o jogo, ou mesmo quando quer estar em um determinado jogo no computador não o encontra na tela, olha para outra máquina, mostrando que sabe com precisão o que deseja jogar. Inicia e segue até a finalização do jogo em suas fases.

Processos cognitivos como a atenção acontecem como uma aprendizagem e o que experimenta o jovem Evandro nas oficinas favorece a complexificação de nosso entendimento. Diferente de Valter, Evandro faz pensar em como podemos buscar pontos de conexão, quando o olhar, os gestos e sentimentos parecem não endereçar para lugar algum.

Evandro entra na sala e novamente caminha em direção à janela e toma nas mãos as pontas de uma cortina, busca morder. Este movimento acontece nos momentos iniciais de participação de Evandro nas oficinas. Neste momento, me aproximo, digo meu nome e pergunto o seu. Nenhuma resposta, o corpo se move percorrendo a sala, como que contornando o ambiente. Neste primeiro contato é como se Evandro não percebesse a minha presença. Depois de repetir várias vezes o gesto de tomar as pontas da cortina e procurar morder, olha para trás, como que a sentir a minha presença ao seu lado, o olhar se mantém fixo dirigido à cortina. Larga a cortina, as demais crianças estão sentadas nas cadeiras, Evandro senta no chão, pega a tampa de um lixinho pequeno, movimento que já realizara antes e começa a girar esta tampa, seus olhos acompanham o movimento repetidas vezes. Me ponho a pensar sobre o estar no chão, enquanto Evandro, depois de certo tempo, levanta. Mostra-se inquieto, senta novamente no chão e começa a mexer seus próprios dedos, a brincar ou a movimentar, como que estivesse contando, parece brincar com seus próprios dedos. Não olha para as outras crianças que exploram o *tablet*. De tanto ouvir a explicação de

que autistas repetem procedimentos, me veio a ideia de repetir esta sua brincadeira com os dedinhos. Faço o mesmo e mostro a ele, Evandro não desvia o olhar inicialmente, até que, em certo momento, aproxima seus dedinhos dos meus e passamos a brincar juntos.

(Excerto nº 20 - Observando as ações do Jovem Evandro – 10 ago. 2012).

Como estabelecer uma conexão com um jovem que parece não perceber o espaço ao seu redor, os outros jovens e os bolsistas da pesquisa? É preciso buscar formas de aproximação. Deleuze e Guatarri indicam a imprevisibilidade das conexões que produzimos no cérebro no percurso de nossas vidas como seres humanos. O grande desafio na convivência com Evandro passa a ser o de trazer possibilidades e observar com atenção para descobrir as pequenas pistas que pouco a pouco indicam que são necessárias de serem tomadas na experiência. Discursos surgem de diagnósticos realizados sobre Evandro, conforme já indicamos antes, este jovem é diagnosticado assim: “autismo severo e dificuldades de permanecer muito tempo em atendimento, não mais do que 10 minutos”. O jovem, mesmo sem tomar qualquer objeto para brincar, já nas primeiras oficinas permanece cerca de 45 minutos conosco e, neste momento inicial, buscamos conexão. Deleuze e Guatarri discutem as diferentes conexões e a potência do ser humano, o que ajuda a compreender sobre as formas de agir e conviver no ambiente com esta jovem autista:

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, ‘dendritos’ não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de micro-fendas sinápticas e o salto de cada mensagem por sobre essas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertainnervous system* (DELEUZE, G., & GUATARRI, F. 1996, p. 24).

Ainda neste primeiro encontro com Evandro, um deslocamento se produz quando sentimos que estabelecemos algum laço de conhecimento na experiência do brincar.

Evandro segue manipulando e olhando para seus próprios dedos. Me vem a ideia de brincar com ele, entrar neste jogo. Sento no chão ao seu lado, faço o mesmo, brinco com os dedos de uma das mãos e a coloco diante dos seus olhos. Ele pára, olha para o lado, fita meu olhar, pega seu dedinho e aproxima do meu rosto. Ele encosta os dedinhos no meu rosto, na ponta do nariz e depois faz um carinho na face, me abraça.

(Excerto nº 21 - Observando as ações do Jovem Evandro – 21 set. 2012).

Podemos sentir e pensar sobre este modo de contato, como se ali Evandro tivesse percebido a presença do outro e o investimento para que possa estabelecer contato em um modo de linguajar escolhido por ele. Este investimento implica todo um emocional que distinguimos na experiência com jovens que se mostram na diferença. Maturana indica que as

emoções são perceptíveis no linguajar porque todas as ações “surtem e são realizadas em algum domínio emocional” (MATURANA, 2001, p. 129).

Nós sabemos pela nossa vida humana cotidiana que, ao nos movermos de uma emoção para outra, mudamos nosso domínio de ações, e isto vemos como uma mudança de emoção. Em outras palavras, é a emoção sob a qual agimos num instante, num domínio operacional, que define o que fazemos naquele momento como uma ação de um tipo particular naquele domínio operacional. Por este motivo, se queremos compreender qualquer tipo de atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção (MATURANA, 2001, p. 30).

As emoções configuram modos de estarmos na linguagem e a emoção do “amor”, como indica Maturana em sua perspectiva *autopoietica*, configura um modo de estar com o outro em confiança. É nesta direção que buscamos aproximar Evandro de objetos, jogos que permitam a interação e, nas escritas do percurso, pudemos observar pequenos deslocamentos e transformações:

Evandro quer brincar durante quase toda a oficina com os fantoches que já estavam ali no ambiente, enquanto os demais jovens jogam no *tablet* ou nos jogos dos *notebooks*. Uma profissional da instituição ressalta algo, como que para indicar um crescimento, o fato de Evandro permanecer tranquilo conosco, experiência nova para ele. Eu pego um *tablet* que está sob a mesa e levo até Evandro, o convido a jogar, ele pega e faz movimento de colocar o *tablet* na boca, digo que não é para comer, que ele pode conhecer, mexer na máquina. Evandro vira e eu cuido apenas para que não deixe o *tablet* cair no chão, toca na tela e depois me devolve pedindo para ir embora, pois faz o gesto de pegar na minha mão e levantar, dirigindo-se até a porta.
(Excerto nº 22 - Observando as ações do Jovem Evandro– 23 nov. 2012).

Este jovem se transforma em várias dimensões, pois manifesta a alegria de estar ali, permanece mais tempo no encontro e toma um objeto diferente da tampa de lixo que tanto o atraía. Assim como nos coloca Derrida (2001), os acontecimentos podem nos afetar de um modo sensível, o que permite pensar sobre o que produz para as crianças um prazer estético que abre possibilidades para o trabalho da pesquisa.

Ora, é difícil conceber um vivo a que ou para que alguma coisa acontece sem que uma afeição venha se inscrever de modo sensível, estético, e mesmo algum corpo ou alguma matéria orgânica. Por que orgânica? Porque não existe o pensamento do acontecimento, parece, sem uma sensibilidade, sem um efeito estético e alguma presunção de organicidade viva (DERRIDA, 2001, p. 35).

Seguindo em novo encontro com Evandro, quando alguns acontecimentos produzem os efeitos estéticos referidos por Derrida, acontecimentos em que nos movemos abertos para circunstâncias não previstas em que estamos a jogar com os jovens.

Evandro se aproxima do *tablet* e faz o movimento de tocar os dedos deslizando. Repete várias vezes sem interromper, ele está explorando a ferramenta. Depois deste fazer, eu o convido para brincar e pergunto se quer escolher um jogo. Esta criança fica parada a olhar o *tablet*. Digo então que vou abrir o jogo em que aparece um gato e um cachorro e ela fica como que aguardando. Ao abrir o jogo, ela coloca os dedos,

descobre as reações do gatinho. O olhar parece não indicar nada, mas acontece de permanecer olhando a tela. Volta a operar com o *tablet* deslizando os dedos para lá e para cá. Depois de várias vezes, levanta, eu deixo o *tablet* na mesa, Evandro quer sair e eu a levo até sua mãe.

(Excerto nº 23 - Observando as ações do Jovem Evandro – 11 jan. 2013).

Ficamos todos felizes, é uma grande transformação esta ação de já tomar máquinas para linguajar, nos emocionamos com Evandro. Circunstâncias de autismo como a que ele mostra nos desafiam a operar com este acoplamento com objetos técnicos, o que aporta toda uma complexidade e abertura necessária quando investimos na potência do humano.

Na oficina de hoje pela manhã apareceram poucos jogadores, então tive uma liberdade maior para observar as ações do Evandro. Ele chegou, sentou na cadeira em frente ao computador e ficou aguardando que ligássemos o computador e abrissemos um jogo. Evandro passou boa parte do tempo observando um determinado jogo como alguém que observa uma obra de arte. Ao se deparar com o jogo da bicicleta, ele passou a mostrar que estava gostando. Depois passou para o jogo *Deppica* e passou a interagir melhor ainda. Evandro explora o ambiente, a interface e busca o jogo que gosta, ou que se sente em condições de jogar naquele momento. Permanece no jogo do início ao fim, quer repetir novamente o que já domina. A repetição aqui parece indicar uma apropriação na forma de jogar.

(Excerto nº 24 - Observando as ações do Jovem Evandro – 15 fev. 2013).

O que foi apresentado no mapa de nº 24 parece ser apenas mais uma informação, porém essa inscrição apresenta um jovem que até pouco tempo não apresentava interesse e nem interagia com tecnologia alguma.

Sigo buscando formas de atenção apresentando as ações e emoções desses jovens. Evandro mostrava uma dispersão que aqui ousamos chamar aguda, o olhar não endereçava para nada. Nas demais crianças autistas vemos o olhar focado para outras coisas que não as pessoas, mas existe um olhar endereçado a algo, o que é diferente no início na relação com Evandro, este não endereçava o olhar para nenhum objeto ou para uma pessoa.

As oficinas pela manhã são bem tranquilas. Fico observando o Evandro em coordenações de ações de jogos bem interessantes. Ele chegou, sentou e pediu para abrir um jogo que todos gostam, o *Mario World*. Na sua fase inicial, ele encontra algumas dificuldades. Apresento como ele pode entrar em um mundo para iniciar as fases do jogo. Ao entrar em um mundo, outras ações e emoções começam a emergir, a de um observador concentrado. Ele fica durante vários minutos de olho no jogo como se analisasse ou se estivesse analisando como as coisas ali acontecem para poder jogar. Alguns jogos que estão sendo usados na sala, ou mesmo o som emitido chamam sua atenção. Ele pára, olha e volta para o seu observar no jogo do Mário. Evandro está bem conectado com o ambiente todo, atento aos elementos sonoros, ao que os colegas jogam. Em determinado momento, mais ao final da oficina, ele senta ao lado de um colega e fica olhando seu modo de jogar, isto até o final da oficina. Ao lado, a observar outro colega jogar. Eis aqui uma ação de um jovem autista em processo, nas oficinas de jogos.

(Excerto nº 25 - Observando as ações do Jovem Evandro – 22 mar. 2013).

Dimensões do humano, como a inteligência, se mostram como efeito de perturbações que emergem da experiência do convívio apoiado por ferramentas que permitem o linguajar

com imagens, sons, vídeos e formas de produção. Nesta perspectiva, todos nós, os seres humanos, somos capazes de conhecimento e aprendizagem, sem distinção aqui, apenas o que ocorre é que os caminhos são diferentes, pois se referem a cada sujeito, às circunstâncias que o levam a habitar o mundo de um jeito ou de outro. Estes caminhos nós procuramos compreender nas escritas do percurso.

5.2.4 Áurea e a timidez de uma dançarina

Outra jogadora que trazemos aqui é uma jovem chamada Áurea. Assim como a Beatriz, pude acompanhar o desenvolvimento e a participação dessa jovem nas oficinas de jogos. Vamos aqui seguindo com a apresentação de mapas em que trazemos momentos em que os processos dos jovens se mostram nas ações do jogar.

Áurea faz parte das oficinas desde que elas iniciaram. É uma jovem morena, alta e que traz sempre um sorriso no rosto. Ela mostra-se tímida, conversa pouco. Procuramos saber o porquê dela fazer parte do atendimento do CAPSi e fomos informados sobre os diagnósticos em que ela está colocada como alguém que tem deficiência intelectual, ou seja, o que se escreve é que Áurea tem dificuldades de aprendizagem, de escrita e da percepção das coisas à sua volta.
(Excerto nº 26 - Observando as ações relacionadas à jovem Áurea – 08 jun. 2012).

Saber o porquê dos jovens estarem ali, em um primeiro momento, poderia ser um modo de conhecê-los melhor e procurar uma aproximação. O registro da “queixa” que vem para o CAPSi por muitos caminhos, dentre eles a escola, é considerado na instituição muito importante, pois é a partir dessas informações e da análise do que acontece nos atendimentos que são organizados os modos de trabalhar, de atender. Para o Programa Oficinando e para as oficinas de jogos digitais, todos os sujeitos aprendem, cada um com sua forma de viver.

O mapa de nº 27 apresenta um dos primeiros encontros de Áurea com os jogos digitais. O jogo que ela procura vai justamente ao encontro das exigências possíveis, daquilo que ela pode acessar. Áurea abre um jogo em que explora o reconhecimento das formas e cores.

Hoje na oficina Áurea chegou bastante animada, como os jogos ainda não foram instalados, apresentamos para ela jogos do próprio computador. Áurea escolhe o *PurplePlace*, esse é um jogo da própria *Microsoft*, baseado em uma proposta educativa e de entretenimento. Está dividido em três diferentes jogos que ajudam as crianças a identificarem formas, cores e tamanhos. No primeiro momento, vem o reconhecimento. Áurea fica passando de um jogo para outro, e fica dividida entre dois, o da memória e outro que envolve a montagem de um bolo, o que precisa ser feito de modo a ficar semelhante ao apresentado na tela. Pergunto se ela gostou dos jogos e Áurea diz que preferiu o jogo de quebra-cabeça.
(Excerto nº 27 - Observando as ações da jovem Áurea – 29 jun. 2012).

Aqui entendemos os processos da atenção como um processo cognitivo. Dessa forma, Áurea se apresenta como uma jogadora em alguns momentos capaz de distração, porém

concentrada em suas atividades. Ela se distrai para que possa encontrar a peça do quebra-cabeça, olha para o todo do modelo e olha para as partes. Busca as linhas de encaixe entre as peças. Para Kastrup (2004, p. 8), “é curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar”. Aqui a atenção precisa se movimentar em lugares diferentes, as peças trazem contornos e se encontram em espaços diferentes na tela do computador. Dessa forma, mudamos os nossos conceitos sobre o processo de distração na sua relação com o processo de aprendizagem. A distração é considerada aqui importante na experiência dos jogadores com os jogos.

Os novos jogos foram instalados e testados. Hoje todos os jovens estão presentes nessa Oficina. Apresentamos os novos jogos, e cada um começou a explorar da sua forma, uns jogam um jogo de cada vez, outros vão abrindo mais de um jogo na tela. Vejo que a profissional que nos acompanha nas oficinas se aproxima de cada um dos jogadores e tenta interagir, como se fosse um de seus atendimentos. Áurea não sabe ler e escrever, então ela pede para a jovem acompanhar: Vamos Áurea, que palavra é essa? Com algumas dificuldades, as palavras são lidas. Incentivos aparecem - Parabéns! Você conseguiu – Áurea, abra o seu jogo! Ela indica que gosta de jogar o jogo de quebra-cabeça, segue jogando e interagindo com uma amiga que joga ao seu lado.

(Excerto nº 28 - Observando as ações da jovem Áurea – 27 jul. 2012).

A experiência do jogar, seja com jogos de quebra-cabeça, estratégia, lógica, ação é importante na experiência dos jovens. Nas oficinas, podemos observar que a maioria dos jogadores iniciou sua experiência por um jogo já conhecido ou de jogabilidade mais fácil, mas logo passaram a se aventurar em outros jogos, mais exigentes em termos de habilidades requeridas para conseguir jogar.

É interessante como nós seres humanos gostamos de marcar território. Hoje iniciamos a oficina com uma discussão: - Ele sentou no meu lugar – Disse Áurea aos organizadores da oficina. O jovem, em forma de brincadeira, insiste em ficar no lugar que Áurea costuma sentar. De fato, não havia observado isso antes. A sala da oficina está organizada em forma de “U”, como o espaço é pequeno foi a única forma de facilitar a circulação dos jovens dentro da sala. Existem três jovens que sempre sentam no mesmo lugar, um deles é Áurea. Os outros jovens dessa oficina não se importam em sentar em lugares diferentes. Parece-me que Áurea gosta desse lugar, porque assim ela se movimenta facilmente e busca contato com os outros dois jovens sentados na ponta.

(Excerto nº 29 - Observando as ações da jovem Áurea – 17 ago. 2012).

Seguiremos mais um pouco com os movimentos de Áurea:

Hoje temos mais uma novidade, os jovens sempre pediam para acessar a internet, e hoje esse pedido foi atendido, conseguimos instalar a internet. Quando anunciamos a novidade, todos vibraram e vários questionamentos começaram a surgir de todos os jovens e da Áurea – Posso acessar o *facebook*? Como eu faço para ver um vídeo? – Áurea ficou muito empolgada. Abrimos um *site* intitulado “jogos para meninas” e ela começou a explorar os jogos que mais chamavam sua atenção (maquiagem, roupas), jogos simples de montar.

(Excerto nº 30 - Observando as ações da jovem Áurea – 21 set. 2012).

No mapa nº 30 temos que os jovens agora passam a ter a possibilidade de se conectarem com rede *on-line*. Essa mudança aconteceu pelo fato deles entenderem agora que a experiência não se limitava apenas aos jogos instalados nos computadores. Além desses jogos, neste momento eles passavam a experimentar outros lugares, se conectar a outras pessoas, passar informações, interagir com outros amigos em plataformas digitais. Todos passaram a utilizar a internet de forma diferente. Essa possibilidade pode ser entendida claramente com o mapa nº 31.

Chegamos ao CAPSi e eles já estavam todos esperando, primeiro existe uma sessão de abraços, beijos e de falar que estavam com muitas saudades (tivemos uma interrupção nas oficinas devido a um período de planejamento da equipe do CAPSi). Quando entramos, todos se direcionaram para um computador e foram ligando. Percebi que, depois da internet, eles ficaram mais ansiosos para navegar. Depois deixamos livre para o que acontecia. Áurea abriu logo o *Youtube*, e abriu um dos maiores sucesso no Brasil, o Show das Poderosas, um *funk* cantado por uma jovem conhecida como Anita. Foi contagiante, na mesma hora todas as meninas da sala começaram a cantar a música. Depois de alguns minutos, uma delas teve a ideia, as três meninas Daniela, Áurea e Beatriz se organizaram para coreografar a música. Elas deixaram o *Youtube* ligado e foram acompanhando os passos. Brincaram no grupo, enquanto os demais jovens seguiam com os jogos.
(Excerto nº 31 - Observando as ações da jovem Áurea – 19 nov. 2012).

Além do acesso aos mais diversos ambientes virtuais, Áurea agora vê a possibilidade de compartilhar no coletivo sua outra experiência que até o presente momento ainda não tinha sido revelada. Parece que elas ensaiaram em casa, quando erravam um passo, olhavam para o computador, se autocorrigiam e iniciavam novamente.

O olhar pousa sua atenção na relação com o que interessa, a música conhecida e a brincadeira que se mostra contagiante, a alegria estava presente no ambiente. Os passos da dança eram bem conhecidos, ao se equivocarem buscavam no vídeo o momento exato para retomar e corrigir, todas estas três jovens mostravam-se concentradas nesta situação de dançar, observar o vídeo e imitar, seguindo os passos no ambiente. Ao final, aplaudimos.

5.2.5 Daniela quer apenas jogar

Essa é a jogadora que aparenta como a mais tranquila no ambiente das oficinas. Ao mesmo tempo, isso que nos parece sereno, pode não ser bem assim. Sua presença quase não é percebida, fala apenas o necessário, quando precisa de ajuda, o que faz quase sempre pedindo a dica de profissional do CAPSi que nos acompanha.

Daniela chagou na oficina meio desconfiada com o ambiente. Espera que todos os jovens entrem e os acompanha. Essa é a Daniela, diz a profissional do CAPSi. Com uma curiosidade, fizemos uma pergunta sobre quase todos aqueles jovens – A

maioria desse grupo é apresentado quase sempre com os dizeres: dificuldades de aprendizagem, de escrita e de comunicação. Daniela parece serena. Convidamos ela para sentar e perguntamos se ela tem interesse por algum jogo em especial. Ela se interessou pelo *PurplePlace*, ficando dividida entre o jogo da memória e de montar bolo, jogou durante quase toda oficina.

(Excerto nº 32 - Observando as ações da jovem Daniela – 29 jun. 2012).

Acompanhar Daniela não foi uma tarefa muito fácil, pois o seu comportamento e emoções durante as oficinas se mostravam inicialmente quase que sem alterações, não expressava emoções, quando ganhava ou perdia no jogo. Sempre se envolvia com o jogo, mas como se esta experiência não a afetasse, não expressava reações diante dos acontecimentos do jogo. Ela opera sobre uma atenção à duração ou suplementar, com uma forte característica de focalização, sem concentração.

Esse modo de operar da atenção se diferencia da atenção à vida, ou seja, aquela necessária para as atividades diárias. A atenção à duração ou suplementar, para Kastrup (2004, p. 10), se “caracteriza um mergulho na duração, sendo evidenciada, sobretudo na arte e na filosofia”. Daniela permanece no jogo durante todo o tempo, mas este acontece de modo que ela não traz referências aos acontecimentos de sua vida, não mostra suas emoções.

Hoje retomamos as nossas oficinas aqui no CAPSi. As meninas são as que não faltam às oficinas. Daniela sempre está presente. Como sempre, chegamos e cada um se direciona a uma máquina. Daniela, durante as últimas oficinas, passou a jogar Mario World. Esse jogo é tido como um clássico e muitas crianças e jovens ainda gostam de jogar. Ela parece muito focada no jogo. Não fala e nem expressa emoções quando está ganhando, ou mesmo quando se equivoca, diferente dos outros colegas. O que se mostra como um movimento é procurar o jogo, mostra-se tranquila em estar no ambiente das oficinas.

(Excerto nº 33 - Observando as ações da jovem Daniela – 20 jul. 2012).

Procuramos criar um propósito para esta oficina descrita no mapa nº 33. Apresentar jogos novos que os jogadores ainda não tinham jogado. Durante uma conversa na reunião de planejamento com os bolsistas, chegamos a uma conclusão que os jovens sempre vão para os mesmos jogos, com isso eles deixam de experimentar novas experiências e de desenvolver outras habilidades cognitivas. A nossa proposta foi perguntar: E se eles jogassem outros jogos? Como seria a reação? Tentamos colocar o nosso planejamento em ação.

Daniela chegou cedo para a oficina, ficando sempre perto da mãe e interagindo apenas com Áurea, parece que elas são amigas de escola também. Quando entramos na sala procuramos acompanhar o início dos jovens em cada jogo, pois alguns têm dificuldades de iniciar. Apresentamos para Daniela o *Deepica*, jogo que quase todos os oficinheiros estavam jogando. No primeiro momento parece estranhar, mas continua jogando pela facilidade que a mecânica do jogo oferece. Nesse jogo, a cada partida o jogador ganha uma medalha para passar para outra fase e depois de nove medalhas o jogador vai para outro nível do jogo. Quase sempre, quando outros jovens estão jogando esse jogo eles gostam de compartilhar suas vitórias e conquistas, porém percebi que Daniela não compartilha suas conquistas.

(Excerto nº 34 - Observando as ações da jovem Daniela – 17 ago. 2012).

Esse processo de compartilhamento das vitórias no *Deepica*, com Daniela não teve muito êxito. Ela conseguiu jogar, porém não reagiu como os outros jogadores. Tento compreender que, mesmo assim, mudanças cognitivas estejam acontecendo. No encontro de

Depois que a internet passou a fazer parte também das oficinas, a focalização dos jovens mudou um pouco, cada um quer pesquisar uma coisa diferente: vídeos, fotos, artistas. Em alguns momentos, eles são tomados por uma onda de pesquisa coletiva, como uma atividade em rede onde a oficina é ponto de partida.

Daniela, apesar de sempre jogar nas oficinas do início ao fim, durante a oficina de hoje ela surpreendeu, aliás, depois da internet ficou parecido que agora todos têm um ponto incomum para se relacionar. As meninas vão em busca de cantoras e ficam interagindo os seus achados, em forma de canto, de dança, trocando informações mesmo. Dessa forma parece que Daniela passou a interagir mais com o grupo, e interessante como todos ficam jogando, mas ao mesmo tempo trocando informações com outros, estão ligados *on-line* e interagindo *off-line*.
(Excerto nº 35 - Observando as ações da jovem Daniela – 28 set. 2012).

Retomo nesse momento o que escrevi na parte inicial dessa análise, cada jovem tem a sua forma de se conectar aos objetos técnicos. Desenhar o mapa de nº 35 foi maravilhoso, pois minhas preocupações em relação às interações de Daniela com o grupo foram importantes, uma vez que as oficinas de jogos trouxeram um efeito que parece bom em sua vida. A internet abriu as portas do diálogo em grupo, os processos e interações ficaram mais intensos e constantes. Daniela experimentou uma modulação com acoplamento oficinas+jogos+internet.

5.2.6 David e a *expertise* em jogar

Apresentar os mapas de David é justamente perceber a importância que os jogos digitais têm na vida das novas gerações, dos que nascem familiarizados com as tecnologias digitais. Esse garoto é o que mais tem vivido essa experiência de participar das oficinas de jogos, pois já tem uma afinidade com as tecnologias.

David é o mais novo membro do grupo, tem apenas 11 anos. Segundo a queixa escolar que está descrita em seu cadastro no CAPSi, ele tem dificuldade de concentração, mexe em tudo, difícil socialização, pensamento desconexo, não responde perguntas fáceis, não sabe nome dos pais ou de familiares, não tem noção de tempo, não gosta de ser contrariado. Pequenino, mas com uma ficha já bem grande. Nas primeiras oficinas, ele sempre demonstrou estar bem à vontade e familiarizado com os computadores.
(Excerto nº 36 - Observando as ações da jovem David – 13 jul. 2012).

Posso dizer que o jovem descrito no mapa nº 36 nos prontuários do CAPSi não é o mesmo que participa das oficinas de jogos. O ponto que o liga a essa descrição é o de não gostar de ser contrariado, registrado em sua ficha. Mas, estamos diante de um jogador nato.

Enquanto os computadores estavam sendo organizados para serem instalados no CAPSi, importante aqui lembrar, procuramos uma aproximação com os jovens com outras formas que envolvessem as tecnologias da informação e comunicação. Sendo assim, organizamos várias oficinas com nossas próprias máquinas (minha, da professora coordenadora e dos bolsistas) e fomos desenvolvendo conforme as oficinas, conforme o que acontecia e era sinalizado como do interesse dos jovens. Em uma das oficinas, levamos algumas imagens no computador para fazermos uma oficina com imagens digitais. Foi muito interessante a interação de todos e, principalmente, de David, conforme mapa nº 37.

Os jovens chegaram e perceberam que a sala estava organizada de outra forma. Começaram a perguntar o que iria ser feito e falamos para eles que iríamos realizar o jogo das imagens para ver quem era bom em adivinhar. Criamos uma espécie de jogo coletivo (Computador e *Datashow*). Os jovens ficaram muito envolvidos, cada um queria acertar mais. O mais empolgado que nos chamou a atenção foi o David. Ele era o menor de todos mas com boas condições e conhecimento, acertou várias respostas, ficava em pé, vibrava, ajudava os colegas.

(Excerto nº 37 - Observando as ações da jovem David – 10 ago. 2012).

David operar atenção flutuante. Esse tipo de atenção também pode ser descrito como uma atenção concentrada e aberta sem intenção e sem foco. Uma atenção que mobiliza a experiência.

À medida que suas experiências vão aumentando, David procura logo superá-las, assim como faz um jogador. A prova mais fiel dessa coordenação de ação está descrita no mapa nº 38, onde David jogou até conseguir vencer a própria máquina.

David parece ser um jogador nato. Durante a oficina de hoje foi apresentado para um jogo de *bicicross*. Um jogo bastante complexo por necessitar de várias habilidades cognitivas e motoras, e o jogador disputa com o próprio computador. Esse jogo pode ser jogado tanto na primeira pessoa quanto na segunda. Parece que o Inácio também gosta bastante dele. Por vários minutos David é desafiado pelo computador e percebe que ele começa a travar uma batalha de horas. Ele quer vencer e depois de várias tentativas ele conseguiu chegar primeiro do que o computador. Vibrou muito e chamou todos para ver a sua vitória, e de fato nenhum outro jogador das oficinas havia vencido o computador anteriormente.

(Excerto nº 38 - Observando as ações da jovem David – 28 set. 2012).

A presença da internet abriu a possibilidade de nos conectarmos a outros espaços e alguns desejos se manifestaram. Refiro-me aqui ao desejo que alguns passaram a expressar para jogar determinado jogo, jogos esses que parecem fazer parte do que já conhecem fora das oficinas, que trazem personagens conhecidos, assim como apresentado no mapa nº 39.

Hoje na oficina apresentamos para os jogadores que existe a possibilidade deles pesquisarem outros jogos na internet, muitos gostaram da ideia. David pediu para que eu pusesse e passou a pesquisar um jogo do *Ben 10*. Procuramos em vários sites de jogos. Temos dificuldades com a velocidade da internet, entramos em um jogo bem simples de plataforma, ele parece gostar. *Ben 10 Power Splash*, onde o *Ben 10* tem que salvar a sua prima *Gwen*. Enquanto o jogo carregava, David aproveita para

ajudar os colegas em suas dificuldades. Depois ele voltou para a sua máquina e passou o restante do tempo da oficina jogando *Ben 10*.
(Excerto nº 39 - Observando as ações da jovem David – 19 out. 2012).

Acompanhar os processos cognitivos da atenção desses jovens tem sido uma aprendizagem mútua entre todos os participantes das oficinas. Observando o jogador David no ato do jogar, compreendemos o que Maturana (2001) chama de “coordenações de ações”. Esses processos de coordenações são importantes para o viver de cada indivíduo, em um ambiente sensível. As oficinas de jogos digitais tem a capacidade de potencializar essas coordenações de ações por meio dos cenários dos jogos, dos personagens, das regras e desafios. Essas coordenações para o autor é uma forma de estar na linguagem. “Eu digo que se pode abstrair de todo este conjunto de circunstâncias, que o estar na linguagem é um operar em coordenações de coordenações de ação. Não é meramente coordenação de ação, mas coordenação de coordenações de ação. Isto é claro e preciso na nossa vida cotidiana” (Maturana, 2001, p. 70). Essas coordenações estão presentes nos vários mapas do jogador David.

Chegamos para mais uma oficina. Como vivemos em processos, o processo dessa oficina parece sempre em movimento fluido. Quase que esse grupo não solicita ajuda para acessar os Jogos, tendo uma dependência em suas ações. Essa cena que escolhemos registrar marca uma das ações mais comuns das oficinas, onde os trabalhos coletivos, as pressuposições em ajudar o próximo e o compartilhamento do que já foi aprendido por alguns são repassados entre eles. Outros jovens estavam querendo jogar determinado jogo, mas não sabiam para onde ia, de repente David ouviu o pedido de ajuda e falou — eu te ajudo — levantou e foi até o colega e começou a passar alguns comandos. O que é maravilhoso nesse processo é ver a predisposição em ajudar, a interação e o conhecimento do que foi adquirido naquele mesmo lugar.
(Excerto nº 40 - Observando as ações do jovem David – 23nov. 2013).

O mapa de nº 41 apresenta uma das ações de alguns jogos presente nas oficinas, a disponibilidade de compartilhar suas experiências. De fato, percebemos que os bons jogos digitais, como apresenta Gee (2009), têm a capacidade de produzir alguns princípios de aprendizagem. Para esse autor, interação consiste na relação que os jogadores têm com o próprio jogo, ou seja, não vai acontecer se o jogador não interagir. O processo de *feedback* do jogo só é possível a partir da indicação do jogador. Os jogadores são diferentes do que muitos imaginam, além de consumidores, também são produtores. Complementando esse processo de produção dos jogadores, percebemos que essa produção pode sair do mundo virtual e ser compartilhada com o colega que se encontra ao lado, ou que pede ajuda nas oficinas, em determinado momento. A agência corresponde à capacidade dos jogadores de terem sensação de agência de controle, de fato uma sensação de propriedade do que estão fazendo.

Os princípios de desafios e consolidação para o autor estão presentes nos bons jogos. Trata-se na verdade de um conjunto de problemas lançados pelo jogo, onde o jogador terá a capacidade de resolvê-los, depois de ter virtualizado sua rotina, ou automatizado suas soluções (GEE, 2009, p. 172). Parece-nos que esta indicação se aproxima da ideia de prontidão-para-ação no presente. Esclarece Varela (2003, p. 78):

De fato, a chave para a autonomia é que um sistema vivo encontre seu curso no momento seguinte, agindo de maneira adequada a partir de seus próprios recursos. E são os colapsos, as junções que articulam os micromundos, que constituem a origem do lado autônomo e criativo da cognição viva. Esse bom senso deve então ser examinado em uma microescala: no momento *durante o qual ocorre um colapso* ele realiza o nascimento do concreto (grifo do autor).

O acoplamento com as tecnologias interativas, mais diretamente com os jogos digitais, tem se apresentando como uma porta que possibilita essa abertura dos jovens para uma autonomia. Jogadores digitais em ambiente de saúde mental passam a agir pelos seus próprios recursos, passam a coordenar suas próprias ações, com autonomia e confiança.

5.2.7 Inácio quer conhecer outros mundos

Seguimos na análise dos mapas, trazemos aqui as inscrições e o processo de Inácio no encontro com a tecnologia jogo digital. Apresentamos no mapa de nº 42 uma rápida descrição desse jovem que se chama Inácio.

Hoje trazemos boas notícias quase tudo pronto para instalações dos computadores e, quando falamos isto, Inácio não parece muito animado. Este jovem tem aproximadamente 17 anos, é o que consta na ficha dele do CAPSi. Mostra-se como um jovem inquieto, agitado que gosta de mexer em tudo. Os discursos que nos chegam é de que dá trabalho na escola. Apresenta traços de síndrome de dow. Durante as primeiras oficinas Inácio demonstra um interesse por papel e coleções de colorir, quase sempre fala que vai desenhar um palhaço. Seu desenho é colorido, algumas formas que se relacionam com um palhaço bastante conhecido na região, diz Inácio: é fuxiquinho. As formas do desenho são bem originais, formas carregadas de histórias que ele relata. Convidamos Inácio para jogar e, nestes momentos iniciais de oficinas, quase sempre interage com o jogo, interrompendo algumas vezes para desenhar, então vamos conversar, estar perto das situações do desenho, o palhaço e suas aventuras estão bem presentes.

(Excerto nº 41 - Observando as ações da jovem Inácio – 08 jun. 2012).

Inácio mostra-se como um jovem alegre, atento ao ambiente e ao que conversamos. Gosta de interagir com os outros, creio que carregue essa característica de sua mãe, entre as mães dos jovens que frequentam o CAPSi, a mãe de Inácio parece ser a mais atuante em todas as atividades da instituição. Inácio está sempre em sua companhia.

A primeira impressão que tive desse jovem foi que ele não iria gostar de participar das oficinas de jogos, como descrito no mapa nº 42, pois seu interesse quase sempre era outro. No

entanto, depois que os computadores e jogos foram instalados, começamos a ter algumas surpresas em relação aos interesses de Inácio. O mapa de nº 43 traz suas primeiras interações com os jogos digitais.

Hoje todos parecem meio agitados. Mas é muito bom ver as oficinas assim, os participantes resolveram ficar próximos de Inácio e ele querendo jogar. Na oficina anterior apresentamos para ele um jogo de helicóptero e ele gostou muito. Neste jogo de estratégia, inimigos precisam ser destruídos para que uma nave possa ir para a próxima missão. Não incentivávamos este tipo de jogo, parecia bastante agressivo, mas eles descobriram no ambiente. Essas missões não são muito simples, Inácio não consegue passar da primeira fase que constitui um tutorial, mas continua jogando. Talvez porque neste jogo pode aprender a controlar o helicóptero com o *mouse*, o jogo tem vários tipos de sons, naves, carros, tiros de bombas, estouros que acontecem. Não conseguimos identificar o que exatamente mobiliza sua atenção, mas ele consegue jogar e fica focado, interage comentando o jogo com os outros colegas do ambiente da oficina.

(Excerto nº 42 - Observando as ações da jovem Inácio – 08 jun. 2012).

Esse mapa apresenta uma das primeiras interações do Inácio com os jogos. Como haviam vários colegas que estavam jogando um determinado jogo, ele pediu para jogar também, como apresentamos no mapa nº 43. Ao observar Inácio nessa ação de jogar, nos deparamos com um processo de atenção que se distingue como uma atenção à duração ou suplementar. Inácio passava vários minutos imerso no jogo, sem de fato jogar. Parecia contemplar os gráficos e os sons do jogo, além de ficar a admirar sua arte, o cenário. Esse processo também foi acompanhado em outros jogos que Inácio procurava jogar. Os jogadores, quando manifestam este processo de atenção suplementar, apresentam uma focalização sem concentração.

Mais uma oficina, procuramos entrar logo, pois todos estão ansiosos. Inácio é um dos primeiros. No último mapa que escrevi sobre ele, estava preocupado, pois esse jovem havia conhecido um jogo, o da bicicleta (*Mountainbike*), que fica jogando quase toda a oficina. Meu interesse é compreender aqui o porquê de emoções expressas pelo Inácio, quando o avatar cai da bicicleta, ele parece gostar. Procurei me aproximar e perguntei, por que você gosta desse jogo? – Porque eu gosto – Nunca tive uma resposta diferente desta, quando é sim porque é sim e não por que é não. Assim, passamos a observar as ações que não ficam claras nas falas. Suspeitei que fosse o gráfico do jogo que chamasse sua atenção: limpo, claro e fácil de jogar para todos. Hoje esse jovem mostrou que está jogando, o que chamou a atenção de todos no ambiente, Inácio passou a explorar os demais jogos. Chegou a interagir com o jogo da bicicleta, o que não é uma ação simples, requer uma atenção mais focada, chegando à concentração, bastante habilidade e reações rápidas aos movimentos dos ciclistas para que a bicicleta não caia.

(Excerto nº 43 - Observando as ações da jovem Inácio – 16 ago. 2013).

O ponto importante que se destaca no mapa nº 43 são as emoções que percebemos nas ações de Inácio, emoções aqui como disposições corporais, conforme Maturana (2002, p. 15):

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são **disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação** em que nos

movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação (grifo nosso).

Os jogadores que não se expressam de forma direta, por vezes se utilizam de outros modos de comunicar e interagir, algumas vezes pelas circunstâncias de vida que apresentam: autismo, transtornos mentais, dentre outros modos do que entendemos como sofrimento psíquico. Para Maturana (2002, p. 16), as emoções são disposições de nosso corpo que determinam ou especificam domínios de ações. Essas disposições foram observadas nas ações dos dois jogadores, Inácio e Daniela, não oralmente, mas de formas diferenciadas, nas suas experiências, ao jogarem.

Hoje me coloco a acompanhar o jogador Inácio e ele demonstra um interesse por vários tipos de jogos, o que havia iniciado na oficina anterior, segue explorando. Ele experimentou quase todos os jogos disponíveis na tela do computador, um por vez, como se estivesse procurando um em especial. Apesar do seu interesse parecer crescer em relação aos jogos digitais, ainda não mostra atenção endereçada aos jogos no sentido de uma imersão. Mas entendemos que esta ação de buscar abrir os jogos, ver as telas e seguir adiante no olhar jogos é importante. Não ficou apenas no mesmo, o da bicicleta, como estava acontecendo nas outras oficinas. Em certo momento, eis que Inácio pediu para ensinar como se joga, algo que ainda não tinha ocorrido em outras oficinas, neste instante, quer algo mais, quer jogar novos jogos. (Excerto nº 44 - Observando as ações da jovem Inácio – 17 mai. 2013).

Assim como em todos os jogadores, podemos acompanhar que quanto mais joga, mais o jogador ganha experiência para outros jogos e outras coordenações de ações. Inácio está tornando suas ações agora estão mais coordenadas, aqui em relação à escolha dos jogos. Ele ainda não conseguiu abrir um jogo e ir até o final. No mapa nº 45 pudemos acompanhar o seu processo.

O que é prestar atenção? Hoje se estivesse em uma escola o Inácio seria o aluno que todo professor queria. Atento ao que estamos ensinando sobre o jogo na hora da demonstração dos comandos. Ele conseguiu iniciar o jogo, sozinho e chegar até o fim da primeira fase... Seu desafio está em conseguir articular o movimento do personagem com os botões do teclado, mas ele é persistente, fica tentando até conseguir. (Excerto nº 45 - Observando as ações da jovem Inácio – 17 mai. 2013).

Já não existe mais dúvida sobre a utilização dos jogos digitais como uma ferramenta que potencializa os processos de atenção. Os jogos têm a capacidade de criar ambientes imersivos, produzindo assim experiências sensório-motora do próprio corpo, apresentando imersão baseada no conceito de Murray (2003, p. 102), onde destaca:

A experiência de ser transportando para um lugar primorosamente simulado é prazerosa em si mesma, independente do conteúdo da fantasia. Referimo-nos a essa experiência como imersão. “Imersão” é um termo metafórico derivado da experiência física de estar submerso na água.

Aqui vemos jovens imersos, completamente mergulhados em ambientes digitais. Para Lévy (1993), “[...] na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma” (p. 54). Essa transformação apontada por Lévy só é possível na interação do sujeito, nesse caso do jogador, em um ambiente simulado, produzindo assim novos conhecimentos.

A manipulação dos parâmetros e a simulação de todas as circunstâncias possíveis dão ao usuário do programa uma espécie de intuição sobre as relações de causa e efeito presentes no modelo. Ele adquire um conhecimento por simulação do sistema modelado, que não se assemelha nem a um conhecimento teórico, nem uma experiência prática, nem ao acúmulo de uma tradição oral (LÉVY, 1993, p. 122).

Essa transformação e conhecimento apresentado por Lévy, de fato, não poderá ser aprendido na escola, apenas os ambientes simulados têm essa capacidade. E eles estão presentes cada vez mais em nosso dia a dia.

5.1 OS PROCESSOS COGNITIVOS DA ATENÇÃO E A EXPERIÊNCIA DOS JOGADORES NO MUNDO DIGITAL

Podemos perceber o operar da atenção e os seus processos cognitivos em diversos momentos das oficinas e alguns deles procuramos descrever nos mapas. As pesquisas anteriores de Kastrup (2004), Varela (2003), Maturana (2001) e Gee (2009) têm nos ajudado a compreender esses processos.

De forma mais clara, podemos destacar os tipos de atenção mais presentes no encontro desses jovens com as tecnologias jogos digitais. Esses tipos estão detalhados no quadro 04.

Quadro 4: Tipos de atenção e como acontece no ato do jogar

TIPO DE ATENÇÃO	COMO ACONTECE
Atenção Voluntária	Esse tipo de atenção está presente nos momentos iniciais dos primeiros encontros dos jogadores com os jogos digitais. Mais presente nos jovens que tiveram pouco ou nenhum contato com ambientes virtuais anteriormente às oficinas. Esse tipo de atenção dá lugar a outro tipo de atenção, na medida em que a experiências dos jogadores vão se intensificando.
Atenção à Duração ou Suplementar	Esses tipos de atenção se fizerem presentes nos mapas dos jovens que por algum motivo não conseguiam expressar gestos e emoções no ato do jogar. Quase sempre, esses jovens ficavam vários minutos como se estivessem apenas admirando os gráficos do jogo.
Atenção Flutuante	Esse tipo de atenção foi percebido em apenas um dos jogadores. Esse tipo de atenção é aberta e, ao mesmo tempo, concentrada, acompanhada por processo de distração.

Fonte: Próprio Autor (2014).

O modo como esses tipos de atenção estão presentes no viver/fazer de jovens torna-se importante. As inscrições dos mapas, descrições e análise são importantes do ponto de vista desse encontro de jogos com tecnologias interativas, ou ambientes simulados. Destacamos aqui que não valorizamos as competições tão presentes no ambiente dos jogos digitais, porque, assim como Maturana (2002), entendemos a competição como um fator cultural e não biológico presente nos seres humanos. E buscamos com as ações uma cultura do acolhimento de todos.

Nessas circunstâncias, o fenômeno de competição que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e a negação do outro, não se dá no âmbito biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua *autopoiese* e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los (MATURANA, 2002, p. 21).

Procuramos direcionar o fator competitivo para uma interpretação mais construtiva da mecânica do jogo, baseada em uma proposta do compartilhamento, onde eles pudessem não competir, mas compartilhar suas experiências.

Outro ponto importante são os registros dos gestos e emoções presentes na experiência do encontro desses jovens com os jogos digitais, onde apresentamos esses gestos e emoções nos mapas para análise. Os mapas trazem essas mudanças constituídas pelos jogadores. Essa constituição acaba sendo corporificada pelo próprio jogador, sem estímulos ou buscas por um comportamento condicionado pelo ambiente.

Outro processo que estava bem próximo às mudanças no operar de um tipo de atenção a outra foram os “colapsos”, ou seja, uma ruptura em um movimento de ação dos jogadores levando-os, na maioria das vezes, a uma mudança na sua forma de ver e sentir os jogos digitais.

Tomando emprestado o conceito de Varela (2003, p. 77) da “microidentidade” que corresponde aos “micromundos recorrentes”, as oficinas de jogos digitais acabam se tornando um universo paralelo ao nosso universo, repleto de ações coordenadas (microidentidade). Para o autor, quando chegamos, por exemplo, em outro lugar desconhecido, apresentamos ausência total de micromundos recorrentes nas situações mais simples (conversar, comer, se localizar), que serão constituídas historicamente. Assim, arrisco dizer que quanto mais experiência um jogador tem durante a ação do jogar, mais autonomia construirá em seus processos cotidianos.

Diante dessa experiência, posso incluir na lista dos tipos de atenção mais uma forma de operar a atenção, que denomino de “Atenção à Ação”, no caso refiro-me ao ato do jogar

onde os jogadores apresentaram, depois de certo tempo imersos na interação com os jogos digitais, 4 (quatro) características básicas:

- Maior uso da concentração do que focalização;
- Permanecem mais tempo em um jogo;
- Tem interesse pelos desafios apresentado pelo jogo;
- Interação com a mecânica do jogo.

Essas ações foram observadas em quase todos os jogadores participantes das oficinas e vão acontecendo gradualmente, conforme a experiência do jogador vai aumentando a cada jogada e a cada oficina.

Os processos cognitivos da atenção que acompanhamos e pudemos observar e analisar durante as oficinas de jogos digitais foram a percepção, focalização e concentração. Eles se apresentaram de forma diferente nas relações dos jogadores, nas ações em interação com os jogos.

Quando a percepção se fez presente nas microatividades (SABE e KASTRUP, 2011), o processo de perceber, ações, cores, personagens, mundos virtuais, só foi possível depois de pequenos *breakdown* vividos pelos jogadores em sua própria experiência.

Em relação ao processo de focalização, quase sempre o foco do jogador não existe. Ele segue em uma busca desse foco, nos mais variados estímulos oferecidos pelo jogo. Lembrando que “[...] no vaivém entre a percepção e a ação, a atenção vagueia, e grande parte do processo de criação (**jogar**) parece ocorrer fora de foco” (KASTRUP, 2008, p. 195-196 – grifo nosso).

A concentração é processo ligado ao processo de aprendizagem e, para que haja concentração, o jogador recorre à distração, ou seja, ele vive uma descontinuidade no processo atencional, depois tem um retorno ao objeto (jogo), não da mesma forma que se encontrava, mas um retorno já transformado (uma nova experiência, um outro momento da atividade, outro momento do jogar). Essa descontinuidade pode ser percebida pelo grau de dificuldades e pelas regras e níveis presentes nos jogos, levando os jogadores a toda essa processualidade na ação do jogar.

O que pudemos aprender de toda esta experiência, estudos e reflexões é que temos um grande desafio pela frente quando queremos compreender o modo como os sujeitos se organizam nas experiências de suas vidas, dentre elas a que mobiliza tanto os jovens, o jogo digital. Todos aprendem, interagem, vão nos ensinando modos de conectar e de cuidar.

A atenção é um processo cognitivo, que acontece em movimento circular. Atender também é cuidar e cuidar se faz na relação, como esclarece Cláudia Freitas (2011). Então há um grande potencial no trabalho sobre os jogos digitais com os sujeitos, jovens atendidos em ambiente de saúde mental, pois as oficinas de jogos fazem conectar diretamente com seus interesses e, desde aí, a busca pela atenção acontece de verdade, não mais a busca apenas para que se apresentem tranquilos nos espaços de convivência. O que buscamos, ao propor uma pesquisa intervenção inventando as oficinas com jogos para jovens no CAPSi é também discutir uma possibilidade de metodologia para o acolhimento dos jovens nos espaços sociais. Talvez agora um outro desafio seja pensar no jogo fora do CAPSi, na praça, no museu, na escola, espaços que ainda pouco convivem, encaram, as situações muito ricas, sensíveis que se mostram nas diferentes vidas dos jovens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar como os processos de atenção acontecem na experiência de jovens e como esses processos se modificam na experiência do jogar. Neste caso, jovens que são atendidos pelo CAPSi Mossoró/RN. Essa é a questão maior que tento explicar no decorrer de todo esse trabalho.

Assim, buscamos compreender como jovens experimentam os processos de atenção nas oficinas de jogos digitais desenvolvidas em um CAPSi no município de Mossoró/RN. Fizemos uma imersão em leituras que consideramos essenciais para o trabalho, ao mesmo tempo em que organizamos a experiência da pesquisa intervenção com jovens, criando as condições para que acontecessem oficinas no CAPSi.

O arcabouço teórico que busquei para ajudar na reflexão sobre os processos cognitivos nesta relação entre seres humanos e máquinas foram os estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), Pierre Levy (1993), Gilbert Simondon (1958), que estão presentes no início dessa pesquisa, no meio e na parte da análise. Esses autores foram importantes uma vez que, por meio de suas pesquisas, tivemos condições de explicar os processos que passaram a surgir do encontro desses jovens, que são atendidos por um serviço público de saúde, com as tecnologias interativas.

As transformações vividas no período da década de 50 marcaram um ponto crucial na história das ciências modernas. Os estudos de Norbert Wiener (2006) foram os primeiros pontos que me coloquei a refletir. Essas transformações mudaram o rumo de como se pensar e fazer ciências. Norbert Wiener (2006) para mim foi um homem que viveu a frente do seu tempo. Seus estudos sobre o controle da informação e sobre as máquinas autômatas modificaram a forma como pensamos nossa relação com as máquinas. É por este caminho que percebo toda a relação dele com Gilbert Simondon (1958), outro cientista clássico e brilhante que nos acompanha com seu modo de perceber os acoplamentos entre a história humana e os objetos técnicos que vamos inventando.

A busca do homem de cada vez se relacionar de forma mais estreita com as máquinas faz com que realize vários tipos de experimentos para dar conta dessa vontade de relacionamento humano/máquina. Alguns desses experimentos foram o *videogame*, a invenção de jogos, a possibilidade de jogar na rede, de habitar outros mundos. Buscamos assim, por meio dessa interação e com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, inventar possibilidades de favorecer esse processo de interação de jovens com os jogos digitais, no caso da pesquisa, jovens em circunstância de atendimento em um CAPSi de Mossoró.

O objetivo central deste estudo foi analisar as formas de atenção desencadeadas na experiência de jovens com os jogos digitais, para entender como estas tecnologias podem potencializar processos de aprendizagem na experiência do jogar. No decorrer da pesquisa podemos entender que os jogos digitais se apresentam como grandes potencializadores tecnológicos desse processo.

Buscamos, ainda, compreender como os processos de atenção se modificam, funcionam na experiência dos jovens com jogos digitais. Atingimos esse objetivo quando passamos a compreender que as formas de atenção iam se modificando de acordo com a experiência do jogador ao longo da pesquisa, nas oficinas de jogos.

Dessa forma, buscamos plataformas de jogos que pudessem ser utilizados durante as oficinas. Os jogos casuais se mostraram uma excelente oportunidade, devido à sua jogabilidade fácil, além de poderem ser jogados a qualquer momento, de característica livre, e que podem ser baixados direto da internet.

Para apoiar a reflexão sobre os processos cognitivos nesta relação seres humanos e máquinas contei com os estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), Henry Atlan (2006), Pierre Lévy (1993), Gilbert Simondon (1989), que me acompanham na pesquisa. Esses autores foram importantes porque me ajudam a explicar os processos cognitivos em perspectiva diferenciada, a cognição em processo, a aprendizagem como uma ação inventiva e o ser humano como ser que se faz a cada momento. Neste caso, os jovens atendidos no CAPSi passaram a ser sentidos, acolhidos, como sujeitos que, como nós, vivem, se alegram, se entristecem e fazem movimentar o processo da atenção. Processo este que interage muito com o modo como os objetos, as situações, são apresentados a eles. Como bem nos ensina Freitas (2011), a quem endereça o olhar quando presta ou quando não presta a atenção. A atenção aqui foi analisada em suas múltiplas formas de funcionamento, não como um mecanismo binário em que, equivocadamente, ainda vimos acontecer, quando se considera que um sujeito tem ou não atenção.

A atenção como um processo presente no olhar para o próprio fazer foi posta em destaque porque é o que observamos na experiência das oficinas com os jovens. Assim, busquei compreender suas formas, bem como os seus processos cognitivos (concentração, focalização, distração, e dispersão), que puderam ser compreendidos na visão de vários pesquisadores, a saber: Pierre Lévy (2004), Cláudia Freitas (2011), Virgínia Kastrup (2004), Maria Helena De-Nardin e Regina Orgar Sordi (2008).

Para cada objetivo indicado no projeto de pesquisa, organizamos situações de produção, buscamos compreender como os processos de atenção se modificam, funcionam na experiência dos jovens com jogos digitais. Atingimos esse objetivo quando passamos a compreender que as formas de atenção iam se modificando de acordo com a experiência do jogador ao longo da pesquisa

Diante do entendimento do acoplamento sujeito/máquina na tecnologia jogo digital, como apresentado na análise anterior, o encontro desses jovens com esse tipo de tecnologia apresentou várias formas de coordenações de ações durante a relação de cada oficina, e que foram crescendo de acordo com a experiência de jogar/ação dos jovens.

Como resultados, percebemos transformações cognitivas referidas aos processos de atenção na experiência de jovens com os jogos digitais.

O entendimento das formas de atenção é de fundamental importância para a compreensão de como se dá o processo de modulação do foco intencional em um sujeito/jogador envolvido na experiência do jogar. O primeiro contato desses jovens com esse tipo de tecnologia apresentou-se um estranhamento no início.

Em um primeiro momento, esse sujeito/jogador apresenta um tipo de atenção. No caso dessa pesquisa, o tipo de atenção que mais se fez presente no início da experiência foi “atenção voluntária”, bastante comum em sujeito que apresenta um processo de dispersão elevado. É interessante percebermos que esse tipo de atenção pode ser trabalhado a partir da experiência do jogador, e não com a proposta de colocar o indivíduo por puxões para um determinado foco.

Percebemos a diferença entre as formas do operar dos processos cognitivos da atenção (distração, dispersão, percepção, focalização, concentração). Esses processos estiveram presentes durante todo o percurso da experiência. É interessante aprender que esses processos mostraram-se como uma nova forma de pensar e refletir sobre cada um. A distração apresenta-se como um processo importante para a aprendizagem. O distraído nem sempre é alguém que não tem foco. A dispersão pode ser criativa e, neste caso, não impede que o jogador passe, em um novo momento, a ter uma experiência profunda no processo. A focalização e concentração são dois processos que se encontram presentes nesses ambientes. Nem todas as pessoas focadas estão concentradas, a dispersão acaba sendo importante para a concentração.

O jogo digital permite uma maior interatividade, participação e colaboração com afeto e potência entre os jovens, osicineiros e os profissionais do CAPSi. Com essas tecnologias

interativas, passamos a inventar novos caminhos, quando os jovens se engajam em experiência com as tecnologias, em direção a uma nova cultura do fazer coletivo, onde a atenção está voltada para o encontro de pistas desde onde estes jovens possam exercer a autoria, conhecer.

As oficinas têm se apresentado como uma ferramenta que potencializa a prática da cartografia, em um desenho onde traçamos linhas de experiências vividas pelo pesquisador e por todos os envolvidos nos processos. “Numa cartografia o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo...”, assim como nos apresentam Virgínia Kastrup e Regina B. de Barros (2009). Seguimos todos com processos de conhecimento e de construção coletiva.

Como resultado deste trabalho, podemos distinguir alguns processos importantes no modo de funcionamento da atenção em oficinas de jogos digitais com jovens atendidos em um espaço de saúde mental.

O sentimento que emerge desta experiência é de que há muito que fazer diante dos desafios da luta antimanicomial, de modo a contribuir para o atendimento oferecido pelos Centros de Atenção Psicossocial e outros espaços de assistência à saúde mental. As oficinas tecnológicas, em especial com os jogos digitais, tem possibilitado conhecer as transformações e processos vividos pelos jovens, bem como acompanhar sua evolução quando estão envolvidos com tecnologias interativas. Em cada encontro temos a construção de laços, de conhecimentos e de diferentes formas de interação com os jovens, formas estas que precisam ser reconhecidas e acolhidas nos espaços de convivência. As oficinas se propõem a produzir experiências, novos sentidos para a vida social de jovens em circunstância de sofrimento, além de contribuir na produção de novos modos de convivência com a loucura.

O percurso no mestrado foi muito importante, marcou minha vida na forma de ver o próximo. A convivências nas oficinas e as interações por meio dos jogos digitais me ajudaram a compreender a potência das tecnologias interativas – o jogo – como modo de desencadear processos cognitivos. Percebi que essas aprendizagens não valeram apenas para minha vida como pesquisador, mas também para a vida de todos que, de alguma forma, estavam ali a interagir.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.

ATLAN, H. **Entre résignation et illusion de toute puissance**. In: Handicaps: KRISTEVA, Julia; GARDEAU, Charles. Paris: PUF, 2006.

BERGSON, H. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1907).

BRASIL, M. da S.. Secretaria de atenção à saúde. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção**. Brasília. Ministério da Saúde, 2004.

CALIMAN, L. V. O TDAH: ENTRE AS FUNÇÕES, DISFUNÇÕES E OTIMIZAÇÃO DA ATENÇÃO. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p.556-566, 01 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n3/v13n3a17.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

_____. Os regimes da atenção na subjetividade contemporânea. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 1, p.2-17, 03 maio 2012. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/744/684>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

CAPRA, F.. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo. Ed.Cultrix, 2006.

_____. **O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, V. de. **Dispositivos em evidência: a imagem como experiência em ambientes imersivos**. In: FATORELLI, A.; BRUNO, F. (Org). *Limiares da imagem: tecnologia e estática na cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

CRUZ, D. M. Tempos (pós)modernos: a relação entre o cinema e os games. **Fronteiras - Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p.175-184, 27 jan. 2006. Disponível em: <<http://twixar.me/tD1>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

DE-NARDIN, M. H.; SORDI, R. O. Uma Contribuição ao Estudo da Atenção e suas Relações com a Aprendizagem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.79-94, 01 jun. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6651/3968>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

_____. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. **Revista Iberoamericana de Educación**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 47, p.1-11, 10 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2559Sordiv2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: **Método**. Disponível em <<http://migre.me/gEvbL>> Acesso em 19 mai. 2012.

DUPUY, J. P.. **Nas origens das ciências cognitivas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira Manha Editora Unesp, 1996.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S.. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L.. **Pista do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. Cap. 5. p. 92-108.

ÉPOCA. São Paulo: **Editora Globo**, n. 719, 27 fev. 2012.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**- Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua família: Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FERREIRA, F. T.. **Rizoma**: um método para as redes? Disponível em <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/251/142>> Acesso em 19 mai 2012.

FRANCISCO, D. J. **Criando laços via recursos informatizados**: intervenção em saúde mental. 2007. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Informática na Educação da UFRGS.

FREINET, C.. **A saúde mental da criança**. Lisboa: Edições 70, 1978.

FREITAS, C. R. de. **Corpos que não param**: criança, TDAH e escola. 2011. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32310>>. Acesso em 12 ago. 2013.

FROEBEL, F.. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena C. Bastos. Passo Fundo, RS: EdUPF. 2001.

GHENSEV, R.. **O uso dos games na educação**. 2010. 56 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós Graduação em Mídias Interativas, Centro Universitário Senac, São Paulo, 2010.

GEE, J. P. **What videogames have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

_____. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v. 27, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf. Acesso em: 26 nov. 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

IGDA - THE INTERNATIONAL GAME DEVELOPERS ASSOCIATION (Org.). **2008-2009 Casual Games White Paper**: A Project of the Casual Games SIG of the IGDA. Eua: Igda Casual Game White Paper Editor, 2008. 214 p. Disponível em: <http://archives.igda.org/casual/IGDA_Casual_Games_White_Paper_2008.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B.. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pista do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. Cap. 1. p. 52 - 75.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.7-16, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3.pdf>> Acesso em: 19 maio 2012.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.

_____. (1999). **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas-SP: Papirus, 1999.

LATOURETTE, B.; HERMANT, È. In PARENTE, A. **Tramas da Rede**. Editora Sulina, Porto Alegre, p. 39-63, 2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999, (Coleção TRANS).

_____. O ciberespaço e a economia da atenção. In: PARENTE, André. **Tramas da Rede**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 174-188. (Cibercultura).

MARASCHIN, C. **Pesquisar e intervir**. *Psicologia & Sociedade*; 16 (1): 98-107; Número Especial 2004.

MARASCHIN, C., FRANCISCO, D., & DIEHL, R. (Orgs.). (2011). **Oficinando em Rede**: oficinas, tecnologia e saúde mental. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

MARCONDES FILHO, Ciro. Só conseguimos enxergar aquilo que podemos explicar Heinz Von Foester e os dilemas da comunicação. **Caligrama: Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.1-18, 30 abr. 2006. ISSN 1808-0820. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/caligrama/n_4/01_CiroMarcondes.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MATURANA, H. R.; VARELA G., Francisco. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP. Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org. Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **De máquina e seres vivos**: Autopoiese - a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- MOITA, F. M. G. da S. C.. **Games: contexto cultura e curricular juvenil**. 2006. 181 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Cap. 1.
- MONTESSORI, M.. **Mente Absorvente** – (tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.
- MORIN, E..**O Método 1 - a natureza da natureza**. Trad. de IlanaHeinberg. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- MURRAY, J.. H. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultura; Unesp, 2003.
- PALOMBINI, A., MARASCHIN, C., & MOCHEN, S. **Tecnologias em Rede: Oficinas de Fazer Saúde Mental**. Porto Alegre: Sulina. 2012.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B.. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pista do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. Cap. 1. p. 17-31.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pista do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PAULON, S. M. e ROMAGNOLI, R. C.. **Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos**. *Estud. pesqui. psicol.* [online]. 2010, vol.10, n.1, pp. 0-0. ISSN 1808-4281.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **RESOLUÇÃO N°196/96 versão 2012**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf> Acesso em: 21 jan. 2013.
- PIAGET, J.. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zanyhar, 1973.
- RECUERO, Raquel. Jogos e Práticas Sociais no Facebook: Um estudo de caso do Mafia Wars. In: ANDRADE, Luiz Adolfo de; FALCÃO, Thiago. **Jogos e Práticas Sociais no Facebook: Um estudo de caso do Mafia Wars**. São Paulo: Scortecci, 2012. Cap. 2, p. 19-40.
- ROCHA, M. L. da and AGUIAR, K. F. de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. *Psicol. cienc. prof.* [online].2003, vol.23, n.4, pp. 64-73.ISSN 1414-9893.
- ROMAGNOLI, R. C.. **A cartografia e a relação pesquisa e vida**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>>. Acesso em 19 mai. 2012.
- ROSADO, J. Dos R.. **Jogos eletrônicos e nativos digitais: novos espaços de aprendizagem escolar**. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, Sorocaba (SP), 2011. p. 1 – 20

SADE, C.; KASTRUP, V.. Atenção a si: da auto-observação à autoprodução. **Estudos de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p.139-146, 01 maio 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26121088004>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

SARAMAGO, J.. **Janela da Alma**. João Jardim e Walter Carvalho. Brasil, 2002. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg> Acessado em: 10 de janeiro de 2013.

SILVA, M. P. R. et al. **Jogos Digitais: definições, classificações e avaliação**: Tópicos em Engenharia de Computação VI Introdução aos Jogos Digitais. Campinas, Sp: Unicamp, 2009. 25 p.

SIMONDON, G. **Du mode d’existence des objets techniques**. Paris: Aubier, 1989

SPOHR, F. da S; WILD. R. Ciaps e tecnologias: indagações do Oficinando. In: MARASCHIN, C.; FRANCISCO, D. J.; DIEHL, R, (Orgs.). **Oficinando em Rede**: oficinas, tecnologias e saúde mental. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011. p. 41.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. 5ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

VARELA, F. J. – **Conhecer – As Ciências Cognitivas**: Tendências e Perspectivas, Instituto Piaget, Portugal, sem data.

_____. O reencantamento do concreto. In: **Cadernos de Subjetividade/Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP** – São Paulo: Editora Hucitec/Educ, 2003.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **De cuerpo presente**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1992. (Livro publicado em português: A Mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana. Porto Alegre: Artmed, 2003).

VIANA, T. R. **Oficinando enredos de passagem**: O encontro do adolescer com a tecnologia. 2008 – Tese de Doutorado (Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14778/000665177.pdf?sequence=1>> Acessado em 27 de jan. 2014

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIENER, N. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. Ed. Cultrix. São Paulo, 2006;

ZANIOL, E. **Oficinando com jovens**: A produção de autoria na Restiga. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2005.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AMBIENTE, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu/sua filho/a está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **Oficinando com jovens: análise de processos de atenção na experiência com jogos digitais.**

O objetivo desse projeto é analisar as formas de atenção que observamos na experiência de jovens com os jogos digitais para entender como esses jogos favorecer a aprendizagem.

Para realizar essa pesquisa, preciso de sua colaboração, dando-me autorização para coletar alguns dados (escritas, filmagens, fotografias), a partir da experiência do/a seu/ua filhos/a nas oficinas de jogos do programa Oficinando em Rede realizado no CAPSI.

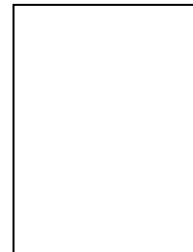
Informo, ainda que:

- Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa de sua execução.
- Você tem direito de não autorizar que seu/sua filho/a participe da pesquisa, se assim desejar, sem qualquer prejuízo no atendimento;
- Será garantido o anonimato do seu filho, quer dizer, os nomes e as informações coletadas nas oficinas não identificaram os jovens participantes pelo seu nome, será utilizada uma letra aleatória;
- Mesmo tendo aceito que a experiência do seu filho/a seja observada e analisada, se por qualquer motivo, durante o andamento da pesquisa, resolver que deve interromper a participação, terá a liberdade para retirar o seu consentimento, sem nenhum prejuízo.
- Sua colaboração e participação trarão benefícios no desenvolvimento de seu filho.
- O conjunto dos materiais coletados (fotos, imagens, gravações) na pesquisa ficarão protegidos (preservados) e estarão sobre a responsabilidade da pesquisadora, orientadora da pesquisa e do mestrando.
- Em relação à Custos da participação, ressarcimento e indenização, esclareço que, a participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. Se você tiver algum gasto que seja devido à participação de seu filho na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se seu filho sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização, que será feita pela pesquisadora responsável, Karla Rosane do Amaral Demoly.

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu,....., responsável por:....., fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados e os de meu/minha filho/a serão confidenciais. Em caso de dúvidas, poderei chamar o estudante Washington Sales do Monte (**Av. Rio Branco, 1630, Santo Antônio, CCEP: 59621-400 – (84) 8894-7519**) e o pesquisadora responsável **Karla Rosane do Amaral Demoly**, no endereço **Rua Lauriano Alves da Paixão, 629–Bairro: Dix-Sept Rosado-CEP: 59.600-000 Mossoró– RN**. Ou pelo telefone **(84) 8708.1822**, ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UERN no endereço **rua Miguel Antônio da Silva Neto, S/N, Aeroporto**, pelo telefone **(84) 3318-2596** ou por e-mail: **CEP@uern.br**. Declaro que concordo que meu/minha filho/a participe desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, conheço o projeto de pesquisa e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante da pesquisa ou responsável legal.



.....

.....

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data ____/____/____



**PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DA CIDADANIA
GERÊNCIA EXECUTIVA DA SAÚDE
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA - CAPSi**

Modelo - CARTA DE ANUÊNCIA

Mossoró-RN, 25de Abril 2013.

Ao Comitê de Ética da UERN,

Ref: Projeto de Mestrado "**OFICINANDO COM JOVENS: ANÁLISE DE PROCESSOS DE ATENÇÃO NA EXPERIÊNCIA COM JOGOS DIGITAIS**"

A Coordenação do Centro de Atenção Psicossocial para infância e adolescência (CAPSi Mossoró), representado por **Ana Leine Carlos Sales Loia**, RG n° 1.231.135, CPF n°851.820.284-15, e Localizado à rua Epitácio Pessoa, n° 361, Bairro: Bom Jardim, na cidade de Mossoró-RN, CEP: 59.618-250 tem pleno conhecimento do projeto de mestrado proposto por **WASHINGTON SALES DO MONTE** sob a responsabilidade da Pesquisadora Professora Dra. **KARLA ROSANE DO AMARAL DEMOLY** (UFERSA), e em cumprimento ao que determina a Carta 212/CONEP/MS, as instituições Co-Participantes, vem por meio desta carta de anuência confirmar a sua autorização para realização da presente pesquisa intervenção, autorizando o uso de espaços destinados ao projeto "**OFICINANDO COM JOVENS: ANÁLISE DE PROCESSOS DE ATENÇÃO NA EXPERIÊNCIA COM JOGOS DIGITAIS**" e demais espaços que se fizerem necessários no CAPSi - nos termos e configurações em que estão estabelecidos no projeto apresentado ao CEP-UERN e TCLE.

“Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bemestar”.

Coordenadora do CAPSi Mossoró

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: OFICINANDO COM JOVENS: análise de processos de atenção na experiência com jogos digitais

Pesquisador: Karla Rosane do Amaral Demoly

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15935613.0.0000.5294

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 356.717

Data da Relatoria: 06/08/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa trata-se de uma dissertação de mestrado, de caráter qualitativo, com base nos conceitos da pesquisa-intervenção.

Tem objetivo geral: Analisar as formas de atenção desencadeadas na experiência de jovens com os jogos digitais para entender como estas tecnologias podem potencializar processos de aprendizagem na experiência do jogar.

A metodologia de acordo com pesquisadores utilizará a Cartografia, por meio do diário de campo, em que o passo a passo foi bem delineado.

Os sujeitos da pesquisa envolvem o universo de 64 crianças e jovens da faixa etária entre os 05 à 20 anos e que são atendidos em oficinas no programa Oficinando em Rede que se realiza na instituição (do PROJETO/2013). A amostra escolhida será de 8 (oito) jovens e feita por profissionais do CAPS Centro de Atenção Psico-Social, em diálogo com o pesquisador e orientadora que, em reuniões de planejamento de suas atividades, definem que estes podem evoluir em meio a experiência do oficiar com jogos (DO

Endereço: Rua Almino Afonso n°. 478

Bairro: Centro

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município:

Telefone: (843)315-2145

Fax: (843)315-2108

E-mail: cep@uern.br; reitoria@uern.br

PROJETO/2013).

Há preocupação no projeto que tange à preservação da identidade dos sujeitos envolvidos, de modo a não permitir quaisquer modos de identificação desde a publicação de dados, imagens de fotografia ou vídeo etc.

Dos critérios para armazenamento de dados explicita-se que serão guardados em poder e sob responsabilidade do pesquisador (orientador), garantem o anonimato e a segurança das informações contidas nos mesmos. Também informa-se que os dados serão resguardados por um período mínimo de 5 (cinco) anos.

Estão claros os critérios para suspensão ou encerramento da pesquisa, assim como as despesas do orçamento financeiro previstas e que serão de responsabilidade dos pesquisadores.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Pretendo nesta pesquisa analisar as formas de atenção desencadeadas na experiência de jovens com os jogos digitais para entender como estas tecnologias podem potencializar processos de aprendizagem na experiência do jogar.

Específicos:

- Compreender como os processos de atenção evoluem na experiência dos jovens com jogos digitais.
- Entender o acoplamento sujeito/máquina na tecnologia jogo digital.
- Cartografar processos de atenção de jovens na experiência em oficinas de jogos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há cuidados quanto a exposição dos riscos, quer seja quanto a utilização de aparelhos eletrônicos, quer sejam psicológicas, das situações de desconforto, em que os pesquisadores se atém realmente a inteirar que o jovem será acompanhado pelo profissional do CAPS até seus familiares ou responsável que permanece no hall de entrada da instituição (DO PROJETO/2013).

Dos benefícios pesquisa oferece ainda elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender formas de articular o campo das tecnologias da informação e comunicação com a

Endereço: Rua Almino Afonso n°. 478

Bairro: Centro

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município:

Telefone: (843)315-2145

Fax: (843)315-2108

E-mail: cep@uern.br; reitoria@uern.br



saúde mental, campo este que, assim como a ousadia do movimento cibernético, se propõe a um diálogo interdisciplinar (DO PROJETO/2013).

Há cuidados quanto a exposição dos riscos, quer seja quanto a utilização de aparelhos eletrônicos, quer sejam psicológicas, das situações de desconforto, em que os pesquisadores se atém realmente a inteirar que o jovem será acompanhado pelo profissional do CAPS até seus familiares ou responsável que permanece no hall de entrada da instituição (DO PROJETO/2013).

Dos benefícios pesquisa oferece ainda elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender formas de articular o campo das tecnologias da informação e comunicação com a saúde mental, campo este que, assim como a ousadia do movimento cibernético, se propõe a um diálogo interdisciplinar (DO PROJETO/2013).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é considerada relevante para a produção de conhecimentos tanto na área tecnológica quanto na de saúde mental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: em conformidade com exigências do CEP;

Carta de anuência: Em conformidade com exigências do CEP. TCLE: Diligências atendidas.

Declaração de uso específico do material e de tornar público os resultados: em conformidade com exigências do CEP.

Recomendações:

A título de contributo, revisar título do projeto no que tange ao conceito de jovem, pois a faixa etária entre os 05 a 11/12 corresponde a infância.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências, foram atendidas todas as diligências. Do Projeto:

- Foi informada a faixa etária precisa dos sujeitos, de 05 a 20 anos.

Endereço: Rua Almino Afonso n°. 478

Bairro: Centro

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município:

Telefone: (843)315-2145

Fax: (843)315-2108

E-mail: cep@uern.br; reitoria@uern.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN



Do TCLE:

- Foram atendidas as pendências de paginação, garantia da confidencialidade em fotos e imagens, e-mail do CEP .

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

12 de Agosto de 2013

Assinador por:

**LUCIANA ALVES BEZERRA DANTAS ITTO
(Coordenador)**

Endereço: Rua Almino Afonso n°. 478

Bairro: Centro

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município:

Telefone: (843)315--2145

Fax: (843)315--2108

E-mail: cep@uern.br; reitoria@uern.br