

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO

CURSO DE DESIGN

LAURA SALVATERRA JUCÁ TREIN

DESIGN DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: Estimulando comportamentos empáticos e senso de alteridade em crianças de idade escolar

Porto Alegre 2021

LAURA SALVATERRA JUCÁ TREIN

DESIGN DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: Estimulando comportamentos empáticos e senso de alteridade em crianças de idade escolar

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Bacharel em Design,
pelo Curso de Design da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Leandro Miletto Tonetto

Porto Alegre 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que acompanharam minha jornada até aqui, em especial meu orientador Leandro Miletto Tonetto, pela ajuda, disponibilidade e atenção dada ao meu projeto. Sem dúvidas sua contribuição foi essencial para realizar este trabalho. Agradeço pela tranquilidade, confiança e força que me passou, por cada comentário que me incentivou a melhorar e por cada troca que tivemos.

Aos meus pais e minha família que estiveram comigo em todos os momentos e sempre me apoiaram da maneira mais pura possível. Amo vocês.

A Gabi Mendonça, que encarou esse desafio ao mesmo tempo, e foi meu porto seguro. Todos os áudios trocados, as ideias cocriadas, os momentos de desespero e também os de tranquilidade, compartilhamos juntas. Conseguimos amiga.

Ao meu namorado que me escutou falar incansavelmente sobre este projeto e me incentivou de todas as maneiras possíveis. Sem ti eu não teria conseguido.

E a todas as outras pessoas com quem cruzei caminho e me apoiaram e ajudaram, Ana, Clarissa, Elenara entre outros. Obrigada a todos!

RESUMO

É na infância que diversas habilidades sociais são adquiridas, essenciais para o desenvolvimento sócio-emocional da criança. Duas dessas habilidades consideradas fundamentais para o convívio em sociedade são a empatia e a alteridade, ambas relacionadas com a presença e a disposição para entender o outro. Considerando isso, o presente estudo tem como objetivo estimular empatia e alteridade em crianças de idade escolar através de brinquedos e brincadeiras, encorajando a interação entre elas, aprendendo a respeitar as diferenças, para prevenir a intenção da prática do bullying. Utilizando ferramentas do design estratégico, este trabalho foi desenvolvido em nível de trabalho de conclusão de curso. O resultado foi um sistema produto-serviço com um brinquedo principal e elementos secundários que compõem duas jornadas, uma individual e outra coletiva, com crianças de 5 a 7 anos, além de recursos informativos para professores, pais e responsáveis envolvidos. O projeto foi validado com 8 crianças e 12 profissionais das áreas da saúde e educação.

Palavras-chave: Design estratégico; Design emocional; Design para o bem-estar; Brinquedos; Idade escolar.

ABSTRACT

It is in childhood that several social skills are acquired, essential for the child's socio-emotional development. Two of these skills considered essential for socializing in society are empathy and alterity, both related to presence and willingness to understand the other. Considering this, the present study aims to stimulate empathy and otherness in school-age children through toys and games, encouraging interaction between them, learning to respect differences, to prevent the intention to practice bullying. Using strategic design tools, this work was developed at the end of course work level. The result was a product-service system with a main toy and secondary elements that make up two journeys, one individual and the other collective, with children aged 5-7 years, in addition to informational resources for teachers, parents and guardians involved. The project was validated with 8 children and 12 professionals in the areas of health and education.

Keywords: *Strategic design; Emotional design; Design for well-being; Toys; School age.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da Teoria dos Appraisals	24
Figura 2 - Componente dos Appraisals	26
Figura 3 - Fatores que influenciam o bem-estar no Design Positivo	29
Figura 4 - Classes de comportamentos dentro de habilidades sociais	32
Figura 5 - Componentes pertencentes a experiência empática	35
Figura 6 - Síntese da metodologia de projeto	40
Figura 7 - Roteiro e insights da primeira entrevista	45
Figura 8 - Roteiro e insights da segunda entrevista	47
Figura 9 - Jerry the Bear	49
Figura 10 - Ferramentas do Jerry the Bear	50
Figura 11 - Sam	51
Figura 12 - Sam	51
Figura 13 - Frame da história de Sam	52
Figura 14 - Moodboard referências gráficas	54
Figura 15 - Palavras do brainstorm	56
Figura 16 - Atividades individuais e coletivas	56
Figura 17 - Moodboard atividades individuais	57
Figura 18 - Moodboard atividades coletivas	58
Figura 19 - Personas	59
Figura 20 - Rascunho das visions	62
Figura 21 - Primeira vision	63
Figura 22 - Segunda vision	65
Figura 23 - Terceira vision	66
Figura 24 - Quinta vision	68
Figura 25 - Sistema produto-serviço	69
Figura 26 - Conteúdo da caixa kit	70
Figura 27 - Ferramentas utilizadas no fim de semana	72
Figura 28 - Jornada do personagem	73

Figura 29 - Quadros de desafio e progresso	74
Figura 30 - Exemplos de insígnias	75
Figura 31 - Categorias	59
Figura 32 - Logo	80
Figura 33 - Paleta de cores	81
Figura 34 - Insígnia "Zelo"	82
Figura 35 - Tipografia	83
Figura 36 - Exemplo Ilustrações	84
Figura 37 - Guia Instrutivo	85
Figura 38 - Sumário	86
Figura 39 - Páginas	87
Figura 40 - Página Atividades	88
Figura 41 - Desenho Personagem	90
Figura 42 - Rascunho expressões do personagem	90
Figura 43 - Mapa de Cores	91
Figura 44 - Rostinhos.....	91
Figura 45 - Personagem	92
Figura 46 - Molde	93
Figura 47 - Processo prototipagem personagem	94
Figura 48 - Esboço mochila	95
Figura 49 - Processo prototipagem mochila	96
Figura 50 - Mochila Protótipo	96
Figura 51 - Páginas personagem e mochila	97
Figura 52 - Páginas diário	98
Figura 53 - Exemplos páginas diário	99
Figura 54 - Capa diário.....	100
Figura 55 - Câmera fotográfica infantil	101
Figura 56 - Lousas de desafio e progresso	102
Figura 57 - Insígnias	104

Figura 58 - Insígnias no personagem	105
Figura 59 - Caixa e outros elementos	106
Figura 60 - Mapa de atores e jornadas	108
Figura 61 - Início Feed	110
Figura 62 - Feed	111
Figura 63 - Stories	112
Figura 64 - Home Site.....	113
Figura 65 - O Projeto Site	114
Figura 66 - Comunidade Site	115
Figura 67 - Guia para validação	118
Figura 68 - Comentários 1	119
Figura 69 - Mensagem de boas-vindas e tchau	119
Figura 70 - Comentários 2	121
Figura 71 - Comentários 3	122
Figura 72 - Comentários 4	122
Figura 73 - Comentários 5	123
Figura 74 - Quadro Síntese Dinâmica dos Desafios.....	125
Figura 75 - Quadro Síntese Dinâmica do Diário	114
Figura 76 - Quadro Síntese Dinâmica Personagem	128
Figura 77 - Avaliação por gosto	129
Figura 78 - Avaliação por eficácia	129
Figura 79 - Diários para validação	131
Figura 80 - Respostas da validação com crianças	132
Figura 81 - Exemplo diário preenchido	132
Figura 82 - Exemplo diário preenchido 2	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Problema	12
1.2 Objetivo Geral	12
1.3 Objetivos Específicos	12
1.4 Justificativa	12
1.5 Método	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 Design Estratégico	14
2.2 Design, emoção e bem-estar	18
2.3 Idade escolar, brinquedo e desenvolvimento emocional	30
2.3.1 Desenvolvimento da empatia e da alteridade	33
3 METODOLOGIA	38
3.1 Pesquisa contextual	40
3.1.1 Entrevistas em profundidade	41
3.1.2 Estudos de caso	41
3.1.3 Moodboards	42
3.5 Brainstorm	42
3.6 Personas	43
3.7 Visions	43
3.8 Concept	44
4 RESULTADOS	45
4.1 Entrevistas em profundidade	45
4.2 Estudo de caso	48
4.3 Moodboard referências gráficas	53
4.4 Brainstorm	55
4.5 Moodboard personas	57
4.6 Personas	59
4.7 Visions	60

4.8 Concept	69
5 DESENVOLVIMENTO PROJETUAL	77
5.1 Caracterização do processo projetual	77
5.2 Identidade Visual	79
5.2.1 Nome	79
5.2.2 Logotipo e paleta de cores	79
5.2.3 Lettering e tipografia	81
5.2.4 Ilustrações	83
5.3 Materialização	84
5.3.1 Guia Instrutivo	84
5.3.2 Personagem e mochila	88
5.3.3 Diário e câmera infantil	97
5.3.4 Lousas	100
5.3.5 Insígnias	102
5.3.6 Caixa	105
5.3.7 Jornadas	106
5.4 Comunicação	108
5.4.1 Instagram	108
5.4.2 Site	111
5.4.3 Telegram	115
6 VALIDAÇÃO	116
6.1 Professores e especialistas	116
6.1.1 Resultados e reflexões	117
6.2 Profissionais/Pais	122
6.2.1 Resultados e reflexões	123
6.3 Crianças	128
6.3.1 Validação Personagem	128
6.3.2 Validação Diário	129
6.3.3 Resultados e reflexões	129

7 CONCLUSÃO	134
APÊNDICE A - GUIA INSTRUTIVO	136
APÊNDICE B - DIÁRIO	172
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM PAIS E RESPONSÁVEIS	194
APÊNDICE D - BRANDSHEET	199
APÊNDICE E - DESENHO TÉCNICO	200
APÊNDICE F - STORIES INSTAGRAM	201
REFERÊNCIAS	208

1 INTRODUÇÃO

O Design é uma área que está em constante evolução, e que, com o passar do tempo, se tornou uma forma de pensar. O design estratégico, por sua vez, é uma atividade de projeção, orientada para a construção de soluções, mudanças de situações existentes, criação de sentido e a produção de valor para os envolvidos. Sua contribuição está atrelada ao entendimento e a compreensão do problema antes de se propor a resolvê-lo, resultando em soluções mais eficientes em projetos centrados nas necessidades do usuário (ZURLO e CAUTELA, 2014).

As metodologias do design estratégico podem ser utilizadas para projetar de forma centrada no usuário, e o resultado da projeção é o sistema produto-serviço, onde o objeto do projeto é um conjunto de elementos integrados. Os elementos agregados a esse resultado são o produto, o serviço e a comunicação, e esses são guiados em uma direção para que se tornem tangíveis. Para isso é necessário criar conexões e projetar a integração e a articulação da parte tangível e a intangível do sistema produto-serviço, podendo, assim, criar valor para o usuário (ZURLO, 2014).

Se entende que os designers não são normalmente os usuários finais dos seus projetos, e suas características podem ser muito distintas daqueles que realmente fazem parte do público-alvo. Projetar para outras pessoas exige entender as emoções do outro, e para isso é necessário a aproximação tanto do designer com o usuário, quanto com a atividade de pesquisa (TONETTO e COSTA, 2011).

Nessa direção, o design emocional é a área de estudos que se propõe a compreender de quais formas é possível provocar ou evitar emoções em pessoas por meio de projetos. De acordo com Mandelli e Tonetto (2019, p. 5), "a partir dessa compreensão, entende-se que seja possível projetar artefatos, serviços e até mesmo dinâmicas que despertem experiências afetivas específicas, emoções, estados de humor, bem-estar subjetivo ou até mesmo empatia.". Tanto o design estratégico, quanto o design emocional, buscam atender melhor às necessidades e desejos do público-alvo (TONETTO e COSTA, 2011), sendo o designer responsável por enxergar oportunidades, não apenas resolvendo problemas, mas investigando e definindo novos problemas.

A partir do design emocional, algumas novas áreas de pesquisa no design estão emergindo. O *positive design*, uma teoria de design para o bem-estar, é baseado nos ensinamentos da psicologia positiva, e tem foco na experiência afetiva

prolongada. Sendo o bem-estar subjetivo um campo de estudo que se propõe a compreender como as pessoas avaliam sua própria vida, em tópicos como felicidade e satisfação, e também, com que frequência elas experienciam emoções positivas e negativas (SIQUEIRA e PADOVAM, 2008). Segundo Caetano *et al.* (2015, p. 161), "os pesquisadores da psicologia positiva propõem que para se alcançar o bem-estar é necessário orientar as atividades cotidianas para as atividades de propósito, gerando gratificação quando realizadas, [...]". Considerando que todos desejam alcançar o bem-estar, é necessário entender sobre o que se trata no intuito de conseguir atingir esse objetivo (CAETANO *et al.*, 2015).

Outra área recente e que faz relação com as práticas do design para o bem-estar é o design para desenvolvimento humano, que aponta de quais formas se pode influenciar o desenvolvimento de modo positivo (MANDELLI e TONETTO, 2019). Um foco importante é dado ao desenvolvimento infantil, sendo um dos objetivos entender como brinquedos e brincadeiras podem estimular comportamentos e o aprendizado de habilidades sociais (TONETTO *et al.*, 2019).

O conceito de habilidades sociais é definido como competências que um indivíduo conquista ao longo da vida. São habilidades fundamentais para que o ser humano consiga atuar, compreender, se comunicar e interagir com o outro de forma socialmente competente. Uma dessas habilidades é a empatia, qualidade de perceber as experiências do outro, sejam elas positivas ou negativas, e compreender os sentimentos e emoções envolvidas. Para isso, Del Prette e Del Prette (2005) citaram algumas características específicas importantes para que as pessoas sejam capazes de se colocar nessa posição, são elas:

Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/interferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar. (p.47)

Outra habilidade considerada importante e que nesse trabalho complementa os conceitos de empatia, é a alteridade. Alteridade sendo a necessidade de refletir sobre a presença do outro e conhecer que existem diversas formas de ser, de pensar, de agir e de se manifestar. Dessa forma, possuir o senso de alteridade permite que o indivíduo perceba a multiplicidade e a diversidade existente e saiba respeitar as diferenças do outro, algo essencial para o convívio no coletivo, e que evita a exclusão e o movimento de indiferença perante o outro (FARINON, 2018).

1.1 Problema

Como o design estratégico pode estimular empatia e alteridade na infância por meio de brinquedos e brincadeiras?

1.2 Objetivo Geral

Criar um sistema produto-serviço que auxilie no desenvolvimento de alteridade e empatia em crianças de idade escolar.

1.3 Objetivos Específicos

- a) Compreender os conceitos de empatia e alteridade na infância;
- b) Avaliar a compreensão de profissionais sobre o desenvolvimento de empatia e alteridade na infância;
- c) Desenvolver um brinquedo que auxilie a criança a praticar empatia e alteridade (elemento tangível do sistema produto-serviço);
- d) Projetar uma identidade visual para este produto;
- e) Desenvolver a comunicação do projeto;
- f) Validar o sistema produto-serviço criado com crianças e profissionais.

1.4 Justificativa

Ao se analisar que é possível gerar impacto nos comportamentos infantis através de brinquedos e brincadeiras, e também utilizar desses artifícios para estimular a interação entre crianças a fim de prevenir a intenção da prática do bullying, percebe-se que são poucas as abordagens de projeto nesta área (TONETTO et al., 2020). Desta forma, a intenção deste trabalho é identificar maneiras de estimular o desenvolvimento de sentimentos empáticos e de alteridade em crianças de idade escolar e aplicá-las, gerando comportamentos responsáveis e socialmente competentes. Este trabalho propõe auxiliar o desenvolvimento infantil pois, é fundamental, nesta faixa etária, experienciar e vivenciar de forma significativa estas habilidades, a fim de se constituir como pessoa de forma plena, atuando como cidadão e contribuindo para a sociedade.

O design possui um papel importante de criar para o outro, analisando as realidades envolvidas. Além disso, o design emocional se propõe a interagir com os sentimentos e emoções das pessoas, dessa forma tendo a possibilidade de

influenciar de maneira positiva comportamentos. O design para o desenvolvimento humano ainda pode ir além, se propondo a solucionar problemas de desenvolvimento de crianças, sendo esse o objetivo deste projeto.

1.5 Método

O método adotado para identificar oportunidades de solução para o problema definido foi o metaprojeto. O metaprojeto é um processo referente ao "projeto do projeto", que consiste em avaliar o problema de forma profunda, refletir e desdobrar possibilidades, podendo utilizar essas informações coletadas como um guia da atividade projetual. É uma metodologia flexível, que o designer pode adaptar da maneira que julgar atender melhor suas necessidades (MORAES, 2010).

Consequentemente, ferramentas comumente utilizadas nesta metodologia foram usufruídas, como a pesquisa contextual, brainstorm, moodboards, personas, visions, até se chegar ao concept final, este sendo o objetivo do metaprojeto que consiste em uma possibilidade projetual. A partir disto se desenvolveu o concept final em uma solução completa, criando um sistema produto-serviço. Uma identidade visual foi concebida e sua aplicação nos elementos elaborados foi realizada. Além disso, ocorreu o desenvolvimento estratégico onde cada parte foi pensada para funcionar individualmente e se conectar com o todo.

A estrutura do projeto foi montada, começando com o contexto teórico acerca do problema escolhido, seguido da explicação da metodologia utilizada e seus resultados para então se desdobrar no desenvolvimento projetual da ideia e, por fim, na validação da mesma.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo, serão aprofundados os conhecimentos vistos como necessários com a finalidade de realizar este projeto. Conteúdos sobre design estratégico, design emocional, desenvolvimento emocional na idade escolar e importância do papel do brincar, além da definição dos conceitos de empatia e alteridade por diversos autores nessas áreas.

2.1 Design Estratégico

O modelo industrial de Design, na era moderna, consistia em uma metodologia para a criação de produtos, com fórmulas pré estabelecidas e bem estruturadas. Durante o período de desenvolvimento industrial, essa foi a técnica usada para atender as necessidades básicas do consumidor, sendo elas previsíveis e de fácil decodificação. Com o processo de globalização, essas necessidades param de ser obviedades, isso pois agora se observava um cenário complexo, em que o modelo tradicional não conseguia mais atender as demandas do mercado (MORAES, 2010, TONETTO et al., 2019). Antes, o mercado estabelecia as intermediações entre as indústrias e os consumidores, porém isso muda, tornando-se um local de diálogo entre sujeitos e a sua própria identidade. Ao se libertar da indústria, o Design passou a dar espaço a uma liberdade criativa que, por sua vez, demandou a criação de novas ferramentas criativas (FRANZATO, 2010, MORAES, 2010).

Atualmente, o Design assume um papel de ideação. Sendo um campo de pensamento, se propõe a ter uma visão de mundo por uma perspectiva única de percepção de valor. Utiliza desse ponto de vista como uma ferramenta para projetar atividades centradas no usuário, como serviços, sistemas, processos, experiências, interfaces, entretenimento, comunicação e muito mais. Se percebe que o Design evoluiu e se tornou uma área que abraça tanto a solução de problemas, quanto a localização e a formulação de novos problemas, com intuito de ajudar a melhorar o mundo em que vivemos (MURATOVSKI, 2015).

Trabalhar sob uma nova percepção possibilita a identificação de oportunidades não observadas, e o design estratégico chega para tentar decifrá-las. A rápida difusão do termo "design estratégico" se refere aos últimos 10 a 15 anos (ZURLO, 2006, p.89), sendo bastante relacionado a questões empresariais, de

desenvolvimento estratégico interno e externo em práticas de negócio, como descrito por Ikeda (2017, p. 373) "[...] design estratégico está direcionado à promoção do desempenho e da eficiência de uma empresa [...]". Com este viés, o design assume o papel de ativar o processo de criatividade nas organizações, como capacidade de combinar conhecimentos, incentivando a coprodução de valor entre os autores deste sistema (FREIRE, 2014).

Embora o foco em estratégias organizacionais esteja presente em grande parte das definições sobre o tema, o design estratégico vai muito além de ser apenas um recurso corporativo (MURATOVSKI, 2015). De acordo com Freire (2014, p. 6), "Os objetos de projeto no qual o design estratégico opera são os ambientes culturais, físicos e relacionais [...] e entrega seu valor para os diversos públicos". O trabalho do designer deve ser focado em projetar para pessoas e situações específicas com o propósito de ajudar negócios, comunidades e indivíduos (MURATOVSKI, 2015).

O Design, entendido como processo, junto à estratégia, que busca a delimitação de objetivos, se apresentam para "projetar a integração e a articulação entre produtos, serviços e comunicação" ou seja, o sistema produto-serviço (MANZINI e VEZZOLLI, 2002 apud FRANZATO, 2010, p. 91). Normalmente em práticas de design o foco inovativo é aplicado em apenas um produto ou apenas um serviço, porém no design estratégico esse foco é direcionado ao sistema integrado (MERONI, 2008), orientado a produzir soluções mais eficientes, inovadoras e alinhadas às necessidades do usuário.

De acordo com Castro e Cardoso (2010, apud PRUJÁ, 2013, p. 34), "O design estratégico se envolve com as definições de todo o processo de desenvolvimento de produto, que vão desde a análise de mercado, passando pela conceituação e projeto, até as fases de comunicação e implantação no mercado." Zurlo e Cautela (2014) complementam que, para se atingir um resultado satisfatório na projeção de um sistema produto-serviço é necessário a identificação e organização de cada componente além da criação de conexões entre a parte tangível e intangível. Algumas dessas partes podem ser entendidas como os próprios produtos e serviços envolvidos no sistema, isso porque, segundo Goedkoop (1999, p. 17) o produto diz respeito a parte tangível, os aspectos físicos, enquanto o serviço é relacionado com aspectos intangíveis, ou seja, aquilo que é executado por

sistemas automatizados. Exemplificando, de acordo com Morelli (2002, apud PRUJÁ, 2013, p.38),

"[...] produtos são possíveis de serem produzidos previamente e armazenados até o momento da compra, sendo concebidos, produzidos e distribuídos independentes da interferência do cliente final, serviços são intrinsecamente dependentes da interferência do cliente, pois são unicamente possíveis de serem produzidos simultaneamente à entrega, considerando especialmente a participação/interferência desse cliente na produção do resultado final desse serviço."

Tanto o produto quanto o serviço acabam por fazer parte de um mesmo sistema que é visto como um único elemento, porém cada um possui suas peculiaridades e um designer precisa saber diferenciá-los para conseguir construir projetos que atendam bem as necessidades do usuário. O produto vai muito além de apenas um bem de consumo disponível para compra e que cumpre seu papel básico servindo seu propósito de criação, diversos outros valores estão associados e fazem parte do produto ampliado, como embalagens, serviços, propagandas, financiamento, entrega, armazenagem (LEVITT, 1969). Considerando que produtos são aqueles que podem ser embalados e rotulados, a embalagem exerce um papel fundamental não só de proteção mas também de transmitir as informações relevantes do produto, que o identificam e destacam-o em meio a concorrência. Esse papel as torna meios de comunicação e promoção da marca, outro aspecto fundamental no sistema produto-serviço (GRIFFIN, in: CZINKOTA, 2011 apud PRUJÁ, 2013).

Na criação de um produto, a ideia é agregar ideias abstratas para diferenciá-lo dos outros já existentes, ao contrário do serviço, onde o esforço é para associar ideias concretas a sua forma abstrata, como apontado por Prujá (2013). Essa forma abstrata e intangível do serviço está relacionada à compreensão do cliente na hora da compra, que normalmente busca por certezas e segurança, que são princípios difíceis de serem associados a intangibilidade do serviço. Desse modo, o consumidor se baseia em outros princípios que o auxiliem a reduzir o grau de incerteza, como por exemplo, suas experiências anteriores, indicações de pessoas confiáveis, o próprio material de comunicação, entre outros (CARBONE e HAECKEL, 1994).

A comunicação é o elemento de integração entre os componentes do sistema produto-serviço. É a partir dela que o cliente é informado e também persuadido ao

examinar um produto ou serviço. Para que isso resulte na compra, a comunicação deve ser feita estudando alguns princípios que ajudam a entender as ações do consumidor, como suas necessidades, como apreender sua atenção, além de aprender a estabelecer vínculos afetivos entre a marca/empresa e o cliente. Diferentes estratégias podem resultar em sucesso, podendo envolver artefatos físicos, como promoções e brindes ou questões de identificação, onde o consumidor atribui significados pessoais à oferta (PRUJÁ, 2013).

Tendo em vista a explicação das diferentes partes que constituem o sistema produto-serviço, o produto, o serviço e a comunicação, é de extrema importância a organização e criação de uma lógica que consiga criar uma conexão entre esses elementos, pois é dessa forma que se cria valor para os usuários. Segundo Zurlo (2010 apud PRUJÁ, 2013, p. 44), "A formação desse valor da experiência ocorre através de um efeito de sentido, sendo esse a dimensão de valor percebido pelo usuário.". O sentido se caracteriza como a sua razão de existir podendo entregar seu valor para diversos públicos (FREIRE, 2014). Assim sendo, o design estratégico é uma abordagem completamente centrada no ser humano, sendo o usuário a primeira referência ao projetar.

Para projetar um sistema produto-serviço é necessário utilizar metodologias amplas que possuam seu raio de ação semelhante ao complexo conjunto de atividades compreendidas na sua concepção. Uma dessas metodologias é o modelo projetual conhecido como metaprojeto, que produz uma série de conhecimentos prévios que podem ser usados como guia na atividade projetual (MORAES, 2010). Segundo Moraes (2010, p. 67) "o metaprojeto desponta com uma alternativa mais flexível e adaptável a diferentes condicionantes diante das quais hoje se deparam os designers, [...]", podendo ser construído da melhor forma que atenda o processo de cada projetista.

O metaprojeto atua principalmente nas fases iniciais do projeto de design, podendo ser considerado um projeto do próprio projeto. É nessa fase que são observados todos os dados disponíveis relacionados para que se formule um direcionamento mais claro do briefing (MORAES, 2010). O objetivo do metaprojeto é a definição de um concept, sendo este uma possibilidade projetual, uma etapa do processo que não corresponde ao produto final.

O papel do designer na concepção de um projeto de design estratégico é saber analisar potenciais problemas e identificar oportunidades para que se torne possível resolver esses problemas. Designers não produzem apenas trabalhos criativos para satisfação pessoal, eles são provedores de serviço que estão atentos às necessidades dos seus clientes e usuários finais, aplicando sua criatividade para um propósito muito maior. Eles precisam saber organizar informações sobre como as pessoas interagem com diferentes plataformas para então serem capazes de engajar pessoas, com clareza, através de meios visuais, verbais e textuais (MURATOVSKI, 2015).

Há uma carência para que designers sejam curiosos sobre as necessidades de outras pessoas e não apenas as suas próprias, que "[...] não sejam apenas esteticamente sensíveis mas também culturalmente conscientes, inquisitivos e capazes de pensar tanto verticalmente (pensamento lógico) quanto horizontalmente (pensamento intuitivo)." (MURATOVSKI, 2015, p. 138). Pode-se esperar também que o projetista tenha uma postura imersiva, se comprometa a buscar sentido se integrando e tendo uma postura de escuta junto ao público, comunidade ou organização envolvida no projeto. Essa postura está relacionada ao sentimento de empatia e uma abertura a alteridade, descobrindo o outro como diferente de si, dessa forma, podendo-se atribuir valores verdadeiros de uma perspectiva mais fiel à realidade (FREIRE, 2014).

O designer pode também se conectar a áreas relacionadas ao emocional, para entender, de fato, os sentimentos dos usuários em relação aos objetos e sistemas criados. Essa relação é características de áreas como o design emocional e o design para o bem estar, e serão exploradas a seguir.

2.2 Design, emoção e bem-estar

Os indivíduos se deparam com informações visuais todos os dias, e são elas que compõem o ambiente: móveis, cartazes, roupas, objetos, seja na área da saúde, esporte, no lazer, trabalho e até em casa (BÜRDECK, 2006). Não se é possível imaginar a vida sem o Design, pois "ele determina como nos relacionamos com o ambiente à nossa volta, com outras pessoas e com nós mesmos" (SILVA e CAVALCANTI, 2015) dessa forma, toda informação recebida interfere no humor, decisões e nas relações interpessoais das pessoas (SILVA e CAVALCANTI, 2015).

Uma área que emergiu a partir do final da década de 1990 é o design emocional, seu foco é dado à projeção com o intuito de despertar ou evitar determinadas emoções (TONETTO e COSTA, 2011). Como dito por Freitas, Carvalho e Menescal (2010) "Neste caso, o foco não está na forma do objeto, mas no seu uso, efeito e ação pelo usuário.", desse modo a interação do objeto com o usuário é a base desse campo de estudo. Normalmente, o consumidor é influenciado por fatores além da funcionalidade e usabilidade, como a estética, linguagem simbólica e estilo. Essas escolhas são feitas baseadas em emoções, "nas necessidades psicológicas e sociológicas do usuário, ou seja, nos aspectos capazes de promover bem-estar, prazer e emoção." (CREPALDI e SANTOS, 2018, p. 76).

Sendo possível prever os desejos e as necessidades do consumidor, se torna viável projetar com o objetivo de "criar produtos munidos de significados particulares e emocionais de acordo com cada pessoa que desencadeiem atitudes dotadas de sentimentos e que levem à aquisição desse objeto" (OLIVEIRA, 2017, p. 107), acessando, dessa forma, significados pessoais e culturais, experiências emocionais e até graus de empatia (CREPALDI e SANTOS, 2018) podendo então criar vínculos afetivos, subjetivos e simbólicos entre o usuário e o objeto (OLIVEIRA, 2017).

O design emocional se baseia no encontro entre a Psicologia e o Design, de modo que a partir de estudos se torne possível verificar e se certificar que se pode de fato obter emoções a partir de objetos ou serviços. É uma das áreas de design com carácter científico, sendo possível medir através de teorias específicas, métodos e técnicas de pesquisa a eficiência dos projetos criados com o intuito de evocar emoções (TONETTO e COSTA, 2011).

Cada pessoa possui seus próprios desejos, e um mesmo produto pode provocar emoções e interações diferentes "de acordo com a percepção de cada um e com o sentido gerado pelo cérebro." (CANTELLI, 2009 apud OLIVEIRA, 2017, p. 106). Além disso, objetos estão em constante transformação e o que estabelece essas modificações é a busca individual pela satisfação pessoal, o desejo (PETROSKI, 2007 apud OLIVEIRA, 2017). Segundo Silva e Cavalcanti (2015, p. 7) "Durante muitos séculos, os seres humanos têm criado objetos funcionais e decorativos em busca de prazeres." e Jordan (1999) complementa que "Essa busca é constitutiva da experiência humana, já que as pessoas, desde sempre, obtêm gratificação através de atividades como admirar a beleza das flores ou sentir o sol

na pele" (apud TONETTO e COSTA, 2011, p. 134). Ademais, Patrick Jordan, importante autor do design emocional, desdobra o prazer em quatro tipos, sendo eles o prazer fisiológico, o prazer social, o prazer psicológico e o prazer ideológico. (QUEIROZ, CARDOSO e GONTIJO, 2009)

O prazer fisiológico está relacionado ao conforto, ao corpo e aos sentidos humanos: tato, olfato, audição, visão e gustação, além do prazer sensual (JORDAN, 2000). Jordan (2000) cita o exemplo de que algumas pessoas gostam do cheiro de um carro novo, sentem prazer nisso, sendo incentivado o sentido do olfato. A textura de tecidos como a seda pode caracterizar uma experiência sensual positiva para o usuário, pois ao tocar a pele causa uma sensação agradável. Roupas de proteção devem ser confortáveis ou as pessoas vão evitar usar. Tudo é referente a ausência de desconforto, e para criar objetos confortáveis é preciso entender que pessoas são diferentes, possuem formas e tamanhos diversos e as coisas precisam ser adaptáveis (JORDAN, 2000).

O prazer social provém das relações com outras pessoas, a interação social e o status (JORDAN, 2000). Essas relações podem ser tanto com amigos, parentes, colegas e pessoas amadas quanto com a sociedade como um todo. A maneira em que as pessoas se relacionam com objetos interfere na sua identidade pessoal, e esses objetos podem gerar tanto um sentimento de inclusão quanto de exclusão. Ao usar roupas inapropriadas em um evento particular, uma pessoa pode se sentir envergonhada e criar sentimentos negativos ao não se sentir socialmente aceita (JORDAN, 2000). Segundo Bürdeck (2006, p. 14), "Por meio dos produtos nos comunicamos com outras pessoas, nos definimos em grupos sociais e marcamos cada vez nossa situação social."

O prazer psicológico está associado às reações emocionais e cognitivas em relação a objetos, aos prazeres da mente. A usabilidade de produtos tem muita importância pois a facilidade de uso pode gerar sentimentos gratificantes por reduzir sensações desagradáveis, como aborrecimento, frustração ou estresse. Produtos que ajudam o usuário a terminar atividades mais rapidamente provocam sentimentos positivos de realização. Outras atividades também estão relacionadas com alívio de estresse como hobbies fora do ambiente de trabalho e atividades que preencham períodos de tédio (JORDAN, 2000).

Por fim, o prazer ideológico refere-se aos valores éticos e morais de uma pessoa, cultura ou geração e como eles estão incorporados no produto. Pessoas ecologicamente responsáveis sentirão prazer ao utilizar produtos sustentáveis, produzidos com materiais biodegradáveis, por exemplo. Tudo depende das crenças, valores e gostos do usuário e principalmente suas aspirações pessoais (JORDAN, 2000).

Ao distinguir cada prazer Jordan traz inúmeros exemplos que auxiliam profissionais a entender como objetos geram sensações de prazer no usuário, e qual o papel do design nessa relação. Além disso, ele auxilia no desenvolvimento de técnicas de trabalho para que seja possível aplicar esse conhecimento em novos projetos, estruturando a área do design emocional (TONETTO e COSTA, 2011).

Outra abordagem de design emocional é a de Donald Norman, ele, por sua vez, identifica três níveis de processamento cerebral: visceral, comportamental e reflexivo. O design precisa trabalhar cada nível de maneiras diferentes para gerar valor afetivo nos usuários, contudo "os três níveis interagem entre si, cada um modulando o outro" (NORMAN, 2012, p. 45). A partir da distinção entre os três níveis, Norman propôs três estratégias de design que se adequam ao seu estudo: design de aparência (design visceral), design para conforto (design comportamental) e design para significados reflexivos (design reflexivo) (NORMAN, 2004).

O primeiro nível, condiz com as reações instintivas de cada indivíduo, estímulos que são interpretados automaticamente pelo cérebro e geram respostas instantâneas. São os julgamentos rápidos, sem racionalizar, que uma pessoa tem ao se deparar com estímulos, se é bom ou ruim, seguro ou perigoso, etc. Algumas condições são mais propícias a despertar afetos positivos, como: lugares aquecidos e bem iluminados, sabores e odores doces, cores brilhantes e saturadas, sons harmoniosos e tranquilizantes, rostos sorridentes, objetos simétricos, objetos lisos e arredondados, entre outros (NORMAN, 2004 apud TONETTO e COSTA, 2011). Em relação a produtos, o design visceral é referente a aparência dos objetos, e tudo aquilo que está relacionado com as sensações (toque, texturas, cheiros, luzes, etc) e principalmente as primeiras impressões percebidas por cada um (BRAS, 2020).

Objetos causam impacto nas pessoas, não só visualmente. Naturalmente o cérebro humano cria associações entre as coisas, podendo ser boas ou ruins. Como Tonetto e Costa (2011, p. 136) explicam, "As pessoas são programadas, por

exemplo, para gostar de odor de flores e de frutas, já que representam o alimento, e, portanto, a responder automática e positivamente a eles.". A primeira impressão é relacionada à atração ou ao desgosto, e só depois questões sobre funcionalidade ou até mesmo preço são consideradas no momento da compra.

O segundo nível descrito por Norman (2012) é o nível comportamental. Nesse nível o foco é na funcionalidade e na usabilidade, o uso do produto em si, se ele é efetivo no que se propõe e se seu desempenho é ou não satisfatório. Há dois lados que devem ser observados, a pessoa que comprou o objeto espera que ele tenha uma performance adequada, enquanto quem o projetou espera que a pessoa que o utilize saiba manuseá-lo a fim de conseguir desempenhar a função proposta. De qualquer forma, o ideal é que o produto seja de fácil compreensão além de ser eficiente. A avaliação de eficiência que o usuário faz está associada a sensação de controle que ele desempenha ao manusear o produto, quanto maior o uso, a sensação de domínio e conforto aumenta. Ao se confundir e se frustrar o usuário passará a relacionar emoções negativas ao objeto, a mesma coisa ao contrário, quando a experiência é prazerosa e divertida o resultado são emoções positivas (BRAS, 2020).

O último nível de processamento cerebral descrito por Norman (2012) é o nível reflexivo. É um processo bastante particular pois se refere a lembranças individuais e a memória afetiva. Norman (2012, p. 57) identifica que "É somente no nível reflexivo que a consciência e os mais altos níveis de sentimento, emoções e cognição residem. É somente nele que o pleno impacto tanto do pensamento quanto da emoção são experimentados.". Sendo bastante complexo, ele tem o poder de anular os outros dois, pois experiências positivas com objetos que tendem a sujeitar emoções viscerais negativas geram sensações de poder e satisfação pessoal, fazendo com que a experiência do nível reflexivo sobrepuja a do nível visceral (BRAS, 2020).

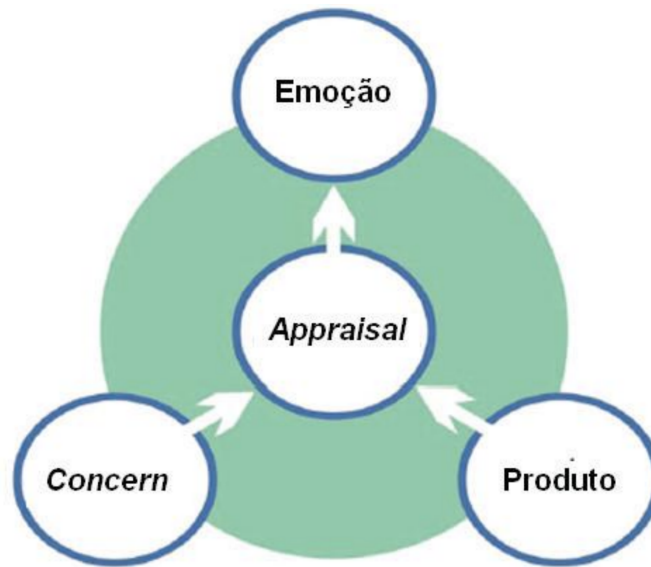
As relações de prazer reflexivo são construídas em longos prazos, e variam de acordo com o contexto sócio-cultural, os valores, (QUEIROZ, CARDOSO E GONTIJO, 2009) a memória, as experiências de vida de cada pessoa e o que ela quer comunicar aos outros e a si mesma (OLIVEIRA, 2017). Prestígio, raridade e exclusividade são fatores que atuam no nível reflexivo, sendo determinantes para alguns no momento da compra, pois o consumidor escolhe marcas mais

conceituadas com valor elevado somente pelo luxo e questões culturais, não sendo demandas práticas, biológicas ou automáticas, como o nível visceral propõe (TONETTO e COSTA, 2011).

Ao diferenciar três níveis de processamento cerebral, Norman (2012) sugere que cada uma deveria ser acompanhada de uma mudança em estratégia de design (TONETTO e COSTA, 2011). As três classificações descritas ajudam a posicionar o design emocional, atrelando-o ao design visceral e reflexivo (OLIVEIRA, 2017), demonstrando que os significados vão muito além do prazer estético ou do uso comportamental. Sua linha de pensamento trabalha informações do design, ergonomia e da psicologia, e ajuda a entender as necessidades de determinados públicos, considerando que o design emocional é uma metodologia centrada no usuário (BRAS, 2020).

Outro autor conectou Psicologia ao Design e construiu uma ponte entre o mercado e a academia, este foi Pieter Desmet, que adaptou uma teoria psicológica cognitiva das emoções para o universo do design e criou um modelo que visa compreender a relação emocional das pessoas com produtos (TONETTO e COSTA, 2011). Essa teoria se chama Appraisal Theory e diz respeito à avaliação que cada pessoa faz em uma determinada situação, sugerindo que as emoções são uma consequência gerada. Normalmente a avaliação é não verbal e automática e consiste em analisar se algo é benéfico ou prejudicial ao bem-estar, relacionando diretamente a emoções positivas e negativas, dependendo do estímulo. Ao estudar o padrão de avaliação dos usuários (*appraisal pattern*), o trabalho do designer pode ser facilitado (DESMET e HEKKERT, 2009) possibilitando a ele compreender como uma emoção se estabelece e conseguir projetar para despertar ou evitar emoções específicas (TONETTO e COSTA, 2011). Segue, na Figura 1, uma representação da teoria dos appraisals.

Figura 1: Representação da Teoria dos Appraisals



Tonetto e Costa (2011, p. 138) adaptado de Desmet e Hekkert (2007, p. 62)

Ao interagir com um produto e os interesses/objetivos de um usuário uma avaliação é gerada e essas levam a emoções (TONETTO e COSTA, 2011). Produtos, serviços e estímulos do ambiente geram diferentes emoções que são resultantes de avaliações distintas (SANTOS, 2016). Para diferenciar essas emoções, Demir et al. (2009) sugeriu duas abordagens, sendo elas a temática e a componencial. Conforme Santos (2016), "Na abordagem temática, as avaliações são descritas de forma sintetizada, direta, e que traduz o significado da situação da pessoa de forma geral" (p. 107) enquanto que "na abordagem componencial, as avaliações não são descritas de forma direta, através de uma única pergunta. Pelo contrário, há uma série de questões que são diferentes umas das outras, mas que estão relacionadas à mesma situação" (p. 107). Demir et al. (2009) avaliou os dois modelos e identificou o componencial como mais adequado para o design, pois possibilita uma análise mais detalhada e completa sobre o produto ou serviço. Sendo assim, os autores identificaram sete componentes para serem avaliados para compreender a fonte das emoções despertadas por produtos: consistência do motivo, prazer intrínseco, confirmação das expectativas, agência, conformidade com padrões, certeza e potencial de coping.

O componente consistência do motivo diz respeito ao querer. A avaliação de eficácia de um produto se baseia no que a pessoa quer (TONETTO e COSTA, 2011), sendo assim o resultado pode ser consistente ou inconsistente dependendo do

motivo da aquisição daquele determinado produto. Quando a avaliação é de consistência, emoções positivas são geradas, e quando é inconsistente, surgem emoções negativas (DEMIR et al. 2009). É necessário observar que a avaliação não é apenas baseada nas características de funcionalidade de um produto, mas também questões de auto expressão, identificação e expressão social do consumidor (TONETTO e COSTA, 2011).

O prazer intrínseco identifica o quanto um produto é prazeroso em termos sensoriais. Sentimentos de atração ou repulsa estão associados (DEMIR et al. 2009), sendo eles extremos opostos na escala do prazer. O doce de um bombom de chocolate, o conforto de uma cama macia, um bom ambiente agradável em um ambiente de varejo são alguns exemplos que geralmente proporcionam emoções positivas (TONETTO e COSTA, 2011).

As pessoas estabelecem expectativas ao se deparar com produtos ou serviços. O componente confirmação das expectativas é referente a avaliação que a pessoa faz de acordo com o que ela espera, ou seja, se suas expectativas foram ou não realizadas (SCHERER, 2001 apud DEMIR et al. 2009). Diz respeito a sentimentos de satisfação ou desapontamento (DEMIR et al. 2009).

A responsabilidade por uma determinada situação pode ser atribuída a pessoas distintas ou coisas. O componente agência é sobre quem ou o que é responsável por aquela causa, podendo ser, tanto positiva, quanto negativa (TONETTO e COSTA, 2011). A pessoa pode se sentir responsável por alguma situação resultando em sentimentos de orgulho ou vergonha. Ao relacionar a responsabilidade a outras pessoas, sentimentos de admiração ou raiva podem vir à tona. Além disso, o reconhecimento pode ser atrelado às circunstâncias, como coisas que ocorrem ao acaso, por sorte (DEMIR et al. 2009).

Ao comparar produtos em uma prateleira, por exemplo, é possível identificar diferenças e procurar por características específicas. A conformidade com padrões "refere-se à avaliação do produto em comparação com seus equivalentes no mercado." (TONETTO e COSTA, 2011, p. 137). O produto pode confirmar, violar ou superar o padrão em relação aos outros (TONETTO e COSTA, 2011).

O componente certeza alude para a questão de decisão no momento da compra. Uma pessoa pode ter certeza sobre um produto, resultando em emoções de felicidade ou tristeza dependendo se essa segurança é sobre um aspecto positivo ou

negativo. A incerteza constitui de medo e esperança, como, por exemplo, uma dúvida baseada em uma experiência passada que deixou uma emoção negativa (TONETTO e COSTA, 2011).

Por fim, o último componente é o potencial de *coping*, sendo ele sobre a habilidade de cada um em lidar ou mudar situações atuais ou esperadas. Ao solucionar problemas o usuário pode manifestar diferentes emoções. Raiva relativa a um produto ou situação normalmente vem atrelada à vontade de mudar e resolver o problema e apresenta grande potencial de coping. Baixo potencial seria relacionado a emoções como medo e ansiedade, por esses gerarem pouco controle sobre a situação e afastarem o usuário de solucionar o problema (DEMIR et al. 2009). A seguir, na Figura 2 é possível observar uma síntese destes componentes.

Figura 2: Componentes dos Appraisals

Componente de appraisal	Exemplo de questão relacionada ao appraisal
Consistência do motivo	O produto auxilia a atingir meus objetivos?
Prazer intrínseco	O produto é prazeroso?
Confirmação de expectativas	O produto atende minhas expectativas?
Agente	Quem (ou o quê) é responsável pela situação gerada ou vivida por/com este produto?
Conformidade com padrões	Este produto está de acordo com normas e padrões, comparado a outros similares?
Certeza	Quão certo estou de que este produto continuará a atender o que se propõe no futuro?
Potencial de coping (enfrentamento)	Consigo lidar com adversidades vividas com o produto?

Fonte: Santos e Tonetto (2016, p.107) adaptado de Tonetto e Desmet (2012)

Conforme descrito, ao avaliar um produto diversas questões são analisadas e podem resultar em diferentes emoções. As perguntas acima ajudam a entender a origem de cada emoção e permite que o designer estabeleça padrões pois emoções não são manipuláveis, não sendo possível projetar emoções mas sim prevê-las (TONETTO e COSTA, 2011). Segundo Tonetto e Costa (2011, p. 140), "Seguindo a *Appraisal Theory* [teoria dos appraisals], a compreensão da multidimensionalidade dos appraisals fomentará uma melhor descrição e compreensão das avaliações dos usuários que levam a emoções pretendidas no projeto.". Apesar de haver maneiras de estudar as origens das emoções, o design emocional continua tendo uma limitação pois trabalha com experiências situacionais e o que incita emoções possui caráter subjetivo. Cada pessoa tem características próprias e reage a estímulos

diferentes, o designer não pode se basear em suas próprias experiências pois ele não é o usuário final de sua produção (TONETTO e COSTA, 2011).

Emoções são respostas rápidas e passageiras para estímulos atuais ou do passado, diferente delas o conceito de bem-estar é algo duradouro e profundo. O bem-estar proporciona qualidade e longevidade de vida para as pessoas em sociedade e projetar com esse intuito propõe maior propósito e significado para a vida de todos (CAETANO et al., 2015). Essa proposta surgiu nos últimos 10 anos e é denominada *positive design* ou design para o bem-estar (design for well-being), conforme explicam Mandelli e Tonetto (2019, p. 3), "esse campo de estudo tem como foco a experiência afetiva de uma forma mais abrangente e duradoura.", e ele busca incentivar o pensamento positivo, favorecer sua apreciação duradoura a respeito da vida, diminuir o consumo insustentável, contribuir para o florescimento humano, estimulando as pessoas a se desenvolverem e viverem suas vidas no seu máximo potencial, sempre agindo no melhor interesse para com a sociedade (CAETANO et al., 2015; DESMET e POHLMAYER, 2013; MANDELLI e TONETTO, 2019).

Desmet e Pohlmeier (2013) categorizam cinco características do *positive design*, são elas: *Possibility-Driven*, que diz respeito a como o design para bem-estar é aplicado, assim buscando estimular, impulsionar e adicionar elementos que gerem um impacto positivo ao invés de apenas reduzir ou eliminar circunstâncias, comportamentos e elementos negativos; *Balance*, quanto ao equilíbrio necessário entre os ingredientes, sendo eles o design para virtude, design para prazer e design para desenvolvimento pessoal (Ver Figura 3); *Personal Fit*, correspondendo ao fato que cada pessoa tem suas preferências, valores, habilidades e aspirações próprias porém que alguns componentes fazem parte do consenso geral de bem-estar, afetando na felicidade das pessoas, sendo esses relacionamentos significantes, o ato de contribuir para um bem maior, e crescimento pessoal; *Active User Involvement*, relacionado ao papel ativo que uma pessoa tem e o esforço envolvido na sua mudança positiva; e Long-Term Impact, a perspectiva a longo tempo das emoções experienciadas.

O bem-estar possui relação direta com experiências emocionais momentâneas e de longa duração (CAETANO et al. 2015). O design positivo se baseia na psicologia positiva, criada no final da década de 90, e nela se observa que

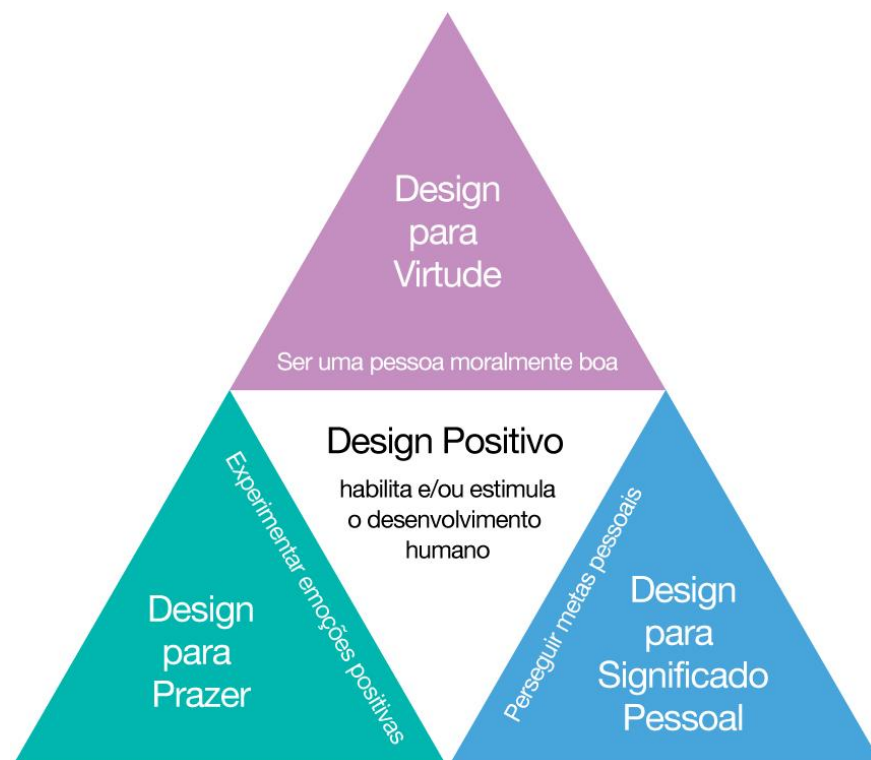
"experiências subjetivas de contentamento e satisfação estão relacionadas às atividades passadas; esperança e otimismo estão relacionadas às atividades futuras; bem-estar está relacionado às experiências presentes e como todas elas podem contribuir para melhorar a saúde mental, longevidade e comportamento positivo em sociedade." (CAETANO et al., 2015, p. 152)

Nessa direção, a psicologia positiva toma como base o conceito de bem-estar subjetivo como as avaliações que as pessoas fazem da própria vida, analisando a frequência em que experienciam emoções positivas e negativas e salientando tópicos como satisfação, felicidade, estado de espírito e afeto positivo (SIQUEIRA e PADOVAM, 2008; GIACOMONI, 2004). Conforme Giacomoni (2004), "este construto diz respeito a como e por que as pessoas experienciam suas vidas positivamente" estando atrelado a sensações positivas físicas e emocionais (DESMET e POHLMEYER, 2013).

Experiências prazerosas e de propósito ocorrem intencionalmente no dia a dia, as de satisfação ocorrem ao satisfazer necessidades ou desejos, como fome, sede, conforto, e as gratificantes sucedem a superação de objetivos, "relacionados a tarefas desafiadoras que exigem habilidade, concentração, objetivos claros, feedback imediato, envolvimento intenso e natural, senso de controle e o desaparecimento da consciência do "eu"." (CAETANO et al., 2015, p. 154).

No design positivo, uma teoria do Design sobre o projetar focado no bem-estar subjetivo, três componentes são considerados no florescimento das pessoas, são eles: design de prazeres, design para virtudes e design para significados pessoais. O design de prazeres se baseia na felicidade provinda do ato de aproveitar o momento, tendo como princípio que o bem-estar é alcançado pela soma de prazeres momentâneos vividos no dia a dia. O design para os significados é sobre perseguir objetivos e aspirações pessoais, e contribui de curto a longo prazo para o bem-estar. Finalmente, o design para virtudes pessoais consiste em cada um ser uma pessoa moralmente boa, favorecendo comportamentos virtuosos (DESMET E POHLMEYER, 2013). Na Figura 3, a seguir, está representada uma síntese dos fatores mencionados. Ao estudar o design positivo se entende que "para alcançar o bem-estar é necessário orientar as atividades quotidianas para as atividades de propósito, gerando gratificação quando realizadas" (CAETANO et al., 2015, p. 161).

Figura 3: Fatores que influenciam o bem-estar no Design Positivo



Fonte: Caetano (2015, p. 161) adaptado de Desmet e Pohlmeier (2013)

Alinhada com a visão do *positive design*, no qual o foco é estimular a excelência na vida e não a solução de um problema, apresenta-se uma área promissora chamada design para desenvolvimento humano (ROSA et al., 2017), sendo uma extensão recente e pouco explorada, diz respeito a projetar com o objetivo de influenciar de forma positiva o desenvolvimento, principalmente infantil. Conforme Tonetto (2020), "Um de seus focos é entender de que forma o design pode contribuir no estímulo e no aprendizado de habilidades sociais (HS) em crianças, para que elas manifestem um comportamento socialmente competente". Como o ato de brincar é essencial para esse desenvolvimento (VIGOTSKY, 2009 e FORST et al., 2011), é necessário estudar brinquedos e brincadeiras que estimulam o aprendizado de habilidades sociais para entender de que forma se pode contribuir com soluções projetuais satisfatórias para esse objetivo (MANDELLI e TONETTO, 2019). Novamente, esta é uma área integrada à Psicologia, e neste caso "a Psicologia participa com seu conhecimento no desenvolvimento humano, e o Design contribui com sua experiência em tornar essas ideias realmente tangíveis" (TONETTO et al., 2019 p. 13 apud MANDELLI e TONETTO, 2019, p. 8).

A idade escolar, período em que crianças frequentam a escola, é uma fase valiosa para o desenvolvimento sócio-emocional infantil e portanto ideal para projetos que abordam design para desenvolvimento humano. Nessa etapa da vida há mudanças de personalidade e diversas experiências afetam o desenvolvimento social e emocional da criança. Além da família, outras relações são criadas e elas passam a interagir e a tentar compreender a perspectiva de outras pessoas (FROST et al., 2001). É de extrema importância auxiliar e guiar essas crianças no desenvolvimento de habilidades sociais para que elas manifestem comportamentos socialmente competentes (TONETTO et al., 2020).

2.3 Idade escolar, brinquedo e desenvolvimento emocional

O sucesso nas relações escolares é significativo para o desenvolvimento da criança. Nesse período ela passa por experiências que ajudam a progredir seu autoconceito, sua auto-estima além de habilidades cognitivas que permitem desenvolver valores morais e observar outras perspectivas além da sua (FROST et al., 2001). Desenvolver essas novas habilidades de maneira satisfatória permite que "as crianças e jovens possam lidar de forma saudável com as situações complexas que enfrentam durante o dia a dia" (MANDELLI e TONETTO, 2019, p. 8). É possível observar a evolução desses comportamentos através de falas e ações em brincadeiras com pares ou adultos (ROSA et al., 2017).

Crianças ao se relacionarem com outras tendem a criar vínculos de amizade, interagir socialmente e aprender a lidar com outras crianças (MANDELLI e TONETTO, 2019). Isso resulta na competência social e também no desenvolvimento moral, expressando ideias de justiça, que se percebe quando a criança consegue reconhecer que colegas que possuem desvantagens necessitam de uma consideração especial (FROST et al., 2001). A competência social se manifesta por comportamentos socialmente habilidosos que são capazes de resolver problemas, sendo imprescindível que a criança respeite as pessoas envolvidas além de seus próprios sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos. Agindo dessa forma a criança minimiza as probabilidades que outros problemas venham a ocorrer (CABALLO, 1986).

Ao aprender a lidar com situações sociais a criança desenvolve o que, de acordo com Caballo (1999), seriam as habilidades sociais. Essas são classes de

comportamentos adquiridos ao longo da vida que auxiliam na competência social do indivíduo, ou seja, são habilidades que tendem a gerar comportamentos considerados bem-sucedidos em contextos sociais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2015). As habilidades sociais possuem três componentes: a dimensão comportamental, que diz respeito às classes de comportamento sociais, os tipos de habilidade; a dimensão pessoal que está ligada ao processamento da informação e aprendizado dessas habilidades; e a dimensão situacional, que considera o contexto social e cultural que a criança está inserida, sendo muito importante pois uma atitude só é considerada socialmente competente dependendo do ambiente e da situação específica. Juntando esses três componentes e colocando em prática as habilidades sociais, essas auxiliam as crianças a se relacionarem de forma saudável com colegas de idade similares e também, com adultos (MANDELLI e TONETTO, 2019).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005) categoriza-se sete classes de comportamentos distintos dentro do conceito de habilidades sociais, são eles (Figura 4):

Figura 4: Classes de comportamentos dentro de habilidades sociais

classes de comportamentos dentro do conceito de habilidades sociais	diz respeito a
autocontrole e expressividade emocional	controle do humor, saber reconhecer emoções e demonstrar tolerância
civilidade	cumprimentar os outros, aceitar elogios e ser educado
empatia	saber respeitar diferenças, demonstrar interesse e entender a perspectiva do outro
assertividade	conseguir expressar emoções negativas, concordar e discordar com outras opiniões e incitar mudanças de comportamento nos outros
fazer amizades	poder perguntar e se sentir confortável para responder perguntas pessoais
solução de problemas interpessoais	saber se acalmar em situações adversas, pensar antes de tomar decisões e avaliar possibilidades para resolver um problema
habilidades sociais acadêmicas	seguir regras e instruções orais, saber esperar sua vez e oferecer e pedir por ajuda

Fonte: TONETTO et al. (2020).

É possível observar esses comportamentos em qualquer situação que envolva interações sociais, que no caso das crianças, geralmente é por meio de brincadeiras. A brincadeira é uma imitação da vida que serve para educar (FROST et al., 2001) e é nela que as crianças encontram um lugar seguro onde é possível aprender a lidar e expressar seus sentimentos (MANDELLI e TONETTO, 2019), além de conseguirem entender e se identificarem com as outras (TONETTO et al., 2020). Essas habilidades praticadas serão essenciais para o resto da vida (FROST et al., 2001).

O brincar na idade escolar é incentivado pelo contexto social e oportunidades concedidas. Nesses momentos as crianças usam todas suas habilidades em brincadeiras que despertem seu interesse, por exemplo, crianças mais fisicamente competentes tendem a gostar mais de brincar envolvendo atividades físicas e esportes. Algumas habilidades são essenciais em todos os tipos de brincadeiras, porém outras diferenciam os gostos e interesses de cada um. Nessa fase da vida, a criatividade é uma dessas habilidades fundamentais, pois por meio dela crianças podem se expressar através de pinturas, fotografia, música, dança, etc. Ao incentivar esse tipo de expressão, as crianças se sentirão encorajadas a mostrar seus talentos e interesses nas atividades de sala de aula (FROST et al., 2001).

Ao usar a criatividade, brinquedos podem ser aproveitados para representar outros objetos e situações. No brincar de "faz de conta", que são brincadeiras imaginativas, o brinquedo pode ser artefatos metafóricos utilizados para retratar outra coisa. Esse tipo de brincadeira possibilita um espaço para crianças expressarem suas emoções, tentar ocupar novos papéis imaginários e aprender a controlar seus sentimentos (WAITE e REES, 2014), dessa forma as crianças podem lidar com a realidade em seus próprios termos, com os aspectos que são relevantes para elas. Estimular o pensamento, a imaginação e simular experiências passadas são pontos positivos das brincadeiras fantasia, que pesquisadores acreditam ter relação com o desenvolvimento, emoções, motivação, cognição, socialização, cultura e aprendizado (FROST et al., 2001).

Na sala de aula, brincadeiras ensinam as crianças a fazerem escolhas e lidar com elas. Já estando na idade escolar essas brincadeiras fazem parte do desenvolvimento interno da criança pois ela passa a utilizar memória lógica, discurso interno e pensamento abstrato e é necessário comunicar e expressar as ideias que

surtem. A partir dos 7 anos, as crianças desenvolvem habilidades sociais que permitem elas participarem de brincadeiras mais complexas e cooperativas, além de fazer amizades e interagir de forma competente e confiante em situações sociais (FROST et al., 2001). Uma habilidade fundamental é a empatia, que ajuda a fortalecer esses vínculos de amizade, auxilia na autoestima do outro e permite que a criança compreenda e atue sobre o contexto social no qual está inserido de maneira socialmente competente (MANDELLI e TONETTO, 2019).

2.3.1 Desenvolvimento da empatia e da alteridade

Empatia é uma expressão afetiva que consiste em compreender e compartilhar, com o outro, experiências positivas e negativas, sempre colocando em evidência as necessidades da outra pessoa (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005). Dessa forma, uma pessoa empática muitas vezes irá ligar e relacionar a experiência do próximo com uma sua semelhante para então conseguir experienciar o mesmo sentimento. Em contrapartida, alteridade é uma qualidade que diz respeito a entender que o outro é diferente, que cada um sente e encara as coisas de formas distintas e por isso não se pode compartilhar exatamente o mesmo sentimento.

Além de ser uma habilidade afetiva-cognitiva de conseguir adotar o papel do outro e compreender reações emocionais de outra pessoa de acordo com o contexto, a empatia possui outro componente. O ato de empatizar envolve a habilidade de demonstrar a compreensão do mundo afetivo do outro por meio de comportamentos abertos utilizando a comunicação (GOLDSTEIN e MICHAELS, 1985 apud PAVARINO, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005). Sendo assim, por essa visão de Del Prette e Del Prette (2001, apud PAVARINO, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005, p. 129) "a empatia pode ser atualmente definida, em situações de demanda afetiva, como a capacidade de apreender sentimentos e de identificar-se com a perspectiva do outro, manifestando reações que expressam essa compreensão e sentimento". Demanda afetiva seria considerado situações onde se é adequada e esperada uma resposta empática, isso dependendo do contexto sócio-cultural (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001).

Considerando essa definição, três aspectos estão envolvidos nas atitudes empáticas: o aspecto cognitivo, o afetivo e o comportamental. O aspecto cognitivo corresponde ao adotar o ponto de vista do interlocutor, assumindo a mesma

perspectiva, o aspecto afetivo complementa com a experimentação da emoção desse mesmo interlocutor, sempre mantendo uma distância emocional necessária, e por fim, o aspecto comportamental diz respeito a expressar compreensão da demanda afetiva através da comunicação. Isso é fundamental, pois o outro ao experimentar sentimentos positivos ou negativos espera um compartilhamento solidário daqueles que são próximos a ele (PAVARINO, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

Outra definição que complementa o que já foi destacado é a de Decety e Jackson (2004) e Decety e Moriguchi (2007) que foi reconhecida por Gerdes, Lietz e Senegal (2011 apud MANDELLI, 2018) como a mais apta a ser usada. Refere-se a quatro componentes que interagem entre si e fazem parte da experiência empática. O primeiro é o Compartilhamento Afetivo (*Affective Sharing*) é um processo automático de espelhamento da emoção do outro, ao ver um amigo triste a pessoa tende a replicar a emoção e compartilhar o mesmo sentimento. Em seguida há uma identificação temporária, a Autoconsciência (*Self-awareness*), ao observar o comportamento da outra pessoa é possível interpretar o jeito mais adequado de lidar com a situação para ter um retorno mais positivo. O terceiro é a Flexibilidade Mental (*Mental Flexibility*), que não é um processo automático e requer o esforço do indivíduo para observar as situações por outras perspectivas, sob o ponto de vista de diferentes pessoas. O último componente são os Processos de Regulação (*Regulatory Process*), um processo ativo do indivíduo para controlar seus próprios sentimentos (MANDELLI, 2018). Além dos quatro, Gerdes, Lietz e Segal (2011, p. 87 apud MANDELLI, 2018, p. 44) propõem um quinto componente, sendo ele nomeado de Atitudes Empáticas (*Empathic Attitudes*) definido como "atitudes dos respondentes em relação ao indivíduo, à sociedade e a ação governamental que se propõe a ajudar os outros e em que medida elas estão comprometidas e entender as condições sociais envolvidas". A seguir, na Figura 5, há um quadro síntese dos componentes mencionados.

Figura 5: Componentes pertencentes a experiência empática

Categorias	Componentes	Descrições
1. Resposta Afetiva	1. Compartilhamento Afetivo (<i>Affective Sharing</i>)	Representação compartilhada dos sentimentos do outro.
2. Processo Cognitivo	2. Autoconsciência (<i>Self-awareness</i>)	Identificação temporária com outro indivíduo sem confundi-lo com o eu.
	3. Flexibilidade Mental (<i>Mental Flexibility</i>)	Tomada de perspectiva subjetiva.
	4. Processos de Regulação (<i>Regulatory Process</i>)	Articulam os sentimentos subjetivos associados às emoções.
3. Ações Empáticas	5. Atitudes Empáticas (<i>Empathic Attitudes</i>)	Ação de resposta frente à situação.

Fonte: Mandelli (2018, p. 45) adaptado de Gerdes, Lietz e Segal (2011)

Para que todos os componentes sejam bem desempenhados o indivíduo necessita de algumas habilidades, como o autocontrole, controlando possíveis reações imediatas frente ao comportamento do interlocutor, saber observar pistas que indicam a situação, principalmente quando esses sinais são não verbais como a postura, gestos e a forma de olhar, além de sinais paralinguísticos, como fala rápida, excesso de pausas e gagueira. Também é preciso ter disposição para ouvir e demonstrar esse interesse através de componentes verbais e não verbais que ajudam a compartilhar a experiência com o interlocutor (PAVARINO, DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

A importância da empatia enquanto habilidade social está na forma como o indivíduo interage com outras pessoas, e a falta dela está relacionada a comportamentos antissociais (MANDELLI e TONETTO, 2019). Ao não possuir habilidades empáticas, o indivíduo não consegue experienciar desconforto perante a dor de outras pessoas e essa dificuldade gera traços desfavoráveis para um desenvolvimento saudável, como problemas com baixa autoestima, atitudes impulsivas, temperamento difícil e crenças e atribuições disfuncionais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

Ao refletir sobre a presença do outro, emerge o senso de alteridade, sendo esse "a ampliação da consideração ao outro, de forma a não percebê-lo só como objeto de dever, mas abrimo-nos às diferenciações e peculiaridades da pessoa." (HERMANN, 2014, p. 23 apud FARINON, 2018). As diferenças de cada um passam a ser encaradas como condições humanas, sendo vistas pela ótica do uno, sem serem reduzidas a percepção do múltiplo. Ou seja, cada pessoa é única, porém ainda é comum que aqueles que são diferentes causem estranhamento, podendo, até mesmo, gerar exclusão (FARINON, 2018).

Existem diversas formas de ser, de pensar e de agir, e todas deveriam ser válidas. Para que isso aconteça, é importante conceber educação, sustentando relações a base de respeito e responsabilidade. Ao não perceber as diferenças das pessoas que estão à volta, o indivíduo toma suas decisões pensando somente no seu próprio bem-estar, sendo insensível às características particulares do outro (FARINON, 2018).

Na brincadeira infantil essas características individuais têm um papel importante, e o senso de alteridade também. Esse senso pode ser percebido em brincadeiras, pois elas permitem que as crianças se distinguem dos outros, entendendo que elas podem sentir emoções diferentes em relação a problemas similares (WAITE e REES, 2014). Waite e Rees (2014, p. 4 apud MANDELLI e TONETTO, 2019) explicam que "embora não seja possível assumir que a imaginação nos permita 'conhecer' a experiência do outro, ela aumenta nossa consciência do 'outro', e assim nos ajuda considerar e pensar sobre outras perspectivas", dessa forma, por mais que não seja possível experienciar o mesmo sentimento da mesma forma, é viável entender a experiência por meio de relatos compartilhados.

Além disso, na brincadeira infantil também pode se observar o desenvolvimento de comportamentos empáticos. Acredita-se que antes mesmo da brincadeira existe uma etapa de exposição das crianças à histórias e outros materiais que demonstram e servem de exemplo de comportamentos empáticos para que então elas possam assimilar, praticar e aprender (WAITE e REES, 2014). Essas qualidades podem ser observadas em diversas situações do dia a dia, seja em interações com os colegas de aula, conversa com os pais ou brincadeiras com os amigos (MANDELLI e TONETTO, 2019). Tonetto et al. (2018 apud MANDELLI,

2018, p. 52) comenta que "As atitudes empáticas podem ser observadas na forma como as crianças conduzem brincadeiras com seus pares, como, por exemplo, no ato de consolar e confortar os amigos que enfrentam dificuldades".

Ao se perceber o desenvolvimento dessas habilidades no ato do brincar, se propõem que é possível projetar brinquedos e brincadeiras com o intuito de estimular comportamentos empáticos e noções de alteridade. Tonetto et al. (2020) observou oportunidades de projeto nos contextos que estudou, e percebeu que comportamentos empáticos podem ser despertados quando a criança observa outras com dificuldades, propondo que há uma oportunidade de projeto que consiste em facilitar a observação e o entendimento do outro.

A importância desse tipo de projeto reflete na atual situação onde muitas alternativas disponíveis no mercado não possuem esse valor, sendo vazias de significados no que diz respeito a interações sociais (KOLLER, BRESSANE e PIEROZAN, 2019 apud MANDELLI e TONETTO, 2019). A maioria dos brinquedos comercializados não estimulam a criatividade, a imaginação e muito menos incentivam comportamentos socialmente competentes (MANDELLI e TONETTO, 2019), desse modo esse foco se torna o objetivo desse projeto, criar um brinquedo ou brincadeira que estimule crianças de idade escolar a desenvolverem o senso de alteridade e empatia, de forma leve e lúdica, para que estas se tornem cidadãos responsáveis e conscientes no futuro.

Considerando todas as informações providas, o design estratégico e seu foco no humano como o centro do projeto possibilita o desenvolvimento de soluções complexas que consideram todo o contexto e principalmente o envolvimento do usuário, sempre buscando o melhor para ele. Da mesma forma, o design para o bem-estar (design positivo) busca proporcionar qualidade e longevidade de vida para pessoas de forma duradoura e profunda. Para isso, se entende que um desenvolvimento saudável é necessário para o bom convívio em sociedade, sendo essencial o aprendizado de habilidades sociais na infância resultando em um bom desenvolvimento sócio-emocional. Alteridade e empatia são citadas por serem habilidades fundamentais para o convívio no coletivo, que auxiliam a entender a perspectiva e as diferenças do outro, sendo indispensável para que as pessoas saibam respeitar a todos, sem discriminar.

3 METODOLOGIA

Após estudar o tema e entender a profundidade do assunto, algumas questões permaneceram em aberto. Existem muitas possibilidades de projetos a serem exploradas e o metaprojeto é a metodologia escolhida para ajudar a responder essas questões e gerar direcionamentos mais objetivos. Como já descrito anteriormente, o metaprojeto é um processo capaz de estimular a criatividade, auxiliando designers a encontrar soluções mais inovadoras (CAMARGO, 2015).

Ao utilizar esta metodologia para a criação desse projeto, se realizou etapas de reflexão projetual, analisando o problema, os objetivos, o público-alvo, e todos os elementos referente ao contexto do tema. Também houve a criação de uma plataforma de conhecimentos, reunindo todas informações que até então não se tinha conhecimento, mas que serviram de suporte para a criação do concept final. A partir disso, foi possível encontrar as primeiras alternativas de desencadeamento do projeto (CAMARGO, 2015).

Durante o processo, se realizou uma pesquisa contextual, que consistiu em entrevistas em profundidade com especialistas na área, que já atuaram em projetos envolvendo crianças e sentimentos, um estudo de caso e uma pesquisa para a criação de um moodboard de referências gráficas, com temática de projetos infantis e lúdicos. Em uma segunda etapa, buscou-se incorporar a visão das crianças na realização de um brainstorm sobre o brincar, que em seguida, ao identificar e dividir as palavras ditas por elas em categorias, acabou inspirando a criação das personas. Ao analisar todas as informações coletadas, 5 visions foram idealizadas buscando solucionar o problema do projeto da melhor forma. Por fim, essas visions foram analisadas e condensadas em um único concept. Neste capítulo, Metodologia de projeto, serão apresentados mais profundamente os procedimentos utilizados, enquanto que a aplicação de cada ferramenta e seus resultados serão apresentados no capítulo seguinte, o metaprojeto. A seguir, na Figura 6, está uma síntese da metodologia utilizada e das próximas etapas de desenvolvimento projetual e validação.

Figura 6: Síntese da metodologia de projeto



Fonte: a autora (2021)

Este projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética da Unisinos (CAAE: 18272713.8.0000.5344), todos os procedimentos éticos cabíveis foram adotados, seguindo o modelo aprovado pelo referido comitê. Todos os processos descritos a partir deste ponto tiveram o consentimento livre e esclarecido dos participantes adultos e assentimento livre e esclarecido das crianças.

3.1 Pesquisa contextual

A pesquisa contextual consiste na obtenção de informações úteis para o projeto, que se concentram dentro do escopo do briefing. Se utiliza para compreender os limites projetuais. Foi realizada por meio de entrevistas exploratórias, em profundidade com especialistas, estudo de caso, e uma busca por referências gráficas. Essa etapa serviu para dimensionar o problema e as possibilidades de solução.

3.1.1 Entrevistas em profundidade

As entrevistas em profundidade tem o objetivo de explorar e aprofundar-se em um assunto com flexibilidade a partir do fornecimento de informações, percepções e experiências por parte de informantes. Como técnica de pesquisa, precisa ter algumas especificações, como um marco conceitual que origina a conversa, a escolha criteriosa das fontes, os aspectos de realização e o uso adequado das descobertas, baseando-se no fato de que os dados recolhidos passam pela interpretação do pesquisador (DUARTE, 2005).

Com esse tipo de pesquisa é possível "identificar problemas, microinterações, padrões e detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada." (DUARTE, 2005, p. 1). São aprendizagens que não estão relacionadas ao estabelecimento de conclusões precisas e definitivas (DUARTE, 2005).

Dentre as pesquisas em profundidade, há três classificações: abertas, semi-abertas e fechadas e no caso desse projeto se iniciou com o modelo semi-aberta, porém, no final, resultou em uma entrevista aberta, essencialmente exploratória. As entrevistas semi-abertas possuem questões guias que são abordadas de forma profunda, e que geram novas perguntas mais específicas. Já as abertas são realizadas a partir de um tema central sem um roteiro pré determinado e costumam ser muito ricas em descobertas, permitindo um maior aprofundamento no assunto escolhido (DUARTE, 2005).

Ao escolher os entrevistados, se buscou aqueles que possuíam conhecimento prévio em projetos de pesquisa com crianças, ou seja, profissionais do assunto. Foram realizadas duas entrevistas com diferentes vieses que trouxeram resultados extremamente úteis ao projeto. As duas entrevistas tiveram duração média de 40 minutos, realizadas através da plataforma Microsoft teams, uma explorou questões de comportamento infantil, e a outra foi mais focada em possibilidades projetuais dentro do tema. Os detalhes sobre os roteiros das entrevistas e as respostas obtidas serão explorados no capítulo "Resultados".

3.1.2 Estudos de caso

Neste processo, o estudo de caso foi utilizado para estudar referências de projetos bem sucedidos, que se assemelham, em partes, com a ideia gerada no

concept final. De acordo com Ventura (2007, p. 385), o estudo de caso "é apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado". Dois estudos foram realizados, sobre produtos que possuem o objetivo de conscientizar crianças sobre diferentes assuntos. Fazendo parte da pesquisa contextual, seu papel foi cumprido ao referenciar possibilidades concretas em produtos já existentes no mercado, que atendem uma parcela do público infantil. Desse modo, conseguiu-se identificar os pontos positivos dos projetos estudados, sendo utilizados como inspiração neste trabalho.

3.1.3 Moodboards

Mood boards são coletâneas de imagens, palavras, texturas e tudo aquilo que traga inspiração para o projetista, podendo ser feitos tanto de forma manual, quanto digital. Eles podem ser usados para representar e expressar emoções e sentimentos através de imagens abstratas. Podem variar em estilo e forma, e ajudar o designer a transmitir mensagens não apenas por palavras, mas sim, elementos visuais (MCDONAGH e STORER, 2016). Mcdonagh e Storer (2016) explicam que "Moodboards podem ser gerados antes do briefing ser formado. Envolve exploração e a interpretação do designer para identificar oportunidades de produto, problemas e potenciais soluções."

Neste projeto, moodboards foram utilizados duas vezes em situações diferentes. Na primeira situação, o resultado foi um moodboard com foco na visualidade, para poder ser utilizado como referência gráfica. Na segunda, se utilizou o método para explorar o tema "brincar", identificando imagens relacionadas com palavras que surgiram durante o processo de brainstorm e buscando inspiração para a criação de personas.

3.5 Brainstorm

Brainstorm é um método para aumentar a quantidade de ideias de um grupo ou indivíduo. As únicas regras são: quanto mais ideias melhor, quanto mais diferentes essas ideias, melhor, e não criticar as outras ideias (OSBORN, 1957 apud DIEHL e STROEBE, 1987). Realmente o objetivo é escrever as primeiras coisas que vem à cabeça sem julgar se aquilo faz sentido ou não.

Foi utilizada a ferramenta brainstorm para revelar as percepções do público infantil quando o assunto é brincar. Serviu para observar os diversos tipos de brincadeiras e brinquedos já inseridos no dia a dia dessas crianças, dessa forma, foi possível identificar a relação delas com atividades individuais e coletivas e propor personas com características de cada categoria.

3.6 Personas

Personas são utilizadas para representar, através de personagens ficticiais, um determinado grupo ou parcela de público. Isso para que o designer não baseie seus projetos em pessoas similares a si mesmo, suprimindo quem realmente será o usuário final (PRUITT e GRUDIN, 2003).

É um método investigativo, que pode ajudar o designer a definir um foco de projeto. Pode servir para se fazer presunções do comportamento do público alvo, dessa forma podendo utilizá-las para responder perguntas que surgem durante o processo, como quem vai usar o produto e como ele será utilizado (PRUITT e GRUDIN, 2003).

Ao observar as duas categorias identificadas no brainstorm, de atividades individuais e coletivas, se percebeu que cada uma delas poderia representar uma parcela do público que possuía características muito diferentes da outra. Decidiu-se caracterizar cada um desses perfis através de personas, para então entender o comportamento de cada grupo, relacionando elas as intenções de projeto, e assim criando um direcionamento mais claro de concept.

3.7 Visions

Após identificar o público focal do projeto, através das personas, e ao observar todas as descobertas feitas durante o processo, visions foram criadas buscando solucionar o briefing. As visions, ou visão, é o começo da delineação do concept, são ideias que surgem das possibilidades de projeto. Para isso, o designer precisa reconhecer os vínculos e visualizar as oportunidades, para poder desdobrar hipóteses (MORAES, 2010).

Ao todo, se desdobrou 5 visions diferentes a partir de conceitos destacados durante a pesquisa que foram considerados essenciais para a concepção do concept final e para atender os requisitos do briefing de maneira satisfatória.

Esmiuçando cada uma, se avaliou os pontos positivos e negativos para conseguir identificar quais estavam de acordo com os requisitos criados. Dessa forma foi possível unir as melhores partes de cada visions em um único concept final.

3.8 Concept

O concept final foi criado a partir das ideias principais das 5 visions formadas. Como dito por Moraes (2010), o concept é uma possibilidade projetual que nasce dentro das possibilidades encontradas por meio da visão, [...]”, ele acrescenta que o concept “não se trata de um projeto ainda definido, nem tampouco do projeto executivo, é mais uma etapa que são previstos ainda outros passos sucessivos.” (p. 43), ressaltando que o ideal é a criação de mais de uma visão para depois definir um único concept.

Ao final da etapa de metaprojeto, o concept, também conhecido como proposta conceitual, deve estar bem definido e com uma direção clara de projeto, preferencialmente possuindo elementos ilustrativos, para a melhor visualização. Dessa forma é possível seguir para o desenvolvimento projetual de maneira objetiva.

4 RESULTADOS

Retomando todo o processo descrito até então, serão apresentados os processos e os resultados de cada uma das etapas, assim como as conclusões geradas.

4.1 Entrevistas em profundidade

Nas entrevistas em profundidade, a primeira entrevistada escolhida foi uma professora e pesquisadora, que será referenciada como Amanda. A entrevista teve 50 minutos de duração e foram abordados diversos assuntos, principalmente possibilidades de projetos, como o que interessaria mais as crianças e como elas lidariam com algumas situações se essas fossem propostas. A seguir, na Figura 7, está o roteiro pré determinado que com o decorrer da entrevista foi adaptado pois surgiram questões mais importantes, e também, insights resgatados da conversa, que posteriormente podem se tornar características do projeto.

Figura 7: Roteiro e insights da primeira entrevista



Fonte: a autora (2021)

Algumas questões foram respondidas e serão usadas para embasar o projeto. A primeira é sobre a diferença entre o brinquedo e a brincadeira, que Amanda descreveu como sendo um objeto relacional, podendo ser individual ou

coletivo, enquanto a brincadeira é mais um ato relacional, que também pode ser individual, mas, geralmente é coletivo. Como exemplos de brinquedos ou brincadeiras foram citados: brincadeiras de montagem, cantigas de roda, jogos e dramatizações, que despertam e levam a determinados tipos de aprendizagens. Foi mencionada também a mímica, que seria o primeiro nível de aprendizagem e que poderia ser relacionada em alguma dinâmica com a ideia da empatia, de saber identificar a emoção do outro.

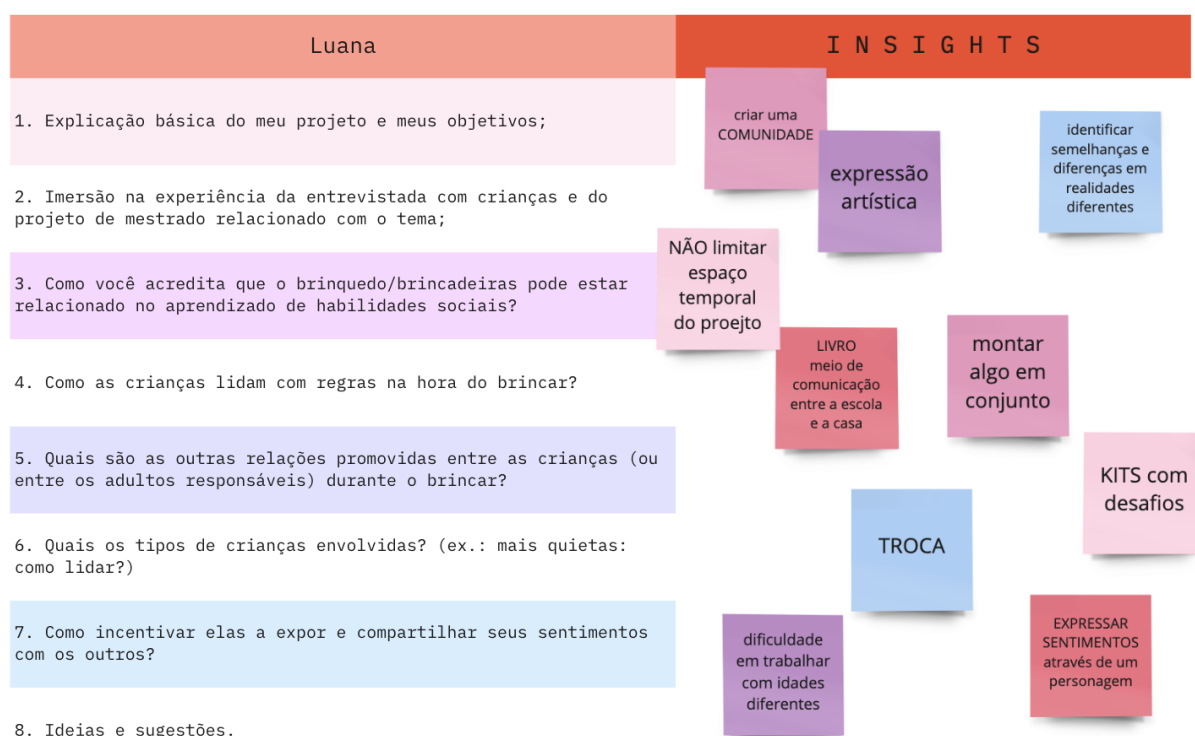
Sobre a faixa etária ideal para se projetar para estimular a empatia, Amanda observou que a criança começa a se descentrar a partir dos 6 anos, quando ela para de possuir comportamentos egocêntricos e começa a perceber e pensar no outro. Além disso, destacou algumas características gerais que devem ser observadas na hora de propor um brinquedo ou uma brincadeira, como uma informação referente a todos os humanos: ninguém gosta de perder, e sobre as crianças, elas são impulsivas e ainda estão aprendendo a esperar. Além dessas, a principal: criança saudável é curiosa e gosta de brincar, sugerindo que elas vão se engajar e serem participativas se a dinâmica exigir. Essas informações trouxeram a ideia que uma brincadeira cooperativa seria o ideal, pois envolveria o coletivo, algo necessário quando o assunto é empatia, e não haveria competição, tirando um aspecto que poderia gerar sentimentos negativos.

Para a aplicação e testes do projeto, Amanda sugeriu algumas dinâmicas que ajudariam a engajar as crianças e também um momento de reflexão após. Esse momento de vínculo seria ideal para motivá-las a interagir já em grupo, como montando algum tipo de quebra cabeça em conjunto. Também seria bom para inserir uma pessoa nova na turma, que no caso seria a autora. Posteriormente, um momento de reflexão em roda poderia sugerir dinâmicas, como contar o que aprendeu, fazer algum registro da atividade, como um desenho ou frase, ou até mesmo criar um cartaz, tudo isso em grupo, para que seja possível através desses feedbacks avaliar a recepção do projeto.

A visão de Amanda e sua extensa experiência com crianças trouxe observações que só quem convive diariamente com o público conseguiria acatar. Foi de extrema importância explorar questões situacionais de como as crianças reagiriam com algumas propostas, identificar oportunidades e descartar outras.

A segunda entrevistada escolhida foi uma profissional e estudante do assunto, que será chamada de Luana. Ela possui em seu portfólio trabalhos envolvendo os sentimentos das crianças, como seu mestrado em Design foi realizado em um hospital na ala infantil. Essa entrevista teve outro foco, analisando projetos em que ela já esteve envolvida, como eles funcionaram, os acertos e erros, e também, o momento foi utilizado para pensar em conjunto novas possibilidades para um futuro concept. A seguir, na Figura 8, se encontra o roteiro pré estabelecido e alguns insights que surgiram durante a entrevista.

Figura 8: Roteiro e insights da segunda entrevista



Fonte: a autora (2021)

Três projetos foram abordados, o primeiro sendo um trabalho acadêmico relacionado com crianças com deficiência em que foi projetado um livro chamado "As Aventuras de Lulu", onde havia um personagem neutro que durante o livro enfrentava diversas situações e as criança deveriam expressar as emoções dos personagens através de adesivos que completavam seu rosto. Dessa maneira, elas acabavam espelhando os seus próprios sentimentos naquelas determinadas situações. Esse livro servia como uma espécie de diário e também de comunicação entre a casa da criança e a escola. Pontos importantes levantados foram em relação

a expressão da criança, que Luana acredita ser mais efetiva através de um personagem, ao invés de exigir que elas verbalizem todo um sentimento que elas mesmas não reconhecem ainda. Esse método foi utilizado também em seu projeto de mestrado, onde as crianças demonstravam as situações através de bonecos playmobil. Neste outro projeto ocorreu um acompanhamento presencial na ala infantil de um hospital, o que possibilitou o compartilhamento da sua experiência de como lidar com crianças, especialmente aquelas que estão em momentos vulneráveis. Luana destacou que é muito difícil conciliar brincadeiras entre faixas etárias diferentes pois na infância essa diferença parece ser muito maior e elas têm interesses muito diversos.

O último projeto mencionado foi seu trabalho de conclusão de curso que, dessa vez, não envolveu crianças, mas sim, mães. O público do seu projeto foram mães de crianças com deficiência, que dedicam sua vida inteira ao filho(a) e não tem tempo para si própria. A dinâmica envolveu trocas de um kit entre elas, com atividades para elas cumprirem, aumentando ainda mais a conexão que elas já tinham umas com as outras. Algumas possibilidades foram levantadas, a questão da troca poderia ser algo interessante para as crianças participarem juntas de algo maior, ainda sim tendo seus momentos individuais. Trabalhar em conjunto envolve a questão da empatia no momento em que você tem que aceitar a parte e a maneira do outro de trabalhar, aprendendo a lidar com as diferenças por um objetivo em comum.

A entrevista com a Luana rendeu muitas ideias de aplicação e de sistemáticas que mais tarde foram consideradas para criação do concept. A dinâmica de troca deve ser destacada pois gerou resultados positivos e a criação de um personagem que estimulou o compartilhamento dos sentimentos e emoções.

4.2 Estudo de caso

O primeiro estudo de caso realizado foi sobre o projeto Jerry the Bear. Jerry é um brinquedo, um urso de pelúcia criado com o intuito de ensinar crianças que possuem diabetes do tipo 1 a cuidar dele com os mesmos cuidados que elas devem ter consigo mesmas. Criado por 10 estudantes da Northwestern University, foi lançado oficialmente como produto em 2013, passando por cerca de 29 versões até chegar na mais atual, conhecida como Jerry 2.0 (GONÇALVES, 2020).

É através de um aplicativo que as crianças podem verificar o açúcar no sangue do Jerry, fazer seleções de alimentos, contagem de carboidratos e administrar insulina, desta forma experienciando e aprendendo a dominar hábitos necessários ao lidar com a doença que possuem. O brinquedo permite que as crianças aprendam fundamentos importantes, brincando (JERRY THE BEAR, 2011?).

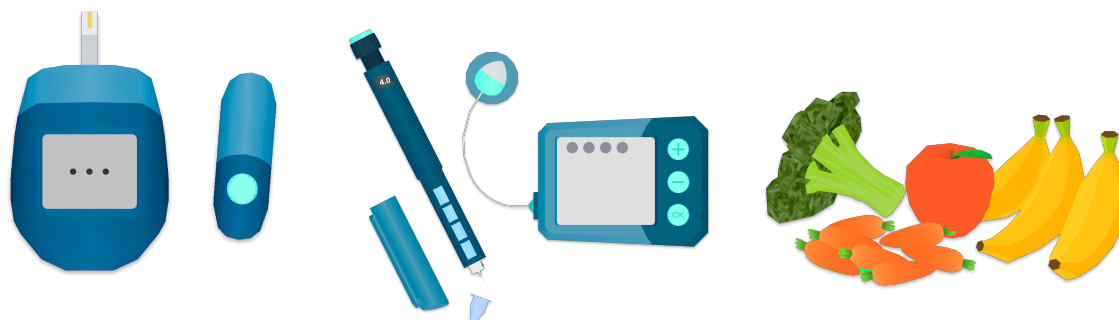
Figura 9: Jerry the Bear



Fonte: Jerry the Bear (2011?)

Seu kit virtual de ferramentas possui alguns instrumentos que podem ser utilizados para cuidar de Jerry. O primeiro é um glicosímetro, que é utilizado para identificar o nível de açúcar no sangue, podendo ser detectado níveis mais altos ou mais baixos, Jerry relata sintomas, incentivando as crianças a reconhecerem como ele se sente. Outros instrumentos são a bomba ou caneta de insulina, que funcionam junto com as manchas no corpo dele, localizadas na parte inferior da barriga, pernas, braços e dedo, e que indicam os melhores locais para a injeção. A cozinha do Jerry permite que as crianças alimentem ele com uma dieta saudável ou não, de qualquer forma elas aprendem os impactos que carboidratos no açúcar do sangue. O app ainda conta com 21 histórias e ferramentas interativas para reforçar a importância de aprender sobre o diabetes (JERRY THE BEAR, 2011?).

Figura 10: Ferramentas do Jerry the Bear



Fonte: Jerry the Bear (2011?)

Todo conteúdo do projeto foi cocriado com médicos, educadores e famílias, com o objetivo de criar um conteúdo educacional que as crianças gostem. De acordo com Aaron Horowitz, um dos co-fundadores e atualmente CEO, "Desenvolvemos o Jerry para proporcionar conforto às crianças do tipo 1 e nos deixa muito felizes em ver os usuários compartilharem fotos com o Jerry e histórias de impacto!". Muitas famílias já foram impactadas por esse produto e destacam pontos positivos, como o conforto que ele possibilita para a criança, diminuindo o estresse dos momentos de aplicação de insulina, a parte educacional, onde os ensinamentos passam a ser diários e provindos de outra fonte além dos responsáveis, e por último a questão de empoderamento, onde algumas crianças passaram a enxergar a doença como um super poder, parando de associar a algo negativo (GONÇALVES, 2020).

Outro ponto positivo deste projeto foi a campanha criada com o intuito de doar ursos para famílias que não tinham condições de comprar. Essa campanha foi feita incentivando aqueles que possuíam a disposição de arcar com os custos de mais de um urso a gastar um pouco mais de dinheiro e doar para quem precisasse. Pelo menos 629 famílias foram presenteadas (GONÇALVES, 2020).

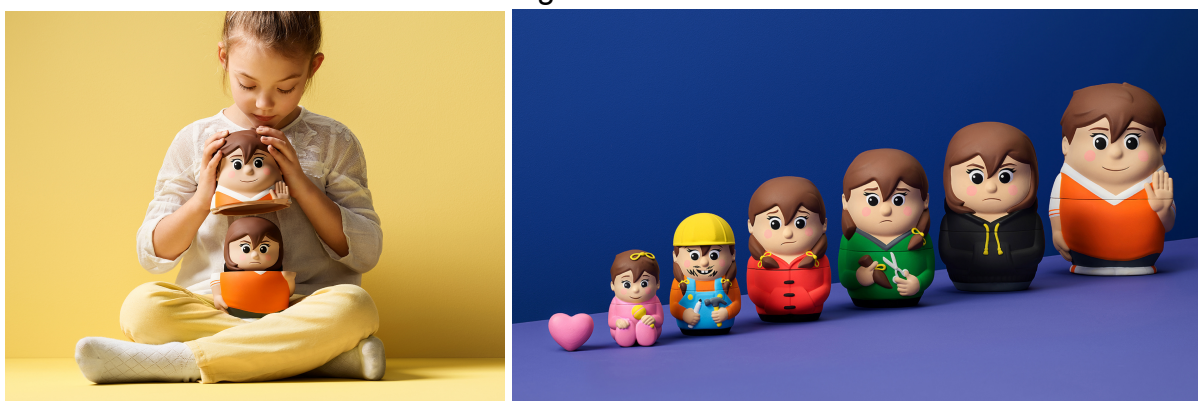
Esse estudo serviu para analisar um produto bem sucedido e criado, também, por estudantes. A utilização de um personagem e a relação criada entre as crianças e ele inspiraram esse projeto. Possibilidades de campanhas para atingir públicos que estão em situações mais vulneráveis também foram analisadas. É importante perceber a dedicação envolvida, as 29 versões criadas comprovam a importância de testes e a busca pela evolução.

O segundo estudo de caso feito foi sobre o *The You Inside Project*, um projeto feito com o objetivo de transmitir conhecimento sobre as emoções sentidas por muitas crianças que questionam sua identidade de gênero, com objetivo de gerar

compreensão e empatia. É uma ferramenta para ajudar crianças trans e suas famílias tornando a sociedade um local mais seguro e inclusivo (GENDER CREATIVE KIDS, 2018).

Sam é uma ferramenta educacional que permite que professores e profissionais ensinem às crianças questões sobre identidade, expressão de gênero e quanto importante é ter compaixão e respeitar pessoas trans, não binárias e criativas de gênero para evitar transfobia antes mesmo que ela aconteça. Isso porque a educação leva à compreensão, compaixão e, finalmente, aceitação. Ele ilustra um exemplo de jornada de desenvolvimento de identidade de gênero de uma criança, de modo que não é representada todas as possibilidades de como essa experiência pode ocorrer, já que na verdade as jornadas não são etapas sequenciais, mas sim um processo fluido que avança, pausa e recua de forma livre (GENDER CREATIVE KIDS, 2018). A seguir, na Figura 11 e 12, está representada a ferramenta Sam.

Figura 11 e 12: Sam



Fonte: Gender Creative Kids (2018)

Para maior compreensão sobre o assunto, além do brinquedo, foi criada a história de Sam. Essa foi feita em forma de animação em vídeo, e ajuda as crianças a entender os sentimentos representados no boneco, tornando ele mais real e estimulando empatia (GENDER CREATIVE KIDS, 2018). Um frame da animação pode ser observado na Figura 13, a seguir.

Figura 13: Frame da História de Sam



Fonte: Gender Creative Kids (2018)

Em uma segunda fase do projeto, foi criado um guia pedagógico para professores do ensino fundamental, oferecendo possibilidades de atividades lúdicas de sensibilização que podem ser facilitadas em sala de aula. Dessa forma, o guia ajuda a criar um espaço seguro para as conversas relativas à identidade de gênero, papéis, estereótipos e normas. O guia foi criado podendo ser usado sem a ferramenta Sam, fornecendo informações sobre as questões que envolvem o assunto, provendo todo o conteúdo necessário para que professores possam ensinar sobre o assunto e lidar com eventuais perguntas. Ele foi criado por pesquisadores, professores, alunos, pais e jovens, buscando atender as necessidades específicas dos professores no Quebec (GENDER CREATIVE KIDS, 2018).

A análise desse projeto trouxe alguns pontos fundamentais que devem ser observados. A importância de qualificar professores sobre o assunto para que eles possam transmitir o conhecimento da melhor forma aos seus alunos, e a maneira como isso foi feito: através de um guia disponível gratuitamente online, permitindo que esse seja acessado por qualquer pessoa que queira aprender mais sobre. As atividades propostas no guia permitem que haja diferentes interações com a ferramenta Sam, elas seguem uma ordem lógica começando gradualmente por atividades introdutórias gerais e passando para os termos e questões mais

específicas relacionadas à diversidade de gênero. Dessa forma, é sugerido que se siga a ordem caso o assunto ainda não tenha sido abordado anteriormente. Além disso, a utilização de vídeos animados que engajam as crianças no tema foi um método eficiente de comunicar as questões de forma lúdica (GENDER CREATIVE KIDS, 2018).

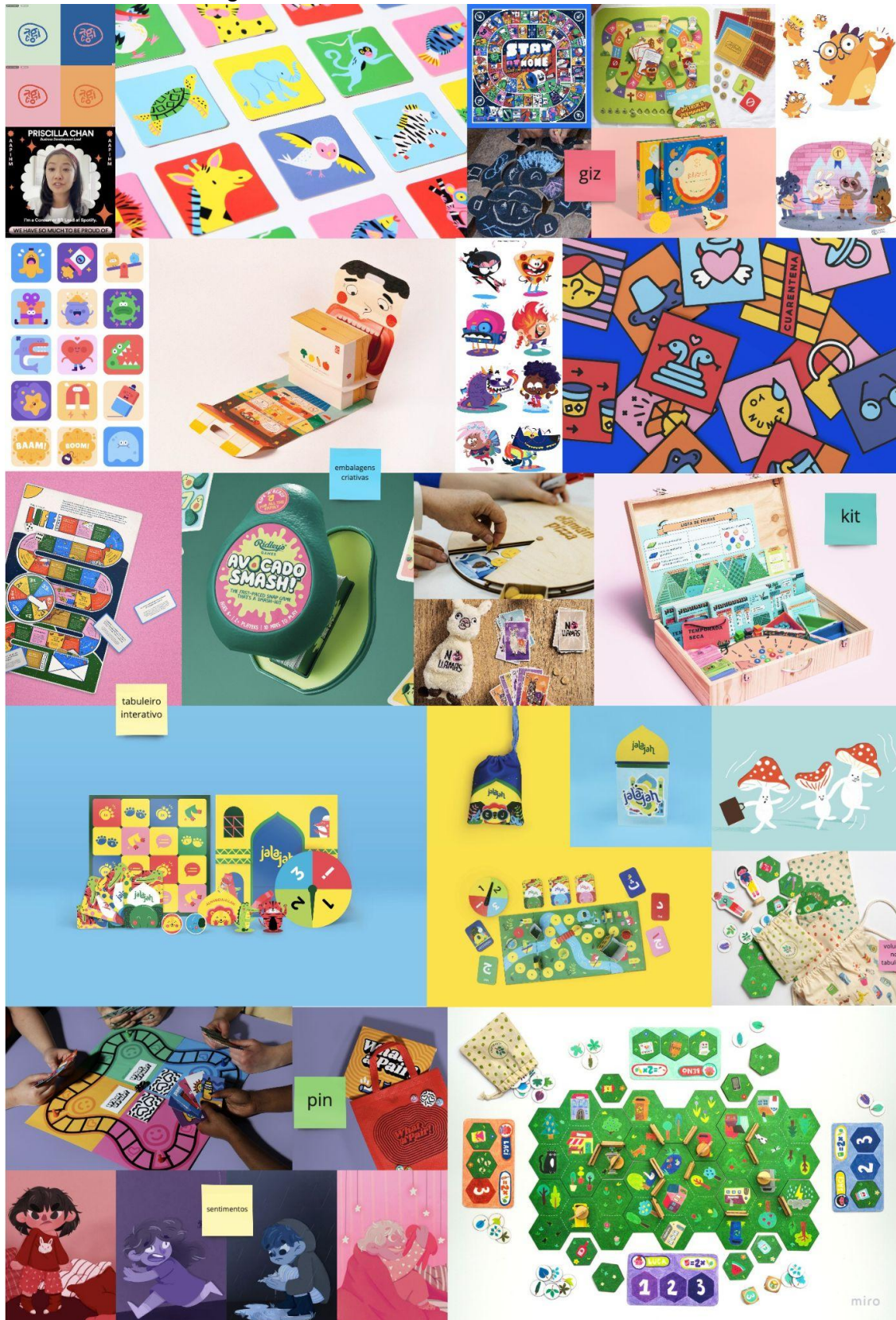
Todos esses elementos foram usados para sensibilizar a juventude através de um brinquedo e brincadeiras e podem ser repensados para atuar em diferentes temas e projetos. O *The You Inside Project* é uma referência atual, que está sendo implementado em aulas sobre educação sexual no Canadá, onde 250 Sams foram inicialmente distribuídos nas escolas. Já tendo ganhado mais de 20 prêmios internacionais, é um grande exemplo de sucesso ao ensinar questões sobre um tema tão importante através de ferramentas lúdicas e divertidas que incitam o interesse das crianças sobre o assunto.

4.3 Moodboard referências gráficas

Trabalhando com o universo infantil, são infinitas as possibilidades de estéticas que possam ser aplicadas no projeto. Ao perceber-se isso, surgiu a necessidade de visualizar o que já foi feito a fim de identificar nossas possibilidades e gerar inspiração.

Um moodboard foi criado, destacando elementos gráficos. O foco foi dado a projetos infantis e lúdicos, identificando características que poderiam ser implementadas futuramente no concept. O moodboard pode ser observado a seguir, Figura 14.

Figura 14: Moodboard Referências Gráficas



Fonte: imagens do Behance e moodboard pela autora (2021)

Por ter temática infantil, já era imaginado a utilização de muitas cores vibrantes. Além disso, se observou diferentes elementos interativos principalmente em projetos que envolviam tabuleiros, possuindo diferentes recursos que tornam as partidas mais dinâmicas e divertidas. Embalagem criativas também foram analisadas, refletindo que a própria caixa do produto já pode fazer parte de alguma dinâmica, além de apenas proteger e guardar os elementos do seu interior. A representação de sentimentos através de ilustrações, sendo cada uma simbolizada através de uma cor, pode ser algo a pensar se o projeto final envolver demonstrar emoções através de desenhos.

4.4 Brainstorm

Após as entrevistas em profundidade, em que relatos de profissionais foram examinados, surgiu a falta de participação do público alvo, afinal o projeto está sendo feito pensando nele. A solução foi realizar um brainstorm com crianças da faixa etária dos 5 a 8 anos, tentando descobrir palavras que elas relacionam ao ato de brincar. Essas palavras tinham o objetivo de inspirar o projeto e também identificar se as crianças pensam mais sobre atividades coletivas ou individuais.

Ao convocar crianças para responder houve a necessidade de ter uma temática clara mas que ainda possibilitasse diversas respostas. As instruções dadas requisitavam as três primeiras palavras que a criança pensasse quando o assunto era brincar. O contato com essas crianças foi feito de maneira online, buscando alcançar o maior número de respostas possível, e também diretamente em salas de aula, onde uma professora engajou crianças de diversas turmas a responderem a questão também. Ao todo foram 80 respostas, cada uma citando 3 palavras.

Ao analisar as respostas, uma nuvem de palavras foi formada e as palavras mais citadas se destacaram dependendo da quantidade de vezes que foram mencionadas, ou seja, quanto maior, mais crianças pensaram naquilo. Analisando o todo, as palavras mais lembradas foram: boneca, pega pega, futebol e amigos. Percebe-se que a maior parte das palavras em destaque são palavras que envolvem o coletivo.

Estas palavras foram distribuídas e organizadas, como é possível observar a seguir.

A Venn diagram with two overlapping circles. The left circle is yellow and labeled 'individual' at the top. The right circle is purple and labeled 'coletivo' at the top. The intersection of the two circles is shaded green. Various leisure activities are listed within the circles, with some appearing in the intersection.

Individual (Yellow)	Intersection (Green)	Collective (Purple)
patinete		
assistir canal do youtube		
jogar no computador		
bicicleta		
correr		
bambolê		
pular corda		
desenhar		
ursinho de pelúcia		
ipad		
assistir tv		
boneca		
cantar		
escorregador		
exercícios		
escalar		
pintar		
dançar		
cozinhar		
bola		
skate		
piscina		
celular		
patins		
carrinho		
montar		
legos		
dormir		
brinquedos		
jogos		
video game		
piada		
		irmão
		pega pega
		mamãe e filhinha
		dinda leca
		esconde-esconde
		xadrez
		amarelinha
		parquinho
		basquete
		guerra de travesseiros
		vôlei
		parque aquático
		meia meia lua
		peteca
		trocar cartas
		amigos
		tubarão e sardinha
		amizade
		futebol
		convidar a mari
		família
		jogar bola
		panelinha
		pique esconde
		brincadeiras

Duas categorias foram criadas, organizando as respostas entre as que tinham cunho individual, ou seja, aquelas que poderiam ser realizadas individualmente, e as que se referiam a atividades coletivas, que exigiriam mais de uma pessoa para

realizar a atividade, sendo que no centro se encontram aquelas que foram consideradas como fazendo parte das duas.

4.5 Moodboard personas

Após a identificação das duas categorias, surgiu a necessidade de visualização através de imagens dos elementos mencionados. Para isso, foram criados dois moodboards, um para cada temática. Esses moodboards buscaram referenciar as atividades mencionadas no brainstorm por meio de imagens, que, ao serem colocadas juntas, geraram uma inspiração estética que facilitou a criação das personas. O moodboard de atividades individuais pode ser observado a seguir.

Figura 17: Moodboard Atividades Individuais



Fonte: imagens do Unsplash e moodboard pela autora (2021)

Além deste, foi criado também um moodboard com atividades coletivas, que está disposto a seguir.

Figura 18: Moodboard Atividades Coletivas



Fonte: imagens do Unsplash e Pexels e moodboard pela autora (2021)

Se observou que a maioria das atividades consideradas individuais podem ser realizadas de maneira coletiva, enquanto que muitas das atividades consideradas coletivas não funcionariam de maneira individual. Ambas são importantes para o desenvolvimento de habilidades diferentes e devem ser exploradas durante a infância.

4.6 Personas

Junto com a identificação das duas categorias, individual e coletivo, e a visualização a partir de imagens que exemplificam as diferenças entre elas, duas personas foram criadas. Foram elas: Vanessa e Clara. Considerando que ambas têm a mesma idade, seus gostos são divergentes. Cada uma de suas características originou-se das palavras encontradas no brainstorm, contemplando o máximo de respostas para enquadrar grande parte do público. É importante observar que elas foram criadas como extremos, e que a maioria das crianças possui características das duas, porém foi considerado valioso identificar suas particularidades para entender quais são suas preferências, e desdobrar visões imaginando como cada uma reagiria em cada situação. A seguir, na Figura 19, estão as descrições de cada uma.

Figura 19: Personas



Fonte: a autora (2021)

Cada persona representa características específicas identificadas que podem fazer parte da personalidade de uma criança. Se optou por não diferenciar elas por gênero para que se compare apenas as habilidades e atributos representados, sem a influência de outros fatores. Vanessa é caracterizada como sendo uma criança tranquila, não muito agitada, que tem interesse em atividades relaxantes, como pintar. Faz tudo com calma e não causa muita bagunça, sempre arrumando seus brinquedos depois da brincadeira. Enquanto isso, Clara é o oposto. Uma criança agitada e hiperativa, que prefere brincadeiras que envolvam atividades físicas, como esportes com bola, corrida, pega pega, esconde-esconde, entre outras, sem ter medo de se machucar. No geral, passa a maior parte do dia inventando atividades para realizar com seus amigos, ou com sua família.

Mesmo com as diferenças de cada uma, ambas valorizam o momento de brincar e aproveitam cada segundo. É nessa ocasião que se percebe a oportunidade de ensinar diversas questões sobre a vida e que podem refletir em suas atitudes no futuro.

4.7 Visions

A partir da investigação do problema, das possibilidades, e da criação das personas, 5 visions foram elaboradas. A partir destas, se desdobrou um concept final, englobando todas as características consideradas fundamentais para um projeto que estimule empatia em crianças. Um sistema produto-serviço foi idealizado, propondo diferentes dinâmicas que envolvem momentos individuais e coletivos, agregando as diferentes personas identificadas.

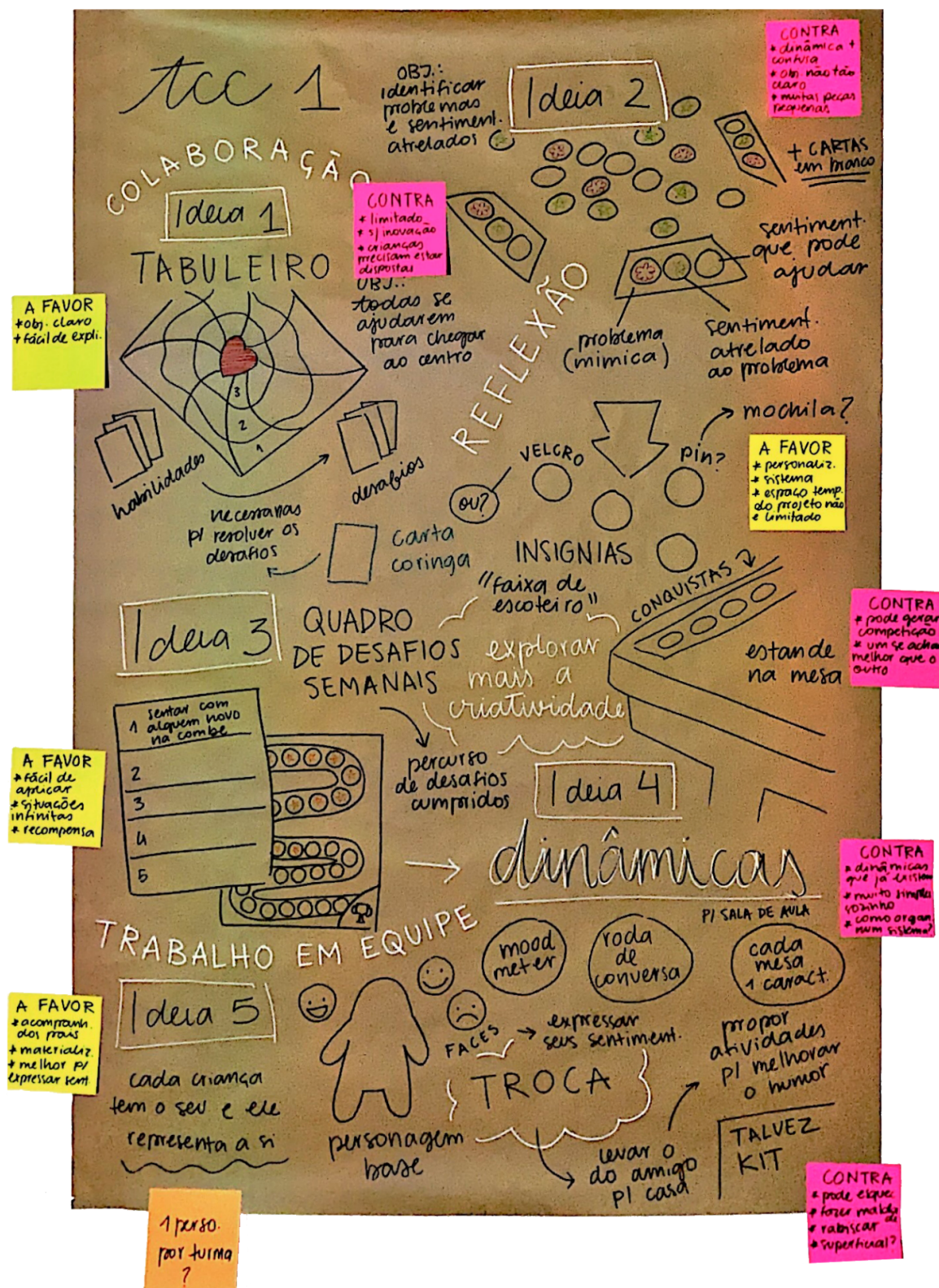
Os principais elementos considerados na geração de ideias foram resultados da exploração do tema, principalmente nas entrevistas. O primeiro foi introduzido por Amanda ao observar que ao estimular a competição em alguma dinâmica sempre haverá alguém ou um time perdedor, gerando sentimentos negativos. Com esse comentário se identificou a necessidade de que o resultado desse projeto fosse algo cooperativo, que as crianças pudessem realizar em conjunto, se ajudando e dessa forma estimulando elas a interagirem para chegar ao mesmo objetivo. O segundo ponto está relacionado ao fato delas se ajudarem, ao identificar que alteridade é entender que o outro é diferente, se propõe que essas diferenças provavelmente

sejam qualidades complementares, e alguma dessas qualidades podem ser essenciais para ajudar o próximo que não possui as mesmas habilidades.

Por ser um projeto que busca estimular a empatia, e esta sendo uma qualidade que não se adquire da noite para o dia, busca-se por uma dinâmica que não limite o espaço temporal do projeto, como por exemplo um jogo em que a criança jogaria apenas uma vez. Desta forma possibilitando o aprendizado ao longo do tempo, sendo um processo mais natural e efetivo.

Por fim, o último elemento essencial para a geração de ideias é considerar as dinâmicas já apresentadas no brincar, desenvolvendo algo divertido além de funcional, que desperte o interesse do público e a vontade de aprender. Sendo assim, propondo um brinquedo ou brincadeira que engaje as crianças e faça parte do dia a dia delas, sem ser algo forçado. A seguir, na Figura 20, estão os rascunhos iniciais das visions que serão explicadas a seguir.

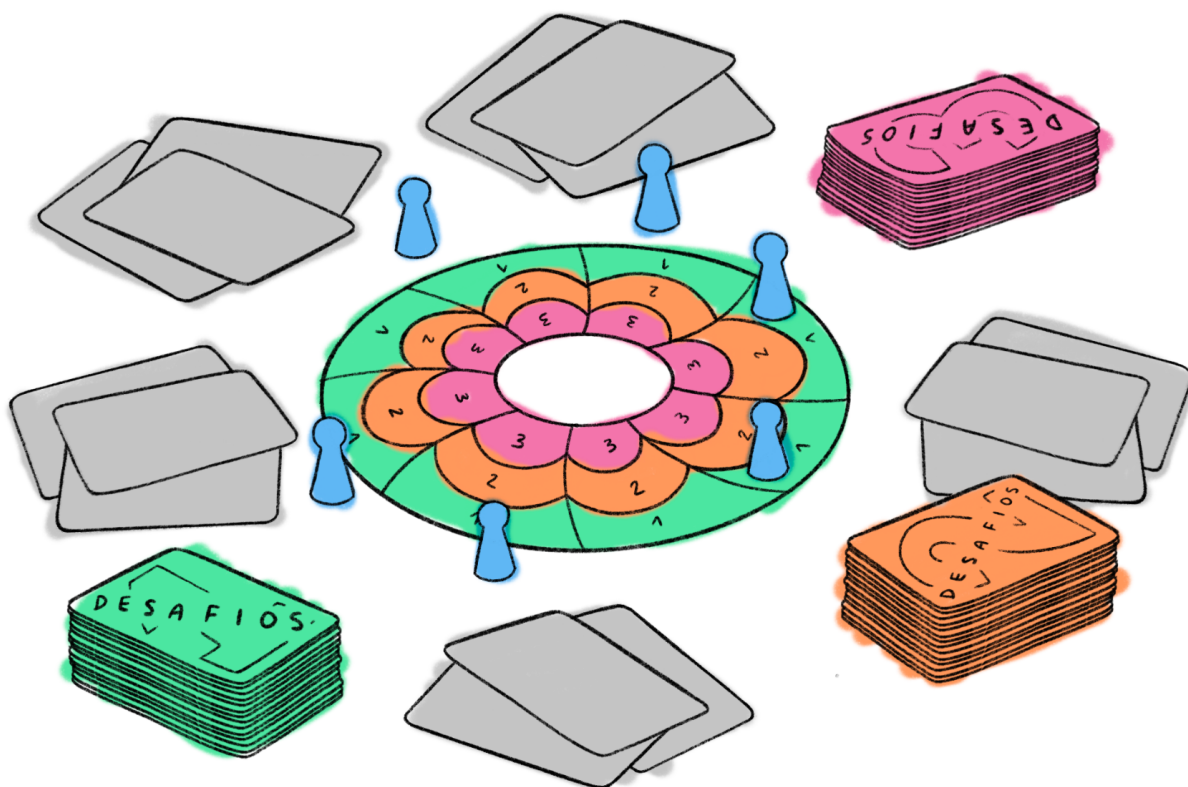
Figura 20: Rascunho das Visions



Fonte: a autora (2021)

A primeira vision de projeto trouxe como solução um jogo de tabuleiro colaborativo. Neste jogo, cada criança possuiria 3 habilidades sorteadas e utilizaria essas para ajudar os colegas encontrando soluções para os desafios propostos. Os desafios seriam sorteados a cada rodada pelo jogador da vez, e ao lê-lo em voz alta os outros colegas precisariam se prontificar para ajudar dependendo das características necessárias para cumprir o desafio. Ao resolver, o jogador da vez andaria uma casa, de forma que o objetivo do jogo é todas as crianças chegarem ao meio do tabuleiro para ganharem juntas. Ou seja, se uma criança chegar primeiro, ela precisará ajudar os outros até todos chegarem, não existindo apenas um ganhador. Além disso, se pensou em criar níveis de dificuldade, de maneira que a cada rodada os desafios fossem mais complexos e necessitassem de mais ajuda. A seguir, na Figura, a visualização de como seria o jogo.

Figura 21: Primeira Vision



Fonte: a autora (2021)

Ao analisar a primeira vision se observou que ela não cumpria com todas as características essenciais definidas, pois mesmo que houvessem várias partidas durante um período de tempo, se tornaria algo repetitivo, não sendo um projeto que acompanhasse a criança por muito tempo. Apesar disso, o elemento de colaboração

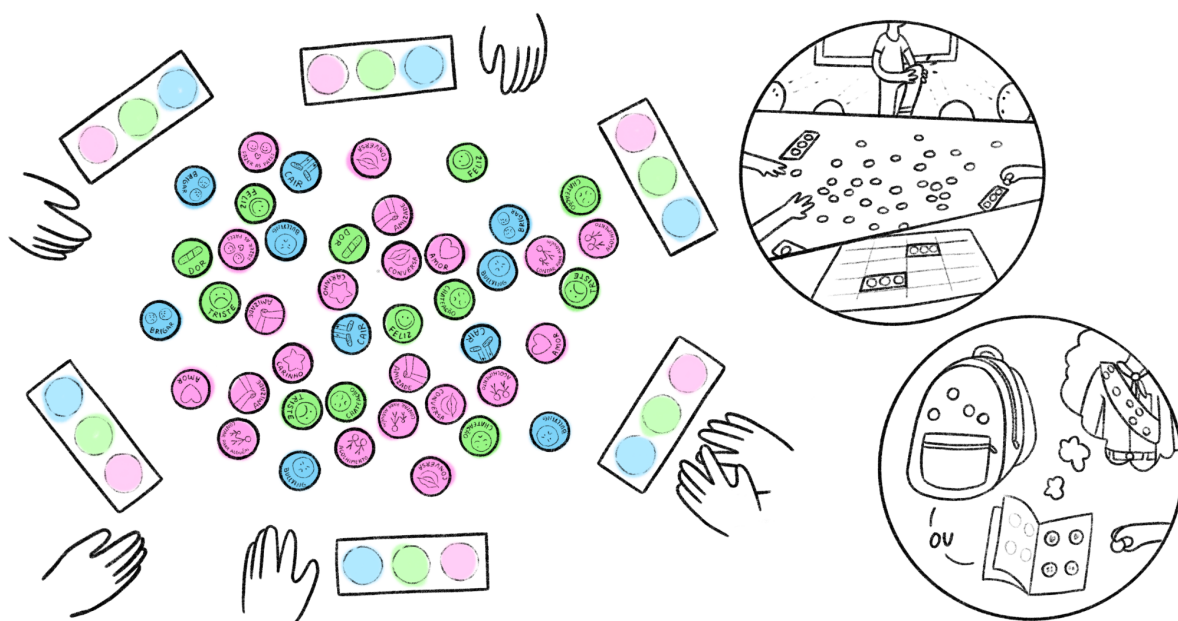
é muito presente, pois as crianças só conseguiriam jogar se interagissem umas com as outras. É uma dinâmica simples e fácil de ensinar para crianças, porém elas precisam estar dispostas a jogar e se comunicar. Foi considerado que essa vision atenderia bem a persona Clara, porém não tão bem a Vanessa, pois crianças mais introspectivas poderiam se sentir desconfortáveis em um jogo que exigisse tanta participação.

A segunda vision identificou um elemento já conhecido pelas crianças: a mímica. Se pensou em um novo jogo que envolvesse a identificação de emoções em diversas situações. Cada criança possuiria um pequeno tabuleiro próprio com 3 casas para serem completadas com as peças disponíveis. A rodada funcionaria da seguinte forma: um dos jogadores sortearia uma das cartas de ação para então realizar uma mímica para os outros colegas, esses devem identificar a ação representada e procurar a ficha correspondente para completar a primeira casa. Após identificar a ação, cada um deve refletir sobre como uma pessoa se sentiria ao experienciar determinada ação e ao encontrar uma resposta deve buscar novamente, nas fichas disponíveis em cima da mesa, uma ficha que corresponda a esse sentimento para completar então a segunda casa. Por último, todas devem refletir novamente para identificar alguma ação que poderia ajudar naquela situação, sugerindo uma resposta que fizesse o outro se sentir melhor, e completando a terceira casa. Esse é um processo individual que exige identificar as emoções e reações do outro em diferentes situações. Quando algum dos jogadores completar seu pequeno tabuleiro, basta que eles levanten a mão para avisar o/a professor(a) responsável para que então a rodada pare e eles examinem os resultados. Mais de uma criança pode ter preenchido o tabuleiro e isso não é um problema, aquelas que conseguiram devem explicar sua linha de pensamento e o porquê de ter escolhido aquelas respostas, desta forma gerando uma conversa em que outros colegas possam dar sua opinião até chegar a um consenso de resposta. Esse tabuleiro com a resposta considerada correta seria recolhido pelo responsável, desse modo esse jogador que não possuirá mais um tabuleiro próprio deverá ajudar os colegas a sua volta na próxima rodada. O jogo termina quando nenhum jogador possuir o seu tabuleiro, dessa forma, todos terão se ajudado ao finalizar.

Posteriormente se pensou em algo que pudesse complementar essa dinâmica, que seria a criação de um sistema de recompensas, remetendo a uma

faixa de escoteiro. Esse sistema funcionaria de maneira que, quando uma das crianças realizasse ações que remetesse às qualidades do jogo, ela ganharia uma insígnia dessa qualidade. Essas ações poderiam ocorrer em sala de aula ou fora dela, de maneira que, caso não fosse no momento presencial, a criança deveria contar para o/a professor(a) para então receber sua recompensa. Algumas possibilidades foram levantadas para o formato dessa dinâmica, podendo ter as recompensas em formato de pin para prender na mochila ou um álbum de figurinhas para ser completado. Exemplo de como funcionaria na Figura, a seguir.

Figura 22: Segunda Vision



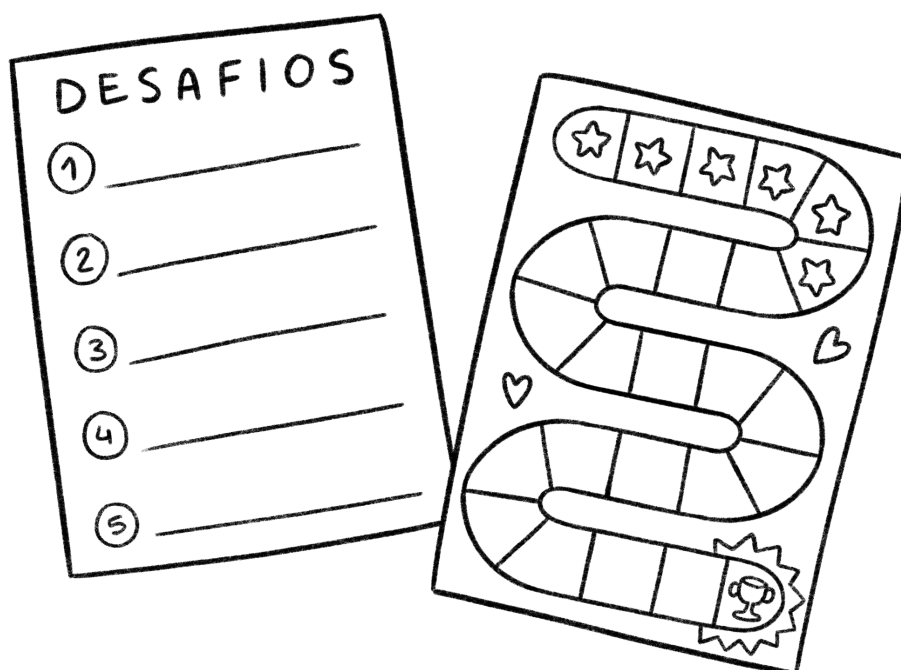
Fonte: a autora (2021)

O maior problema identificado foi que essa segunda dinâmica poderia gerar algum tipo de competição, não sendo esse o intuito. As crianças poderiam se sentir superiores por possuírem mais insígnias que outras, algo que vai totalmente contra os princípios da empatia. Além disso, as instruções do jogo não parecem ser muito claras quando não há um grande objetivo, sendo um jogo complexo de ser ensinado para os menores. Por existir a possibilidade de turmas grandes com mais de 20 alunos, esse jogo se tornaria longo pois haveria o mesmo número de rodadas que de participantes. Ao refletir se o jogo poderia ser jogado em pequenos grupos na mesma sala, se observou que seria uma gameplay muito barulhenta pois é um jogo que exige fala e a mediação de um adulto, que pode ser o único presente no local e não consiga atender todos os grupos.

Por fim, essa vision trouxe um ponto positivo que deve ser observado e que ajudou na construção do concept final. Este é, a inserção de insígnias representando características positivas como forma de recompensa. Essa dinâmica envolveria as crianças em um projeto por espaço de tempo maior, sendo esse um dos objetivos.

Após a reflexão que a segunda vision possibilitou, a questão da competição para se adquirir as insígnias foi considerada, desse modo a terceira vision buscou resolver esse problema. A criação de um quadro de desafios semanais em que as crianças devessem cumpri-los para ganhar uma estrela pela turma, não havendo o problema de uma ter mais que as outras pois não seria identificado quem ganhou cada. A medida que os desafios fossem sendo cumpridos e a turma conquistando estrelas em conjunto, essas preencheriam um caminho em outro quadro de progresso, possuindo um objetivo final que ao ser cumprido revelaria um prêmio surpresa, definido pelo(a) professor(a) com base nos gostos e desejos daquela turma. Esse prêmio poderia ser uma festa temática, um dia livre para a turma escolher o que fazer, ou qualquer dinâmica e recompensa considerada cativante para as crianças.

Figura 23: Terceira Vision



Fonte: a autora (2021)

Essa vision permite muitas possibilidades, pois as opções de desafios podem ser infinitos. Alguns exemplos seriam "sentar com alguém novo no trajeto do ônibus

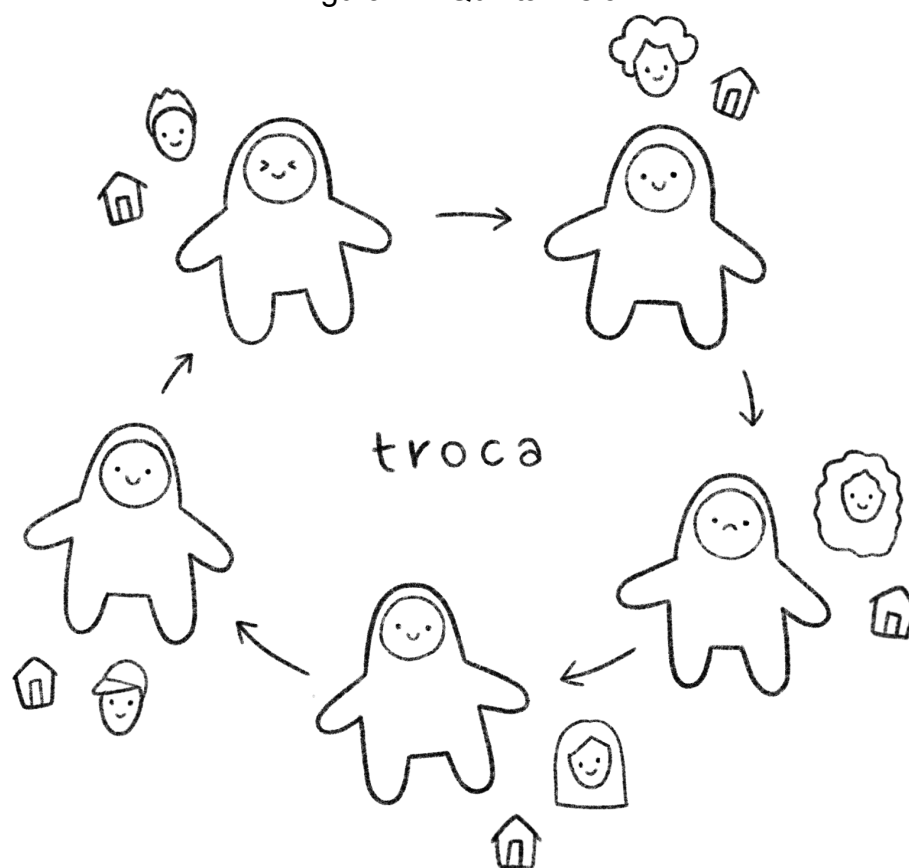
escolar", "fazer uma atividade em grupo com algum colega que você ainda não trabalhou" ou até mesmo "elogiar uma qualidade que você percebe e admira em outro colega". Poderia ser uma maneira de incluir as crianças parecidas com a persona Vanessa em atividades coletivas de maneira gradual, sem sobrecarregar. Sendo muito fácil de aplicar, foi considerado que seria uma dinâmica efetiva e motivadora, pois são coisas simples e do dia a dia que tiram a criança da zona de conforto e com o passar do tempo podem vir a criar novos hábitos. Envolve a cooperação de todos e é algo que seria aplicado por bastante tempo, cumprindo com todos os elementos identificados como essenciais. Apesar disso, a dinâmica foi considerada muito simples quando aplicada sozinha, causando dúvidas sobre a complexidade necessária em um trabalho de conclusão.

A quarta vision buscou solucionar essa questão, pensando em várias pequenas dinâmicas que, junto com a terceira vision, poderiam ser aplicadas em uma sala de aula, tendo diversas formas de estimular as crianças. Essas dinâmicas seriam, por exemplo, roda de conversas, incentivando as crianças a falar sobre seus sentimentos, buscando que elas interajam e reflitam, buscando ajudar o coleguinha que não está bem. Porém se percebeu que talvez seria difícil para elas falarem tão abertamente sobre essas questões e se constatou, na entrevista com a Luana, que seria mais fácil utilizar um personagem para espelhar essas emoções. Outra ideia levantada foi a aplicação de um *mood meter* na sala de aula, em que as crianças identificassem seu humor do dia através de carinhas que representassem as diferentes emoções. Novamente, o objetivo seria que ao observar um colega que está em um dia ruim, as outras tentassem ajudar. Mais uma vez foi considerado dinâmicas muito simples, e que em sua maioria já existem de outras formas. Além do mais, se identificou uma dificuldade em unir tudo em um sistema coeso e que fizesse sentido.

A última vision se baseou na ideia de ter um personagem que pudesse ser usado para expressar as emoções individuais. Dessa maneira, cada criança de uma turma ganharia um personagem, com formato humano porém em branco, para representar a si mesmo e ser personalizado por ela. Esse personagem possuiria suas emoções representadas em diferentes rostos, que poderiam ser trocados pois as peças seriam de velcro. Ao personalizar o boneco, cada um colocaria sua personalidade na criação de cada elemento, gerando um apego com a sua criação.

A proposta seria então trocar com os colegas por um fim de semana para que o outro precise cuidar daquele personagem como se fosse o amigo, sempre retornando na semana seguinte e conversando em uma roda sobre o que todos fizeram durante o fim de semana, e de que forma o personagem se sentiu em cada atividade. Dessa forma, todos os bonecos devem ir para a casa de todos os colegas, de modo que, ao final de toda a dinâmica, todos participaram da evolução do amigo, estando presente e ajudando ele a ser feliz e se tornar quem é, tudo isso metaforicamente, através do personagem. A seguir, na Figura 24, está representada a vision descrita.

Figura 24: Quinta Vision



Fonte: a autora (2021)

Essa dinâmica acabou sendo considerada confusa e complicada, pois envolveria muitas interações e pouco controle do que realmente está sendo aplicado em casa. As crianças ficariam muito livres e sem direcionamentos muito claros, podendo faltar engajamento e causar resultados fracos, como no caso da criança esquecer de realizar a atividade. Por ser todo fim de semana, seria algo bastante cansativo e poderia ser encarado como um tema de casa recorrente, de modo que, com o tempo, a criança perderia o interesse e pararia de se dedicar à atividade.

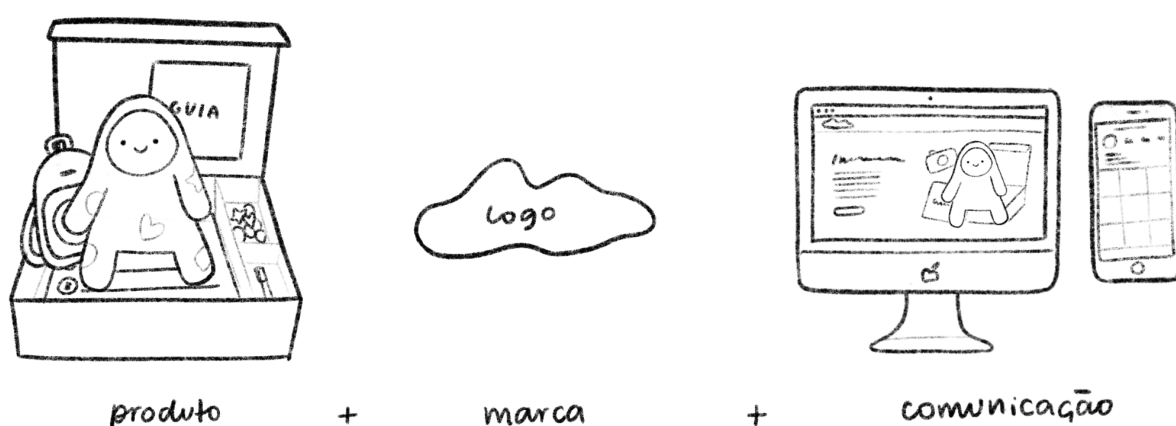
Também poderia acontecer de alguma delas perder o boneco do outro, o que seria outro problema.

Ao originar todas as visions e as diferentes possibilidades atreladas em cada, foi conduzido um processo de esmiuçar cada uma para então identificar pontos positivos e negativos, avaliando quais ideias fariam mais sentido para serem aplicadas ao concept final. Esses pontos detectados foram mencionados ao longo da explicação de todas as visions, e os pontos positivos agora se encontram no concept para resolver o problema de projeto.

4.8 Concept

O concept final foi criado focando tanto nas crianças, com o objetivo de estimular a empatia, quanto nos professores, focando na importância destes para a realização do projeto. A seguir, na Figura 25, é possível observar o sistema produto-serviço pensado.

Figura 25: Sistema Produto-Serviço

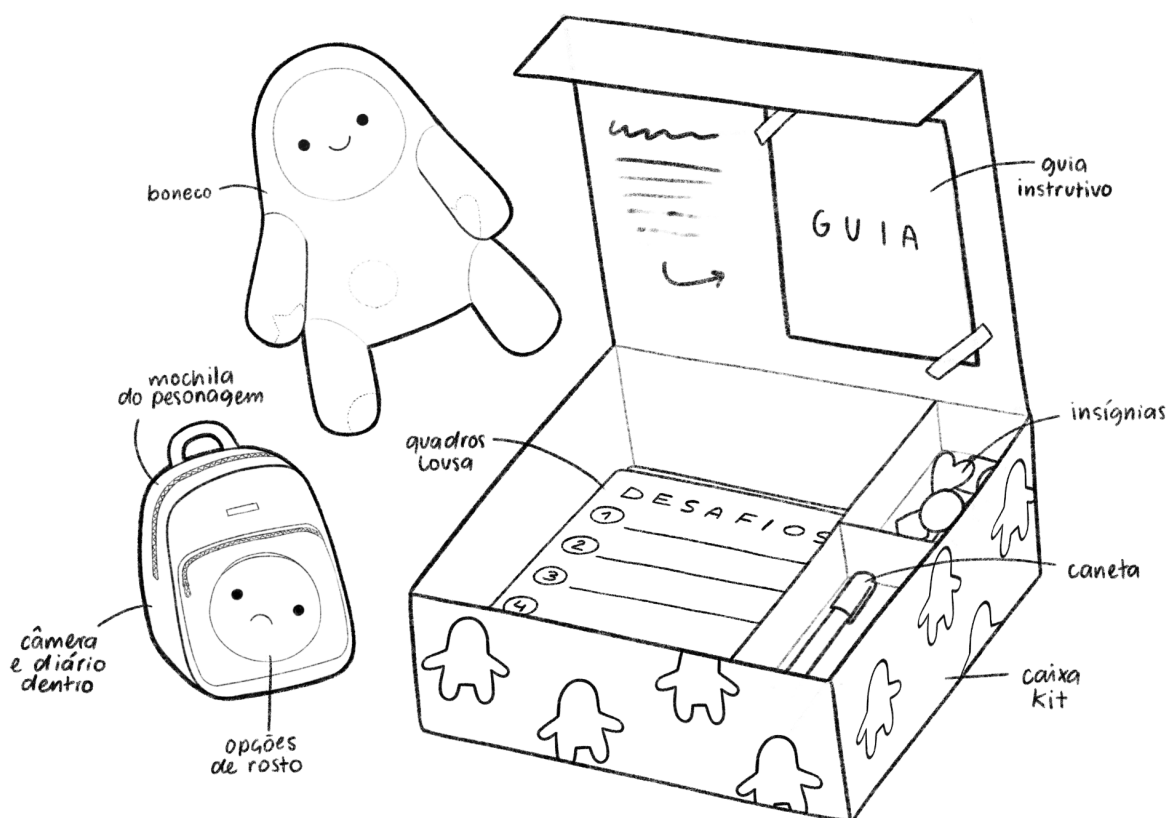


Fonte: a autora (2021)

Se percebeu que no projeto ideal, ambas as personas seriam incluídas e se sentiriam à vontade para participar da dinâmica proposta. Para isso, se pensou em um produto final que seria um kit organizado em uma caixa. Dentro dela há um boneco de pelúcia humanóide em branco, ou seja, sem características distintivas que diferenciam humanos, como cor de pele e cabelo, e que possibilita trocar o rosto dependendo das emoções simuladas. Tem também uma pequena mochila que no interior possui alguns itens, ambos atribuídos ao personagem. Dentro dela, se encontram as outras opções de rosto, com diferentes emoções, um diário e uma

pequena câmera fotográfica infantil. Além disso, na caixa há dois quadros em lousa adesivados com propostas diferentes, um remetendo a uma lista de desafios semanais, com espaços para preencher com desafios, e outro sugerindo o progresso na atividade que propõe os desafios, também havendo espaços para completar conforme haja avanços. Junto com os quadros tem uma caneta própria para o uso deste material. Insígnias em formato de patches termocolantes representando diferentes qualidades e competências estão dispostas em outro compartimento. E por fim, um guia instrutivo direcionado aos professores que possui toda explicação do projeto e diversas possibilidades de dinâmicas e ensinamentos que podem ser aplicados a partir de tudo que há na caixa. A seguir, na Figura 26, é possível observar todos os componentes envolvidos.

Figura 26: Conteúdo da Caixa Kit



Fonte: a autora (2021)

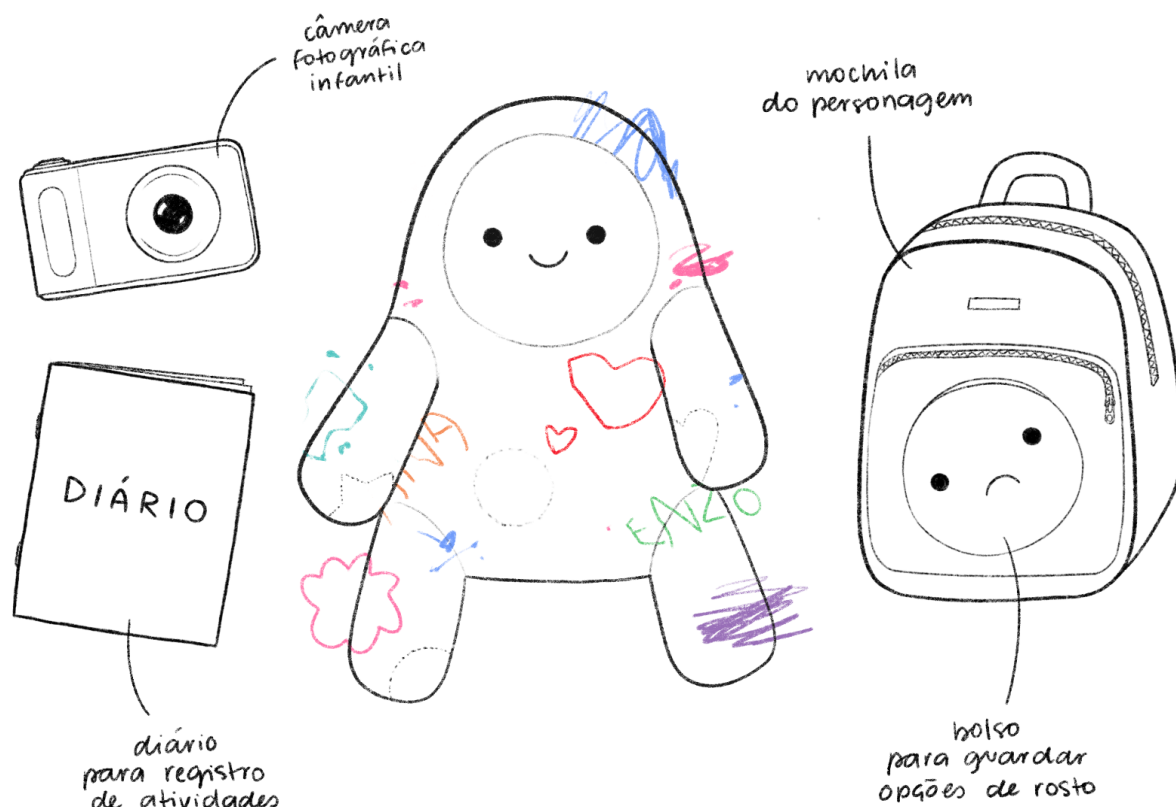
O objetivo dessa proposta é, através do personagem e das dinâmicas envolvidas, aprender sobre as relações entre pessoas, trabalho em equipe, evolução pessoal e as emoções do outro, tudo isso trabalhando a empatia e o senso de alteridade, desenvolvendo a perspectiva que permite entender como o outro está se

sentindo e como é possível ajudar, além de valorizar as características únicas de cada um.

O sistema produto-serviço pensado funciona em torno de algumas dinâmicas principais e outras secundárias. Uma turma, podendo ser da educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental, receberia a caixa kit no início do ano letivo, e a partir desse momento, o personagem é inserido na turma como uma representação de todos os alunos, e faz parte do convívio até que se encerrem as aulas. No guia instrutivo, são indicadas maneiras de realizar a integração, de engajar as crianças com ele, algo fundamental para o restante do projeto. Dinâmicas como escolher em conjunto um nome para esse personagem ou perguntar como a turma (representada por ele) está se sentindo naquele dia, podendo alterar o rosto e representar a emoção escolhida, são feitas para cativar. Dessa forma, se pretende gerar afeto entre as crianças e o boneco.

Com isso acontecendo, é proposto que a cada fim de semana o personagem acompanhe uma das crianças para casa. Junto com ele, está sua mochila com o diário e a câmera fotográfica infantil. O objetivo é que cada criança tenha essa oportunidade em algum momento do ano, e esse momento serve para que ela experiencie cuidar daquele amigo que está evoluindo com ela e os colegas. Em casa, a criança possui acesso ao diário do personagem, que além de possuir uma breve explicação para os responsáveis sobre o projeto e seus objetivos, está recheado de propostas de atividades, e também, espaço para o registro dessas. Como a cada fim de semana ele estará com alguém diferente, é importante registrar com quem ele já esteve e o que fizeram juntos. A câmera é outra maneira de registro desses momentos, para depois as fotos serem utilizadas no próprio diário. Há páginas interativas, que incitam a criança a refletir sobre como o boneco está se sentindo em determinadas situações, e expressar essas emoções através de desenhos e frases. Essa etapa do projeto é mais individual, porém ainda sim, fantasiando um momento coletivo, pois envolve a interação entre a criança e o personagem, que ela deve cuidar como se fosse realmente um amigo real. Na figura 27, a seguir, estão representadas as ferramentas que são utilizadas pelas crianças durante o fim de semana, em casa.

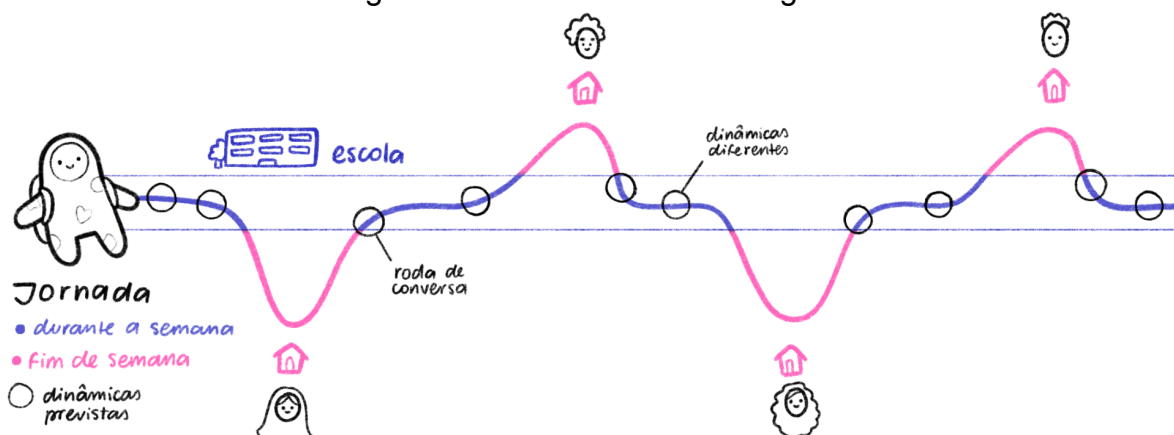
Figura 27: Ferramentas Utilizadas no Fim de Semana



Fonte: a autora (2021)

Ao retornar do fim de semana, deve acontecer uma roda de conversas, para que a criança da vez conte como foi sua experiência. Nesse momento, diversas interações podem ser feitas para, novamente, incitar os outros colegas a identificar as emoções do personagem. O guia instrutivo sugere que o professor engaje com a turma, fazendo perguntas como "Em *tal* momento, como vocês acham que ele se sentiu? Vocês acham que ele gostou?", podendo utilizar os rostinhos para diferenciar as emoções. Dessa forma as crianças podem espelhar seus próprios sentimentos em momentos parecidos e compartilharem suas experiências. A seguir, na Figura 28, está representada a jornada do personagem.

Figura 28: Jornada do Personagem



Fonte: a autora (2021)

No início do ano, são apresentados também os quadros de lousa, um de desafios semanais, e o outro de progresso. Esses fazem parte da dinâmica da sala de aula, onde são propostos desafios durante a semana e a cada vez que eles são cumpridos, uma casa do quadro de progresso seria preenchida. Várias crianças podem cumprir um mesmo desafio, assim a turma avança ainda mais no quadro progresso. Esses desafios começam mais fáceis e a medida que o tempo for passando podem ficar mais difíceis. Exemplos seriam como os propostos na terceira vision, "Sente com alguém diferente no ônibus escolar", "Faça trabalho em grupo com alguém que você nunca fez", "Elogie alguma qualidade que você admira em um amigo", coisas que incentivam as crianças a fazerem pequenas atitudes fora da sua zona de conforto, que podem se tornar hábitos. No guia para os professores possui diversas sugestões de desafios, porém ainda sim pode ser algo proposto pelo responsável pela turma, que pode observar uma oportunidade em alguma ação em sala de aula e utilizar dessa ferramenta para ensinar as crianças a importância de realizar atitudes positivas, pensando no outro.

No quadro de progresso há diversas metas a serem alcançadas, algumas menores que outras. Essas metas são cumpridas quando são conquistados o número necessário de desafios realizados, e quando isso acontece a turma, em conjunto, conquista uma nova característica para o personagem. Essas são representações, de amor, amizade, felicidade, união, gentileza, entre outros, em formato de insígnias, para que sejam aplicados ao personagem, representando um novo atributo conquistado e que agora faz parte da sua personalidade. Além disso, outras dinâmicas mais simples podem utilizar o boneco durante a semana, de forma

que as crianças sejam bem familiarizadas com ele e criem uma conexão, para que se motivem a realizar as atividades já propostas. A seguir, na Figura 29, estão representados os quadros de desafio e progresso.

Figura 29: Quadros de Desafio e Progresso



Fonte: a autora (2021)

À medida que os desafios vão sendo cumpridos e as metas alcançadas, o personagem vai ganhando cada vez mais características, representando a evolução da turma no aprendizado das habilidades sociais. Através de todas as dinâmicas, é possível estimular um sentimento de união entre as crianças daquela turma, e de pertencimento, pois, ao final do ano, todas fizeram parte do desenvolvimento daquele boneco e de alguma forma influenciaram ele a "se tornar quem é". Além disso, é preciso que elas trabalhem em equipe para resolver os desafios e, em conjunto, conquistem as metas estipuladas. Exemplos de insígnias que podem ser conquistadas estão representadas a seguir, na Figura 30.

Figura 30: Exemplos de Insígnias



Fonte: a autora (2021)

Todo o sistema funciona em conjunto e é preciso que aqueles que vão guiar as crianças pelas atividades entendam bem o propósito de cada etapa. Por isso, o guia instrutivo é feito contemplando a maior parte das possibilidades, inclusive instruções para caso algo dê errado, como o que fazer se alguma criança não realizar a atividade durante o fim de semana. Até mesmo nessas situações é importante retirar algum aprendizado, pois nem tudo é da maneira que se espera. Outra possibilidade que foi explorada é a criação de uma plataforma para o compartilhamento das experiências positivas, e de novas dinâmicas criadas por professores para outros professores, criando uma rede de apoio de pessoas engajadas.

Para a comunicação do projeto se pensou em um site online, com a descrição das dinâmicas, uma página de dúvidas e respostas para a comunidade engajada e a disponibilização do produto para a compra em uma página de compra. Campanhas de "Compre 1, doe 1" como vistas no estudo de caso do Jerry the bear também são incentivadas, buscando a doação de caixas kits para escolas públicas. Redes sociais, como Instagram e Telegram, também foram criadas para divulgar a eficácia, compartilhar experiências de turmas que já participaram do processo, fotos de páginas do diário preenchidas pelas crianças, relatos de pais que notaram mudanças no comportamento dos filhos, entre outros. O Instagram foi escolhido por permitir a publicação de imagens e vídeos possuindo diversas opções de produção de conteúdo, permitindo também promover anúncios. Pelo Telegram é possível criar uma comunidade, em uma ferramenta disponível para canais, onde pessoas engajadas no projeto podem interagir e dividir suas experiências com outras. Dessas

maneiras o projeto pode alcançar maior visibilidade podendo encantar educadores que buscam inovar no ensino de habilidades sociais.

É um projeto complexo, com muitas oportunidades e bastante conteúdo, que busca auxiliar crianças que estão em fase de desenvolvimento. Transformar pequenas ações solidárias em hábitos já causa um grande impacto, e cada vez mais é importante ter o contato físico, conhecer o outro, entender suas peculiaridades e aprender mais sobre conviver com pessoas diferentes. Tudo isso buscando gerar ambientes escolares com pessoas mais inclusivas, abertas ao desconhecido e que não se fechem dentro da sua zona de conforto, ignorando o resto.

Visando atingir os objetivos citados, foi necessário arredondar a ideia tornando-a coesa. Identificar os pontos de fragilidade e solucioná-los, além de encontrar a estética adequada para se comunicar com as crianças. No capítulo seguinte esse processo é caracterizado e desdobrado.

5 DESENVOLVIMENTO PROJETUAL

Neste capítulo são descritas as lógicas criadas e as escolhas feitas para o funcionamento do projeto. Inicialmente pontuando as partes envolvidas, seguido de descrições sobre os artifícios utilizados na identidade visual, e a aplicação nos elementos criados, caracterizando também suas funções.

5.1 Caracterização do processo projetual

Frente ao desafio de materializar toda a ideia gerada no concept, precisou-se definir melhor cada parte a fim de gerar sentido no projeto como um todo. Se dividiu os elementos do projeto em três categorias, para ajudar no desenvolvimento de cada uma, são elas: coletivo, individual e orientação. "Coletivo" se tratando das dinâmicas propostas em sala de aula, que envolvem o personagem, os quadros lousa e as insígnias. "Individual" referindo-se aos elementos que acompanham a criança no fim de semana em casa, ou seja, o personagem novamente, a mochilinha, diário e a câmera infantil. E "orientação" sendo tudo aquilo que fornece as informações para a aplicação do projeto, o guia instrutivo para professores, o site contendo a página de comunidade, e as redes sociais, sendo um canal de comunicação. Segue, a seguir, uma figura ilustrando cada categoria (Figura 31).

Figura 31: Categorias

INDIVIDUAL



PERSONAGEM + MOCHILA + DIÁRIO + CÂMERA

COLETIVO



PERSONAGEM + LOUSAS + INSÍGNIAS

ORIENTAÇÃO



GUIA INSTRUTIVO + SITE + REDES SOCIAIS

Fonte: a autora (2021)

Após categorizar se tornou mais fácil enxergar e simplificar a entrega final. Por ser um projeto complexo, há um medo de ficar confuso para o usuário as funções de cada parte, por isso foi necessário estruturar de forma consistente a categoria organização. As demais partes exigem desenvolvimento gráfico, decisões

como a paleta de cores, estética das ilustrações, tipografia, entre outras foram fundamentais para o avanço do projeto para a fase de prototipagem.

5.2 Identidade Visual

As decisões projetuais da identidade visual foram tomadas à medida que o projeto foi sendo criado. A seguir serão apresentadas as escolhas feitas e suas aplicações.

5.2.1 Nome

Ao se pensar em qual seria o nome do projeto, algumas coisas foram levadas em consideração. Primeiramente, o intuito era ser um nome fácil, que não houvesse complicações ao explicar para uma criança, ou seja, sem palavras em outros idiomas, nem nada muito abstrato. Ademais, o nome deveria ter algum sentido relacionado com os objetivos do projeto, então se pensou em palavras relacionadas com empatia, respeito, união, e coisas que envolvessem atividades coletivas.

Alina Wheeler (2018, p. 26) descreve que "O nome certo é atemporal, incansável, fácil de dizer e lembrar; representa algo e facilita as extensões da marca.". Ainda, Alina explica as qualidades de um nome efetivo, devendo ele ser significativo, comunicando algo sobre a essência da marca; distintivo, sendo único, fácil de lembrar e de pronunciar; positivo, não possuindo conotações negativas; entre outras.

Com todos esses elementos sendo levados em consideração, o nome escolhido se concretizou sendo uma variação da palavra amizade. Amizade, sendo o ato de cuidar do próximo, de estabelecer uma relação de confiança, parceria, troca de experiências, crescimento, afeto, zelo, compreensão, apoio, entre muitos outros sentimentos e trocas e que estão inclusas e são objetivos do projeto.

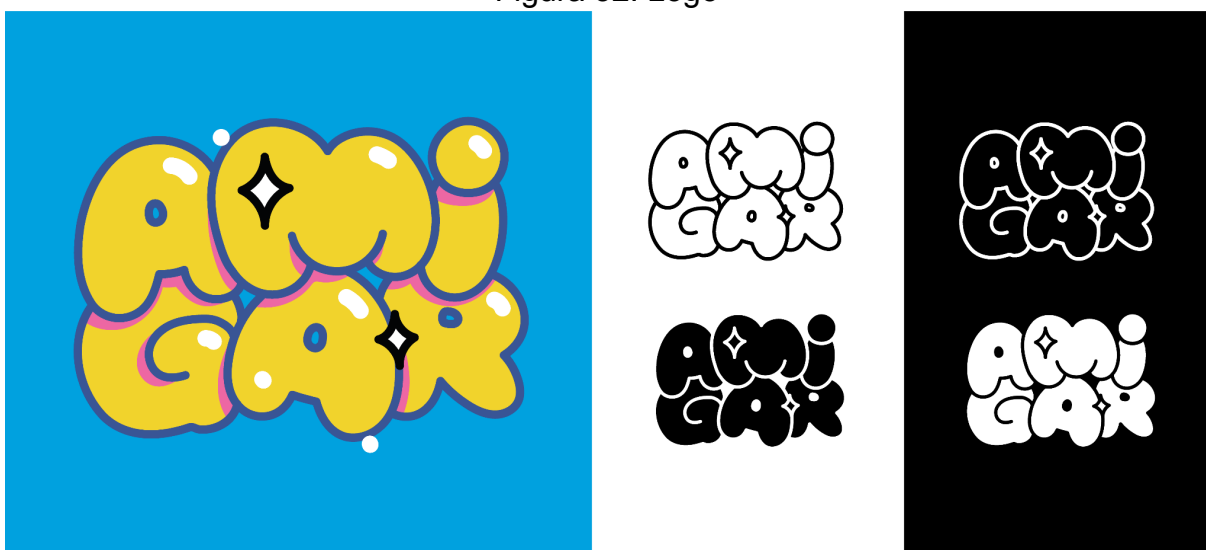
Amigar foi escolhido por ser descomplicado, sendo a transformação da palavra amizade em um verbo, podendo significar o ato de fazer amizade, ou cuidar dos seus amigos.

5.2.2 Logotipo e paleta de cores

O logotipo é um elemento gráfico que comunica a essência do projeto, é uma representação e uma forma de se comunicar com o público. Adîr, Adîr, e Pascuc (2012, p. 650) confirmam que o logotipo "É um símbolo, um signo gráfico e visual

que desempenha um papel importante na estrutura de comunicação de uma empresa". É ele que possibilita a distinção entre marcas, e por isso alguns atributos são essenciais para a criação de um logo funcional, como a legibilidade; a coerência, devendo ser simples e fácil de entender; deve ser reproduzível, possuindo variações em preto e branco para ser facilmente aplicado; memorável, sendo inesquecível, etc (ADÎR, ADÎR e PASCUC, 2012).

Figura 32: Logo

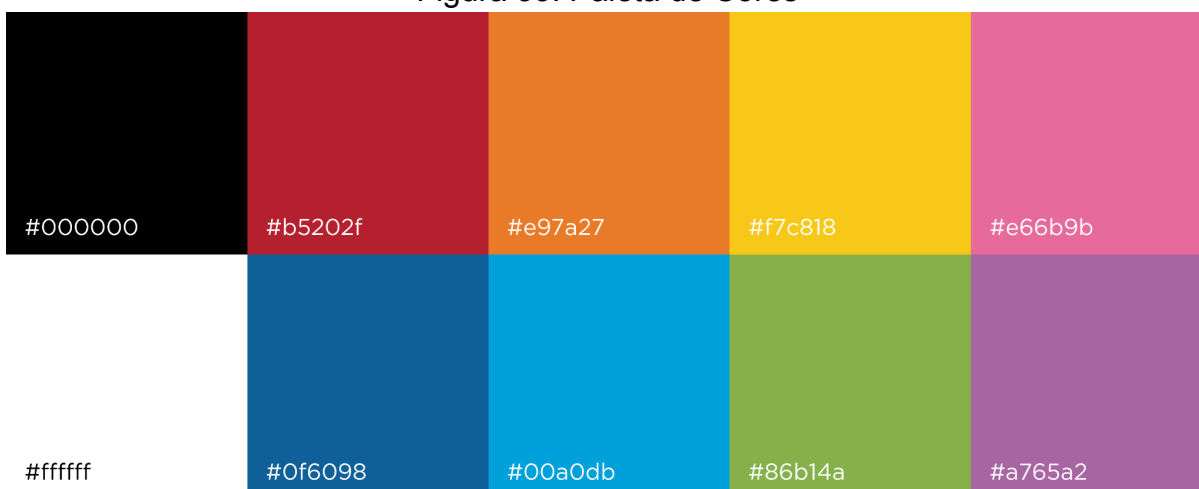


Fonte: a autora (2021)

O logo criado é bastante lúdico e divertido, por se tratar de um projeto para o público infantil. As formas passam a impressão de algo fofo e macio, atraindo a atenção das crianças podendo provocar a vontade de tocar e apertar os objetos envolvidos, facilitando a interação. "Brilhos" também foram adicionados para se tornar ainda mais atrativo, dando a ideia de ser algo novo, brilhante e limpo.

Variações simplificadas foram idealizadas a fim de prever possíveis aplicações em superfícies mais detalhadas em que o logo principal não possuiria destaque. Essas variações podem ser utilizadas tanto nas versões positiva e negativa, sendo isso em preto e branco, quanto em qualquer uma das cores da paleta de cores escolhida, que está disposta a seguir.

Figura 33: Paleta de Cores



Fonte: a autora (2021)

Para escolher a paleta de cores foi pré-determinado a necessidade de 8 cores que se encaixassem bem com os 8 sentimentos selecionados para serem representados nos rostinhos trocáveis do personagem principal. Houve também atenção para não repetir cores muito parecidas, e conseguir equilibrar tons quentes e frios. Além do preto e do branco se relacionarem bem com todas as cores e possuírem contraste, outros dois tons foram idealizados para conseguirem esse mesmo efeito, o vermelho e o azul escuro. Essas cores poderão ser utilizadas em momentos em que as outras cores não se relacionem bem, principalmente em contornos, como pode se observar no logotipo.

Ademais, a paleta como um todo possui cores vibrantes e alegres, que acredita-se ser o ideal para conseguir a atenção do público infantil. As cores também fazem alusão ao arco-íris, algo conhecido no contexto infantil por ser algo positivo, mágico e encantador.

As especificações técnicas de aplicação do logotipo estão descritas no *brandsheet*, disponível no Apêndice D.

5.2.3 Lettering e tipografia

A definição da utilização da técnica lettering em diversas peças do projeto se deu por entender este artifício como uma maneira de aproximar o público, principalmente infantil. O lettering é a alteração no desenho da letra, podendo ser de forma ilustrada, bastante manual e mais orgânica. Possui o objetivo de realçar o

layout e o texto de forma artística e comunicacional (SANTOS, MARINHO e FILHO, 2015). A forma possui preferência, pois se trata de um recurso que valoriza a estética, porém de maneira alguma deve-se abandonar a legibilidade.

No caso da aplicação neste projeto, buscou-se equilibrar o apelo visual com o fator da legibilidade, evidenciando as cores e a parte mais divertida que interessa a criança, sem se desfazer do conteúdo necessário. O lettering foi utilizado em grandes títulos e em elementos de destaque, como é exemplificado a seguir, em uma das insígnias.

Figura 34: Insígnia "Zelo"



Fonte: a autora (2021)

Ao observar a insígnia "zelo" e comparar com o próprio logotipo do projeto, já é perceptível a diferença de estilos em cada lettering. Mais adiante outros elementos evidenciarão as diversas interpretações que foram utilizadas para tornar o projeto mais lúdico e menos repetitivo. Os letterings são robustos e vibrantes, combinando bem com elementos que possuem pouco texto. Por outro lado, sentiu-se a necessidade de encontrar tipografias complementares, para grandes textos. Tipografia é o conjunto de tipos, sejam letras, numerais e caracteres que compõem palavras a fim de transmitir uma mensagem (SANTOS, MARINHO e FILHO, 2015).

Possuindo dois público-alvo, o projeto possui materiais para crianças e outros para adultos, e por isso duas tipografias complementares foram escolhidas. Uma manuscrita, remetendo à própria caligrafia infantil, imperfeita, desalinhada e pura, e outra tradicional, sem serifa, que não batalha a atenção com todo o resto e facilita a leitura. Hangry Hand e Gotham foram as escolhidas por se encaixarem bem nesses critérios, como é possível ver a seguir.

Figura 35: Tipografia

Hangry Hand Regular

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ! # ♥ & * ()

Gotham Book

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ! # \$ % & * ()

Fonte: a autora (2021)

Hangry Hand foi utilizada para subtítulos e materiais direcionados para crianças, como o diário do personagem. A Gotham, ao contrário, foi aplicada nos materiais informativos, da categoria de organização, o guia instrutivo e o site. Nas redes sociais se utilizou ambas, causando um equilíbrio entre os dois opostos.

5.2.4 Ilustrações

Além do lettering, outro artifício gráfico foi aproveitado para trazer o aspecto lúdico, este sendo o uso de ilustrações. Tanto para caracterizar as diferentes emoções expressas nos rostinhos do personagem, quanto para devidamente ilustrar atividades interativas, um estilo de ilustração foi adotado. Utilizando linhas bem definidas e as cores já mencionadas, diversas ilustrações compõem o projeto. Alguns exemplos podem ser observados em posts das redes sociais e no próprio diário do personagem, como é possível ver a seguir.

Figura 36: Exemplo Ilustrações



Fonte: a autora (2021)

Traços simples fornecem mais proximidade com o público, e isso é essencial para que o projeto seja confortável para a criança querer participar.

5.3 Materialização

Após apresentar todas as decisões projetuais relacionadas com a identidade visual, é possível explicar o desenvolvimento de todos os elementos e como se conectam. De maneira a serem pertencentes a uma mesma estética, ainda assim possuindo suas particularidades, pensando sempre no público que as é destinado. A construção de cada parte do sistema produto-serviço será desdobrada seguindo da lógica que acompanha o sistema.

5.3.1 Guia Instrutivo

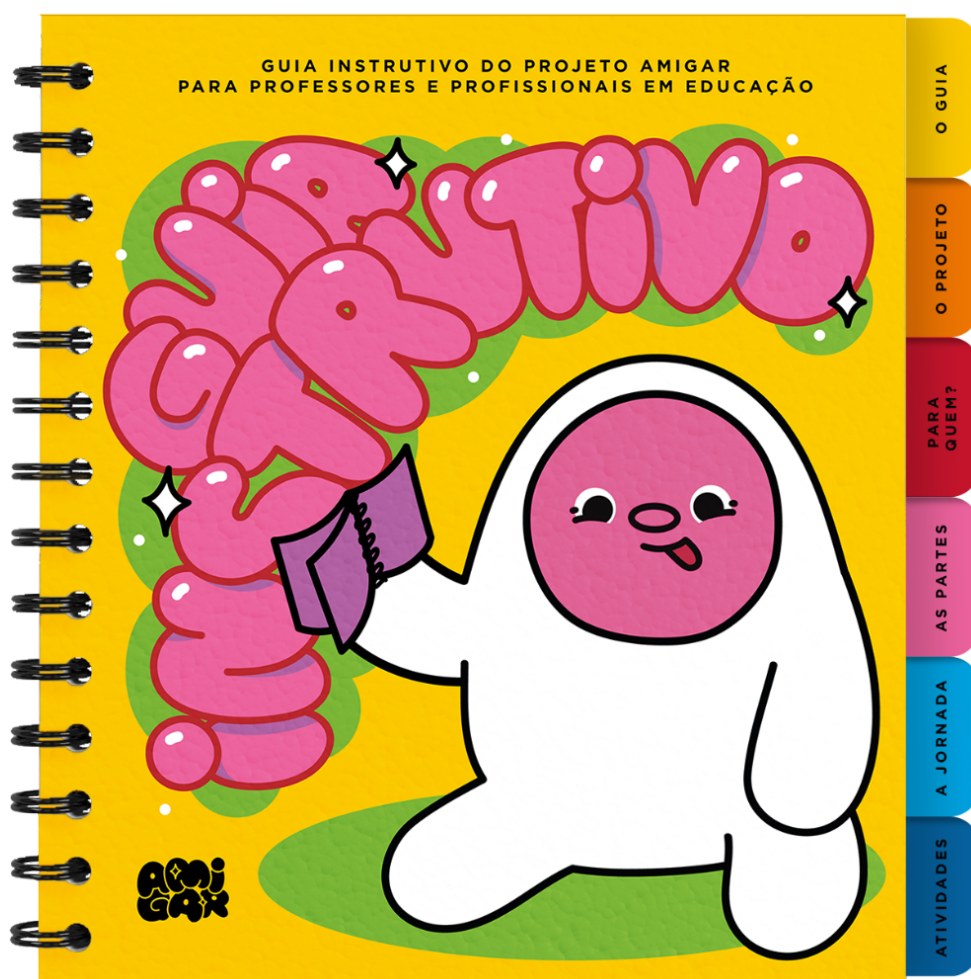
O guia instrutivo é o ponto de partida para qualquer pessoa que deseje aplicar o projeto em sala de aula. É nele que se encontram todas as informações relevantes sobre cada elemento e sua função, as possíveis atividades e ensinamentos, e os fundamentos das jornadas principais. Ele foi desenvolvido pensando em professores e especialistas que possam entrar em contato com o projeto e necessitam de orientação a fim de entender as funcionalidades e os objetivos.

Para sua construção se levou em conta que esse seria provavelmente o primeiro contato do educador com o projeto, ou seja, sem possuir uma explicação

prévia. Dessa forma, o guia deveria esclarecer quais são as intenções do projeto, quais elementos fazem parte e como eles atuam em conjunto. Dúvidas foram mapeadas para serem respondidas, na medida do possível, durante o texto, como por exemplo "E se alguma criança não realizar a atividade?" ou "Se o professor não tiver mais ideias para desafios?". Algumas até mesmo se tornaram propostas de atividades.

Por acreditar ser um projeto que deve ser cocriado, a intenção não era escrever um passo a passo de como o professor deveria aplicar e lidar com cada parte, mas sim, instruir ele a construir junto a jornada. Portanto, o guia foi escrito com uma linguagem amigável, convidando sempre o leitor a colaborar e propondo sugestões ao invés de afirmações. A seguir pode-se observar a capa, que utiliza um lettering para o título e ilustração do personagem criado, que será apresentado em seguida.

Figura 37: Guia Instrutivo



Fonte: a autora (2021)

Possuindo 23,3cm de altura e 21cm de largura, o guia é leve e fino, não causando impacto negativo pelo número de páginas e dessa forma ele se torna mais convidativo para professores que não possuem muito tempo para ler.

Figura 38: Sumário

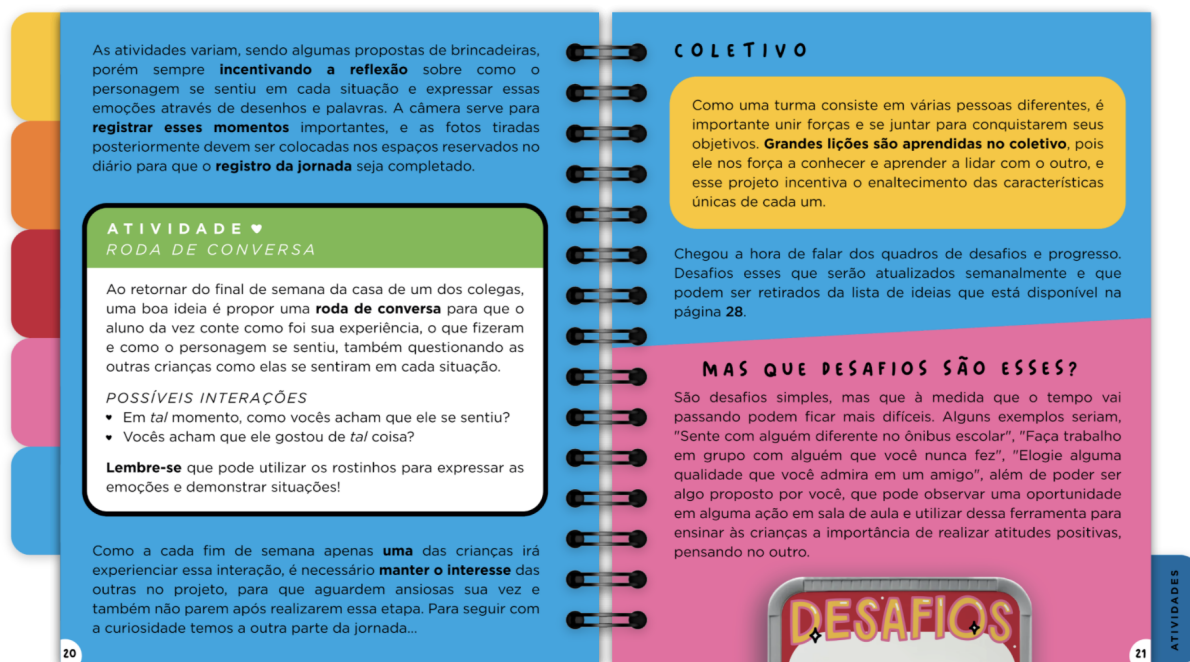
SUMÁRIO	
O GUIA	PG. 4
O PROJETO	PG. 6
PARA QUEM?	PG. 8
AS PARTES	PG. 10
O PERSONAGEM	PG. 10
OS ROSTINHOS	PG. 11
A MOCHILA	PG. 13
OS QUADROS LOUSA	PG. 16
AS INSÍGNIAS	PG. 17
A JORNADA	PG. 19
INDIVIDUAL	PG. 19
COLETIVA	PG. 21
ATIVIDADES	PG. 26
ADESIVOS	PG. 31

Fonte: a autora (2021)

O guia possui seis capítulos principais destacados nas abas laterais: "O guia", onde são explicados brevemente os objetivos do projeto seguido da apresentação do próprio guia, além dos conceitos norteadores, como "O que é empatia e alteridade?" e a importância dessas habilidades, já citadas neste trabalho; "O Projeto" onde se desenvolve a explicação do que é o projeto, o que faz parte, e quais ensinamentos são buscados, como o desenvolvimento das relações interpessoais, trabalho em equipe, evolução pessoal e as emoções do outro, além de trabalhar a empatia e o senso de alteridade, desenvolvendo a perspectiva que permite entender como o outro está se sentindo e como é possível ajudar, além de valorizar as características únicas de cada um; "Para quem é este guia?" inspirado no guia do projeto *The You Inside Project*, relatado anteriormente nos estudos de casos, a ideia de caracterizar quem deveria ler o guia assim como desenvolver a jornada com as turmas. Por se tratar do desenvolvimento emocional e social de crianças, se requisita pessoas com experiência e qualificação na área de educação infantil.

O capítulo "As Partes" detalha individualmente cada componente do projeto e sua função, a começar pelo próprio personagem, seus rostinhos, a mochila, o diário, a câmera, os quadros lousas e as insígnias. Todos esses elementos se dividem entre duas jornadas que são esclarecidas no capítulo seguinte, "A Jornada". Uma sendo com foco no individual e outra no coletivo, ambas se conectam à medida que ocorrem.

Figura 39: Páginas



Fonte: a autora (2021)

Por último, no capítulo "Atividades" são reunidas atividades extras, pois ao longo dos outros capítulos as principais já foram sendo evidenciadas em quadros de destaque, se adequando aos momentos descritos. O guia foi escrito desta forma para sugerir atividades e não impor, despertando a criatividade do educador que ao ler, vai entendendo o da para ser feito, e em quais momentos isso seria adequado.

Figura 40: Página Atividades



Fonte: a autora (2021)

O guia possui mais de 30 páginas e foi feito tentando ser bastante visual, para não se tornar cansativo. Durante as páginas foram utilizadas fotos dos elementos, esquemas, e ilustrações que ajudam o leitor a entender do que se trata e a visualizar bem como utilizar cada parte. Além disso, por ser direcionado ao público adulto, se utilizou em sua maioria a fonte Gotham, para que a fosse fluida a leitura. Os títulos com a fonte Hangry Hand evidenciam que é um projeto para o público infantil sem pesar e dificultar a compreensão. Todas as páginas do guia se encontram no Apêndice A.

A seguir, seguindo a lógica do guia, cada elemento será caracterizado individualmente para posteriormente fazer sentido a grande jornada.

5.3.2 Personagem e mochila

Sendo o elemento principal do projeto, o personagem tem a função de ser um novo amigo para as crianças. É a partir dele que todas as dinâmicas se desdobram e que os conceitos são ensinados. Amigável, simpático, divertido, fofo são características essenciais identificadas durante a criação. O personagem busca remeter a figura humana para que haja identificação e a criança consiga visualizar os sentimentos dele, nela. A forma mais arredondada visa trazer conforto e fofura

para que o personagem desperte a vontade da criança de manusear, apertar, abraçar e afofar o boneco.

Figura 41: Desenho Personagem



Fonte: a autora (2021)

Oito emoções foram idealizadas para serem exibidas em rostinhos diferentes. Essas podem ter diversas interpretações de acordo com a vivência da criança. Felicidade, curiosidade, tristeza, raiva, confusão, foram sentimentos retratados em diferentes intensidades. A seguir se encontram rascunhos das expressões escolhidas.

Figura 42: Rascunho expressões do personagem



Fonte: a autora (2021)

Além da expressão em si, achou-se necessário diferenciá-los de outra maneira: através de cores. Foi esta decisão que originou a escolha da paleta de cores do projeto, a tentativa de representar cada emoção com uma cor que fizesse sentido. Um mapa de cores baseado em personagens já existentes foi criado para facilitar a identificação, escolhendo cores baseadas em personagens e características que já são relacionadas naturalmente pelas crianças com algumas emoções. É possível observar a seguir.

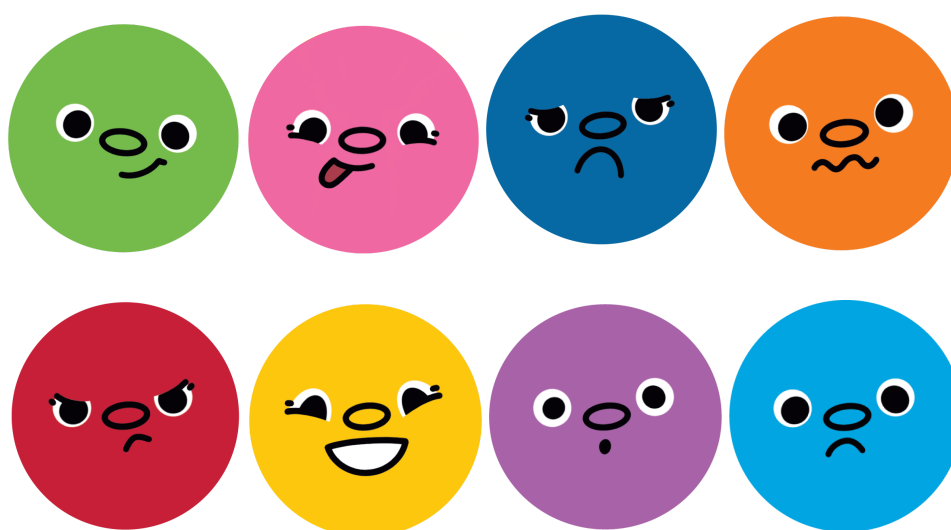
Figura 43: Mapa de Cores



Fonte: imagens Google Search e moodboard pela autora (2021)

Como dito anteriormente, foram utilizadas cores diferentes entre si e que remetem ao arco-íris, como pode se observar a seguir.

Figura 44: Rostinhos



Fonte: a autora (2021)

Os rostinhos criados possuem personalidade e as escolhas estéticas permitem diferenciar cada emoção. Através dos olhos já foi possível trazer entonações diferentes para uma mesma emoção com diferentes níveis, como é o caso dos azuis, que representam a tristeza. A mesma coisa acontece com a felicidade, com o verde e o amarelo. Ainda assim, a ideia é os rostinhos não serem específicos a apenas uma emoção, mas sim, permitam às crianças imaginarem e atribuírem o sentimento que desejam e julgam adequado.

Na prototipagem, os rostinhos foram feitos de feltro e o personagem foi idealizado em um tecido macio e levemente peludo, além de possuir marcações pontilhadas em formatos distintos onde devem ser as aplicações das insígnias. A intenção é que os braços e as pernas sejam maleáveis, permitindo que o personagem sente. Além disso, inicialmente se pensou que a troca dos rostinhos seria através de um sistema com velcros, porém, com receio que o acabamento ficasse grosseiro e muito visível, se optou por utilizar ímãs.

Figura 45: Personagem

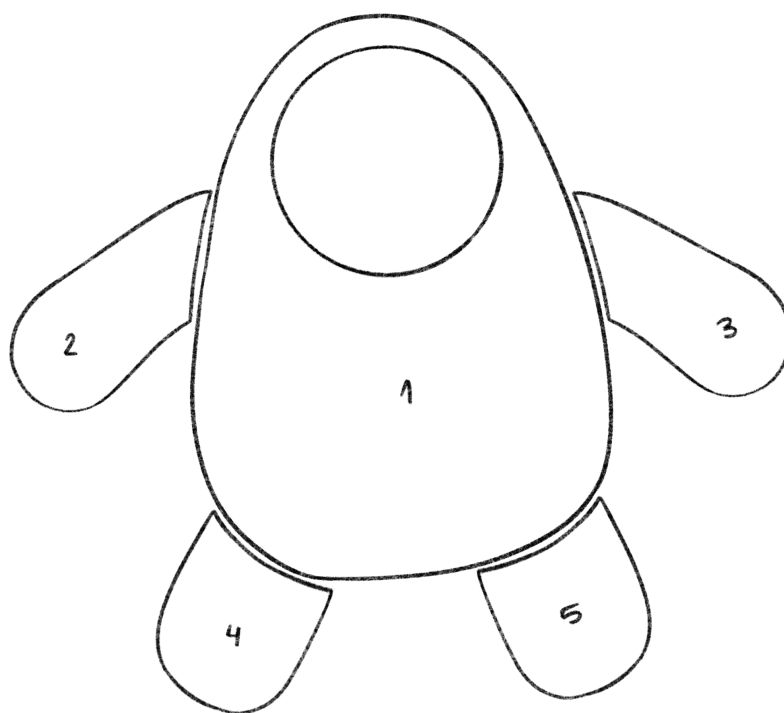


Fonte: a autora (2021)

Nove mini ímãs foram posicionados em cada rostinho, e também na parte de dentro do personagem, garantindo que a posição fosse sempre a mesma e que o encaixe fosse facilitado. Cada peça possui duas camadas de feltro, com os ímãs entre elas e um acabamento com cola de silicone nas bordas, garantindo durabilidade. A impressão dos rostos foi feita em papel transfer que permite a aplicação em tecido através de fonte de calor, como um ferro de passar roupa. Por ser um método caseiro, e as impressoras convencionais não possuírem tinta branca, uma adaptação foi feita: entre o feltro e a camada de papel transfer foi posicionado peças recortadas em papel sulfite que encaixavam perfeitamente com os desenhos previstos. Ao aplicar o calor, esses pedaços ficaram fixos pelo próprio papel transfer. Dessa forma foi possível obter os detalhes planejados dos olhos.

O personagem foi costurado em uma máquina de costura em tecido plush, que possui um toque macio e suave, semelhante com a pelúcia. Mais de 5 testes foram realizados antes do produto final, utilizando algodão puro para conseguir o molde perfeito. Por meio desses testes foi possível entender como funciona um molde em tecido, onde ele precisa ser muito maior que o produto final pretendido. A seguir, na Figura 46 está o desenho feito para alcançar o formato pretendido e fotos do processo.

Figura 46: Molde



Fonte: a autora (2021)

Foram feitas cinco peças, o corpo, dois braços e duas pernas, para depois juntar tudo costurando a mão. Como é possível observar a seguir, esse molde foi desenvolvido a base de testes em tecidos diversos, para o protótipo final ser finalizado em plush.

Figura 47: Processo prototipagem personagem



Fonte: a autora (2021)

Toda a prototipação durou um pouco mais de um mês. Além do personagem, outro elemento foi costurado e planejado junto: a mochila. As medidas da mochila e

do personagem estão presentes no Apêndice E, especificadas no desenho técnico dos objetos.

A mochila do personagem é o local onde fica guardado as outras opções de rostinho, que não estão sendo utilizadas no momento, o diário e a câmera, que irá junto com a criança para casa. Ela foi criada para ser um elemento que gere ainda mais identificação com a criança, que está na escola. Ao planejar ela, a intenção foi criar algo bastante colorido e chamativo, para que houvesse atenção para não a perder. Ademais, uma espécie de cinto foi projetada para garantir que a mochila permanecesse fixa ao personagem. A seguir segue o esboço de planejamento.

Figura 48: Esboço mochila



Fonte: a autora (2021)

A intenção é que a mochila seja presa por meio da fivela. O bolso da frente possui um espaço transparente circular condizente com o tamanho e formato do rosto do boneco, para que seja possível a visualização. As demais escolhas foram motivadas por estética, como as cores e o formato.

Os materiais utilizados foram feltros coloridos, para construir toda a estrutura, zíperes, plástico transparente, fitas de poliéster, para as alças, e a fivela, conhecida também por fecho de engate. A costura foi realizada na tentativa e erro, devido a dificuldade de se criar um molde já que é um objeto complexo. O resultado foi bastante satisfatório pois correspondeu às medidas pensadas inicialmente. A seguir estão algumas fotos do processo seguido do resultado.

Figura 49: Processo prototipagem mochila



Fonte: a autora (2021)

A seguir, na figura 50, o resultado final da prototipagem da mochila, em comparação com o personagem, para que seja possível observar a proporção entre os dois.

Figura 50: Mochila protótipo



Fonte: a autora (2021)

A mochila permite que a criança carregue os dois elementos ao mesmo tempo, segurando pela alça superior. Além disso, os dois se mostram estáveis em cima de superfícies planas, equilibrando um ao outro.

No guia, o personagem e a mochila são apresentados nas seguintes páginas (Figura 51).

Figura 51: Páginas personagem e mochila



Fonte: a autora (2021)

Conforme são apresentados o personagem e o rostinho, atividades relacionadas são indicadas, podendo ser realizadas para criar o afeto entre a turma e o brinquedo.

5.3.3 Diário e câmera infantil

Dentro do bolso maior da mochila do personagem há o diário e a câmera fotográfica infantil. Este diário possui atividades relacionadas à proposições de cenários imaginativos para a criança se inserir na situação e refletir sobre o que faria, como se sentiria e sua relação com o outro, além de evidenciar a importância dos sentimentos.

São atividades divertidas que buscam desenvolver empatia, amizade, cooperação, e alteridade. A ideia é que a criança sinta prazer em fazer o exercício, sem parecer uma obrigação, tornando o processo de aprendizado mais natural, rico e efetivo.

O diário possui instruções para os pais e responsáveis saberem guiar a criança caso haja alguma dúvida, além de os próprios entenderem do que se trata o projeto. Nas instruções é apontado que a criança deve realizar apenas três páginas de atividades, estas que são indicadas por bordas de cores diferentes. A seguir há exemplos de páginas criadas.

Figura 52: Páginas diário

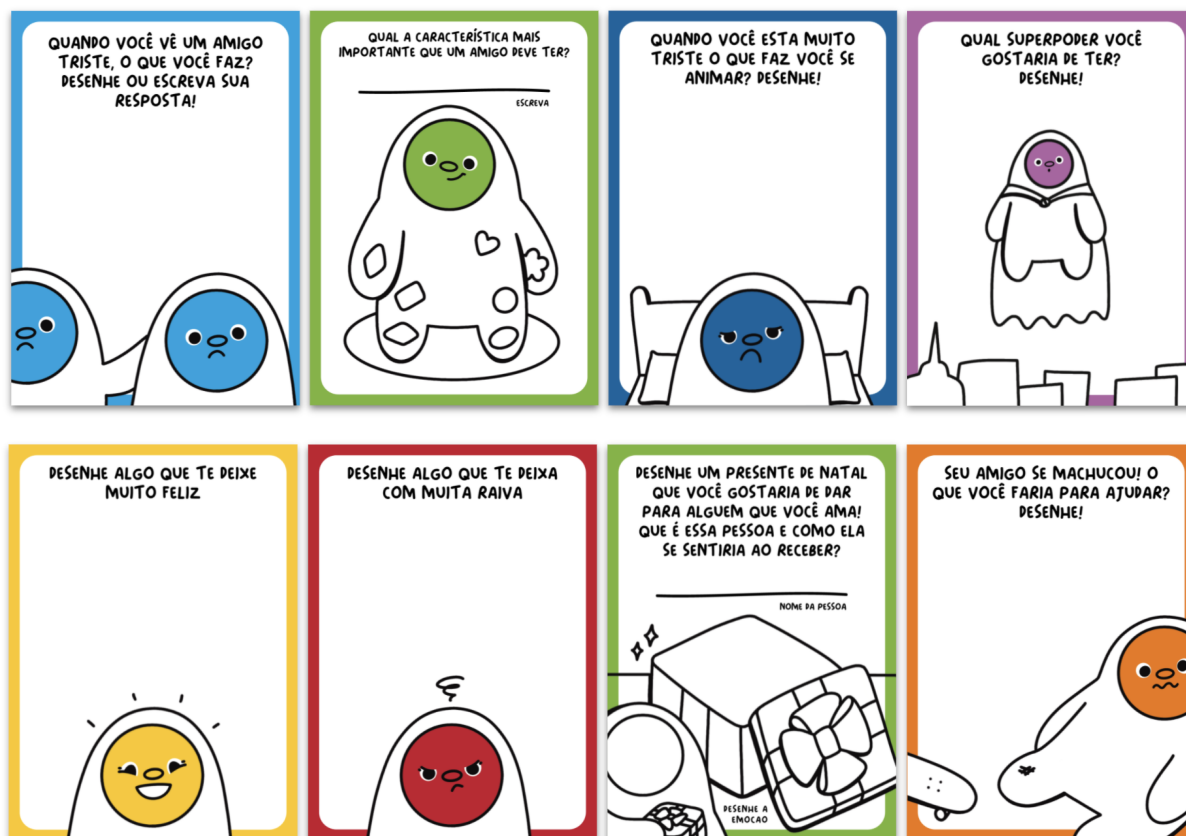


Fonte: a autora (2021)

O estilo de ilustração utilizado no diário foi mais simples que em outros materiais, como o guia e as redes sociais. Com apenas linhas, acredita-se que a criança terá mais liberdade para explorar a página e desenhar o que deseja, sem se limitar. Dessa forma, pode-se estimular a criatividade e até a autonomia, podendo decidir se colore ou não as ilustrações presentes. A seguir há alguns exemplos de

páginas criadas (Figura 53), sendo que o material completo está disponível no Apêndice B.

Figura 53: Exemplos páginas diário



Fonte: a autora (2021)

A capa elaborada possui o personagem abraçando a palavra "diário" de forma amigável, demonstrando carinho por esse objeto. Além disso, no verso se encontram instruções para pais e responsáveis conseguirem entender do que se trata a atividade ao se depararem com o diário em casa. Estas instruções detalham as intenções do projeto, a dinâmica proposta com o diário e o que deve ser feito a partir daquele momento. O site é indicado caso seja necessário mais informações. A seguir, na figura 54, é apresentada a capa e o verso do diário.

Figura 54: Capa diário



Fonte: a autora (2021)

A prototipagem foi feita em papel sulfite, para garantir a aderência dos materiais utilizados pelas crianças, como canetas e lápis, para realizar as atividades. As páginas foram impressas e coladas pela lombada, pois percebeu-se que os grampos de grampeador não conseguiriam manter todo o conteúdo fixo entre si. Por serem atividades interativas, não se utilizou espiral, como no caso do guia, pois isso dificulta o manuseio para crianças canhotas em páginas à direita, e para crianças destros, em páginas à esquerda.

Como mencionado, junto com o diário, dentro da mochila do personagem, há uma câmera fotográfica infantil. Esta funciona por carregamento USB e cartão micro SD, e consegue registrar momentos como uma câmera normal. Ela possui um painel digital, diversos botões, para ligar, desligar, tirar fotos e mexer no menu, além de conter uma alça de segurança para a criança colocar no pulso enquanto manuseia a fim de evitar quedas. A seguir, uma foto do produto.

Figura 55: Câmera fotográfica infantil



Fonte: Google Search (2021)

Sua função no projeto é criar mais uma oportunidade divertida para estimular a criança a realizar as atividades por vontade própria. Com ela será possível adicionar ao diário fotos reais de momentos importantes, requeridos nas atividades, e realizados em casa. É uma maneira de permitir que a criança se expresse de forma única além dos desenhos e frases e a tenha curiosidade para interagir da forma que mais gostar.

O diário foi prototipado em papel couchê, com as páginas unidas por costura, feita à mão. A câmera é um item adquirido pronto.

5.3.4 Lousas

Seguindo a lógica de separar a dinâmica individual, coletiva e os elementos da organização, como explicado no início deste capítulo, agora segue a apresentação da parte coletiva, a começar pelas lousas. Há duas lousas envolvidas no projeto, ambas atuam em conjunto, sendo uma de desafios e outra de progresso. Na concepção visual se utilizou novamente as cores da paleta escolhida além de letterings diferentes, sendo o título "desafio" com cantos pontudos deixando a palavra mais imponente e o "progresso" mais amigável e arredondado, como ilustrado a seguir.

Figura 56: Lousas de desafio e progresso



Fonte: a autora (2021)

A lousa de desafios propõe que semanalmente sejam escritos pelo professor responsável três desafios para as crianças saírem da zona de conforto enquanto cumprem. Esses desafios são tarefas para serem realizadas em sala de aula e fora dela, e quando observadas ou relatadas ao professor, a turma, em conjunto, avança no quadro de progresso.

O professor possui autonomia para criar desafios da maneira que achar melhor, entendendo o contexto em que as crianças estão e se aproveitando de oportunidades criadas em sala de aula para ativar determinados comportamentos. Para ajudar, no guia instrutivo são ofertadas ideias para se basear ou para utilizar quando não houver inspiração, além de uma outra página com linhas para registrar ideias que podem ser empregadas no futuro. Uma outra alternativa é a página de comunidade do site do projeto, onde professores poderão compartilhar ideias de desafios e experiências, isso será explicado no subcapítulo "Site e redes sociais".

A lousa de progresso deve ser preenchida com uma caneta adequada para o material, que já está inclusa no kit. O avanço deve ser medido pelo professor

dependendo da quantidade de crianças cumprindo com os desafios, isso é, se forem muitas, o professor controlará para que as barras não sejam preenchidas muito rapidamente e haja equilíbrio nas conquistas durante o ano.

Há sete barras no quadro de progresso, isso porque há também sete insígnias que serão conquistadas à medida que as barras forem completadas. Este é um momento especial e deve ser comemorado junto com as crianças, para que elas entendam que suas atitudes geraram recompensas.

As lousas possuem 27,6x21,2cm e os títulos e divisões foram impressos em papel adesivo fosco. Os espaços em braco planejados foram recortados e destacados, para então serem adesivados na própria lousa, permitindo a dinâmica de escrever nas lacunas indicadas. Ambas possuem canetas com tampa magnética, que grudam no próprio quadro, e apagador. Além disso, há um acessório para prender a caneta na lateral do quadro.

5.3.5 Insígnias

As insígnias são representações de qualidades que são visadas a serem estimuladas através deste projeto. União, parceria, amizade, zelo, lealdade, empatia e respeito formam o conjunto de sete insígnias criadas. Cada palavra escolhida carrega uma mensagem positiva relacionada a interações coletivas e são conceitos importantes de serem ensinados às crianças para um bom desenvolvimento e convívio em sociedade. A seguir segue as representações visuais de cada insígnia, sendo cada uma única.

Figura 57: Insígnias



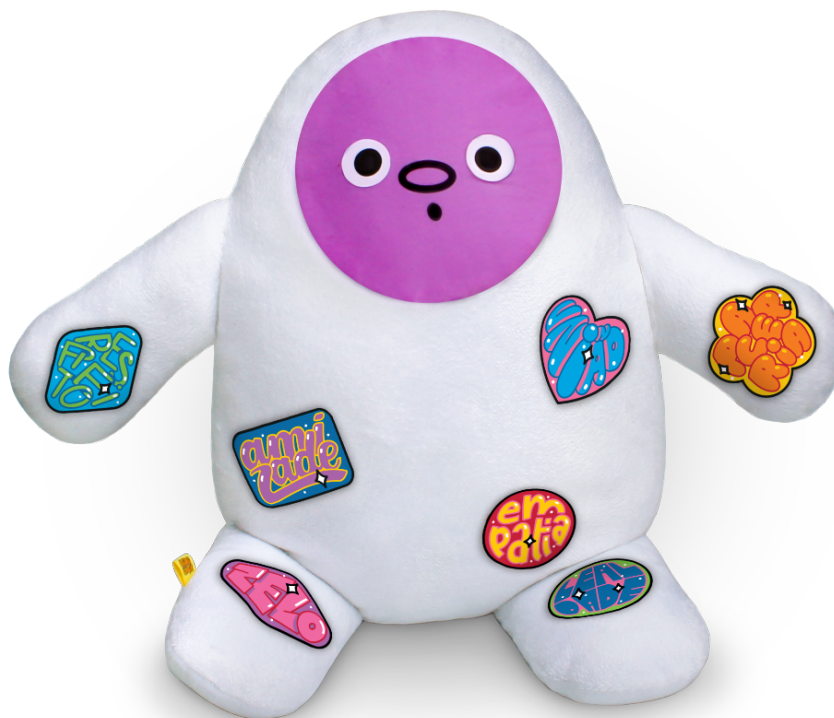
Fonte: a autora (2021)

Diferenciadas por cores, formatos e letterings, cada uma evidencia a palavra de forma identitária. A utilização de formas já conhecidas permitiu que as marcações no personagem ficassem claras para uma aplicação correta. As cores da paleta se dividem em combinações únicas, contendo três em cada insígnia.

A escolha de seguir uma linha estética de lettering para cada insígnia, sem perder a identidade visual, foi feita para evidenciar e diferenciar cada uma das palavras escolhidas, que possuem grande importância no projeto. Algumas seguem um padrão com letras mais geométricas e outras mais orgânicas, sempre buscando preencher a forma que ocupam.

As insígnias são a forma escolhida de representar a evolução e as conquistas da turma, e devem ser aplicadas permanentemente no personagem. Para isso, elas possuem uma cola para tecidos no verso que pode ser utilizada para fixar a insígnia diretamente no tecido. A seguir está a simulação de como ficará o personagem com todas as insígnias coladas.

Figura 58: Insígnias no personagem



Fonte: a autora (2021)

Os tamanhos foram planejados para que as insígnias conseguissem ser bem distribuídas pelo personagem, todas na parte da frente. Isso porque se entende o boneco como um troféu, e é importante que as crianças consigam sempre visualizar as conquistas já feitas e os espaços que ainda faltam.

Por serem coloridas e vibrantes chamam a atenção necessária para demonstrar a importância da conquista. As linhas pontilhadas permitem também que seja claro quantas ainda faltam para completar no decorrer da jornada. Isso pode estimular a turma a se dedicar mais para conseguir os resultados esperados mais rapidamente.

Na prototipagem, as insígnias foram confeccionadas em feltro branco, novamente utilizando o papel transfer para aplicar o desenho planejado. No verso,

se adicionou uma camada de fita dupla face para tecidos, de forma que só seja necessário retirar a película protetora da outra face da fita para conseguir colar a insígnia.

5.3.6 Caixa

A caixa foi a embalagem escolhida para abrigar todos os componentes do projeto. Possui 40x30x15cm em papelão rígido com 2mm de espessura. Feita em modelo livro, com aba de fechamento com imã, é ideal para guardar com segurança os objetos delicados, como o personagem, e outros. A cor escolhida foi o azul claro, presente da paleta do projeto, que possui o melhor contraste com a versão principal do logo, como pode ser observado a seguir.

Figura 59: Caixa e outros elementos



Fonte: a autora (2021)

Por ser um item que poderá permanecer dentro da sala de aula, a caixa possui no topo o logo do projeto, em destaque. A organização interna se realizou

com divisórias, para que fosse possível evidenciar itens menores e eles não se perdessem no meio das outras coisas.

5.3.7 Jornadas

Retomando a ideia do concept, duas jornadas foram idealizadas: uma individual e outra coletiva. Começando pela individual, ela se trata das atividades que acontecerão individualmente durante o ano, sendo essas com o diário, a câmera e o personagem, fora do ambiente escolar. É proposto que a cada fim de semana o boneco acompanhe um colega para sua casa junto com seus acessórios, e a missão da criança é cuidar do novo amigo como se fosse uma pessoa de verdade.

Em casa, a criança deverá verificar o diário do personagem e encontrará as atividades interativas. A intenção é que haja interesse por parte da criança de realizar as atividades, pois ela deve entender que aquele é um momento único e especial do ano letivo. Ela poderá utilizar os materiais que têm acesso em casa e a câmera disponibilizada, para completar as páginas de acordo com sua criatividade.

Ao retornar para a escola na semana seguinte, será mostrado e discutido com os colegas suas respostas, de forma amigável e segura, para que a criança se sinta confortável. Esses são momentos importantes para conversar sobre sentimentos em grupo e criar um ambiente acolhedor que permita às crianças se expressarem livremente.

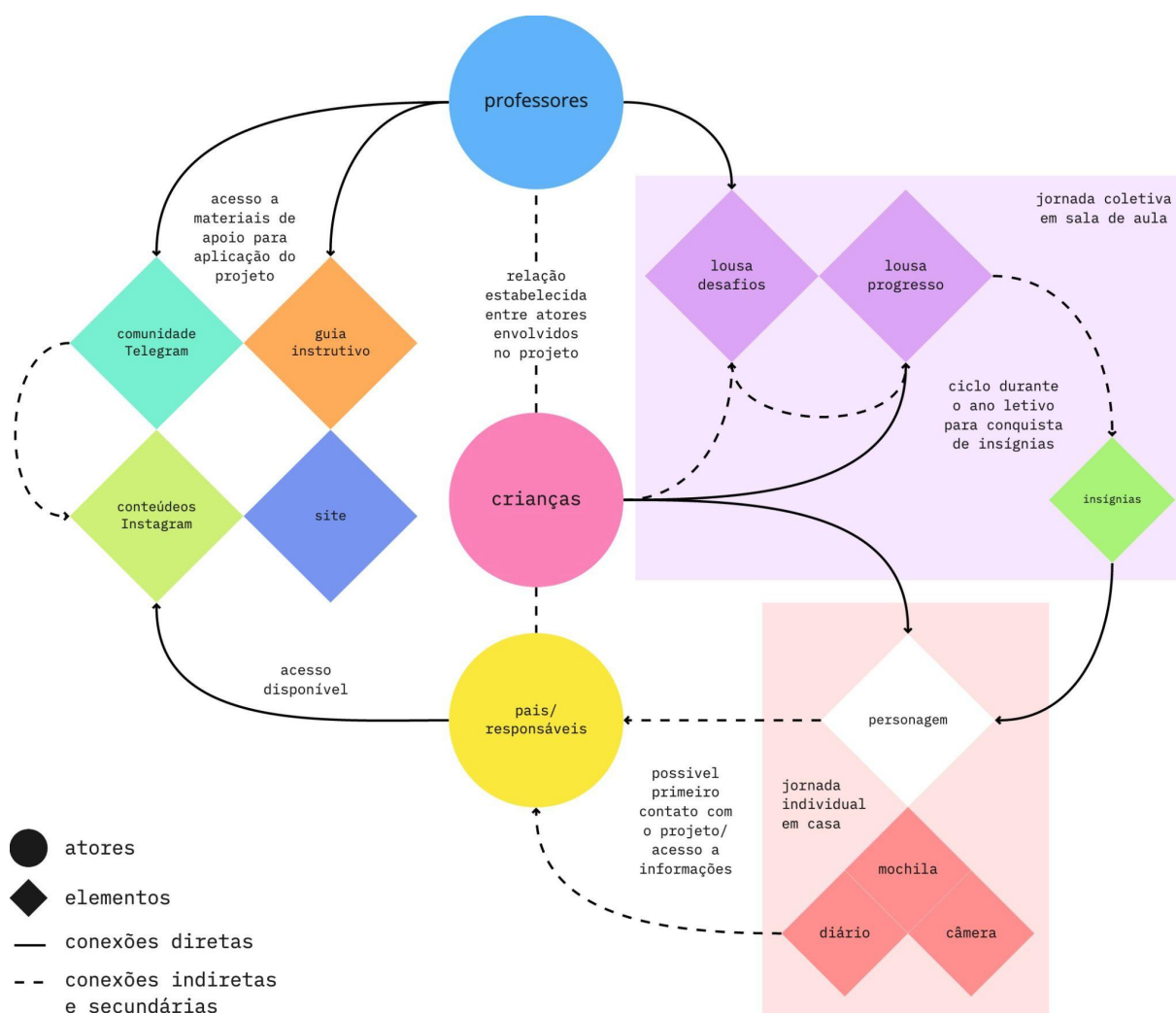
A jornada coletiva acontece durante a semana, em sala de aula, a fim de manter o interesse pelo projeto no decorrer do ano e não apenas durante o fim de semana que a criança realiza a atividade individual. Nela, desafios são propostos semanalmente e as crianças devem buscar sair da zona de conforto para realizá-los. Estes desafios são dispostos na lousa de desafios, e o progresso da turma é marcado na lousa do progresso. As crianças devem buscar atingir as metas estipuladas para então conquistar uma insígnia para o personagem, representando uma característica que reflete o desenvolvimento social delas.

As insígnias são uma forma de recompensa, possuindo valor emocional. Ao conquistarem uma nova insígnia o professor deve aplicá-la diretamente no personagem, durante um momento especial e de comemoração, para que fique marcado nas crianças a importância dessa conquista.

Durante o ano, o personagem e o quadro de desafios poderão ser usados para ajudar o professor a ensinar conceitos que ele deseja, assim como ajudar as crianças a se expressarem e comunicarem suas emoções melhor. O professor possui todas as instruções no guia instrutivo, e tem livre acesso para consultar a medida que surgirem dúvidas. Além disso, uma rede de apoio foi idealizada para professores poderem realizar trocas de experiências através no Telegram, que será explicado em breve.

As jornadas foram esquematizadas para ocorrerem ao mesmo tempo, e à medida que o projeto avança, outros atores vão entrando em contato com os meios de comunicação. Para facilitar a compreensão, um mapa dos atores e dos elementos que fazem parte foi desenvolvido, podendo ser observado na figura a seguir.

Figura 60: Mapa de atores e jornadas



Fonte: a autora (2021)

As duas jornadas são essenciais para o êxito do projeto, estimulando a expressão individual, a comunicar o que sente, seguido do trabalho em equipe e a preocupação com o outro.

5.4 Comunicação

Além dos elementos comunicativos criados, como o guia instrutivo, uma parte essencial e que foi planejada é a comunicação direta com o público-alvo, de maneira online. Para isso foi necessário pensar em estratégias que permitissem interações entre os usuários e entre o projeto. Um site e redes sociais foram os meios escolhidos, sendo locais de troca, contato e divulgação dos produtos. Cada um possui um papel diferente, focando também em públicos diversos.

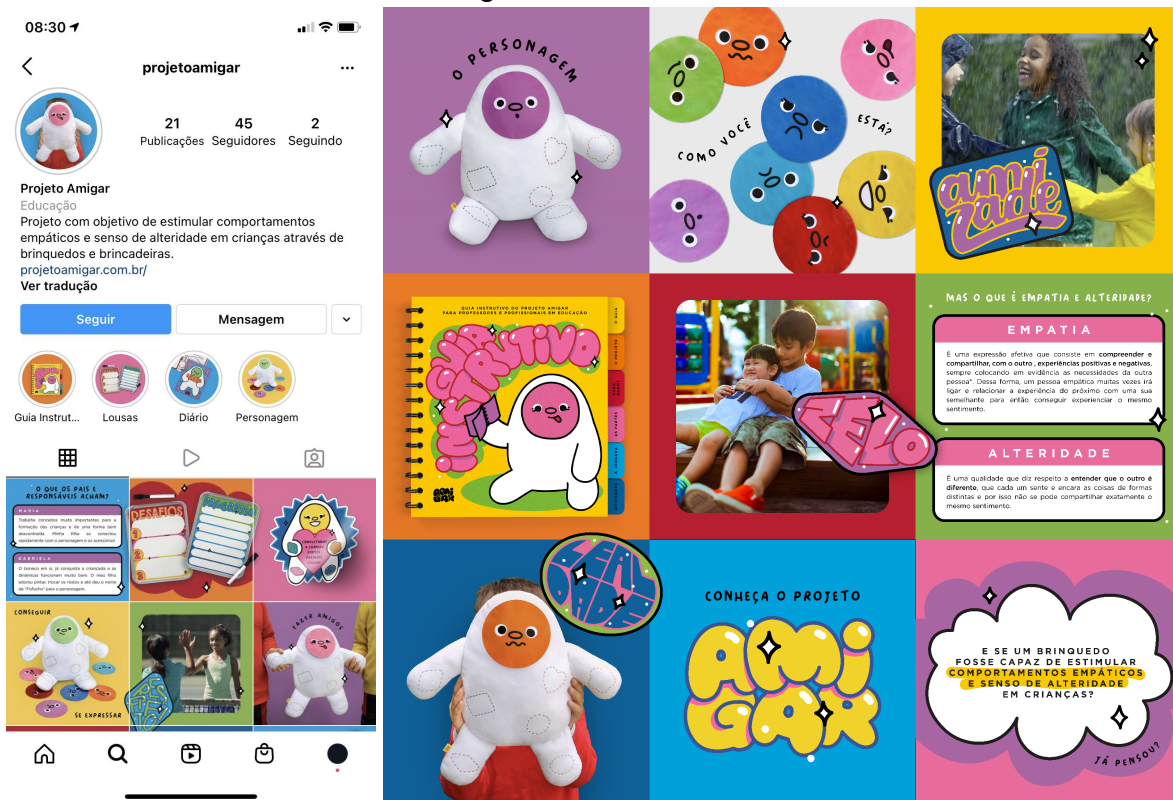
5.4.1 Instagram

O Instagram do projeto foi criado com o objetivo de divulgar para novas pessoas tudo que faz parte do sistema produto-serviço. Nele é contada as funções de alguns elementos, de forma divertida e bastante visual, além de conteúdos dinâmicos e interativos, chamando a atenção de possíveis interessados, pais e responsáveis de crianças que participam no projeto nas escolas e também educadores.

É uma rede social que permite criar um relacionamento com os seguidores através de Posts e Stories, com conteúdos espontâneos e diários. Há diversas ferramentas para auxiliar nessa interação, como os comentários, caixas de perguntas, enquetes, quiz, entre outros.

O Feed (Figura 61) foi planejado para ser bem colorido, variando os tipos de conteúdo e misturando fotos e vídeos com informações relevantes. Nas legendas se encontram explicações e questionamentos para o público, como "Me conte: como você está hoje? " ou "O que é lealdade pra você?", relacionando com os rostinhos e as insígnias. Outro artifício utilizado são os Emojis, que permitem adicionar ícones lúdicos que ilustram as mensagens.

Figura 61: Início Feed



Fonte: a autora (2021)

As postagens foram planejadas para ocorrerem em torno de 3 vezes por semana, e quem administra o perfil são os administradores, pessoas envolvidas com a organização do projeto. O conteúdo é criado em contato com educadores, identificando assuntos relevantes para serem tratados.

Mais conteúdos foram desenvolvidos além dos já mostrados, seguindo a padrão e utilizando layouts parecidos para que o feed tenha continuidade. Estes são mostrados a seguir (Figura 62) e apresentam outros elementos do projeto, como a mochila, o diário e os quadros lousas, além de comentários feitos por pais, responsáveis e crianças opinando sobre o assunto.

Figura 62: Feed

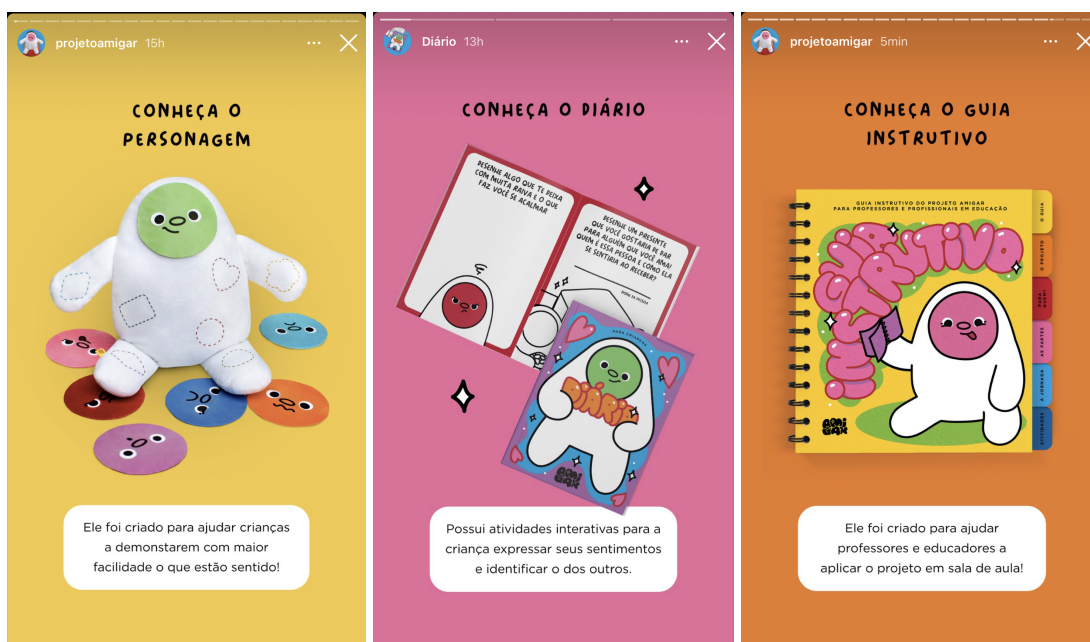


Fonte: a autora (2021)

Fotos de crianças são utilizadas para representar as insígnias, também sendo uma forma de aproximar os seguidores.

Além dos posts, stories também foram desenvolvidos e planejados, buscando uma interação ainda maior com os seguidores, através das ferramentas de perguntas, enquetes, etc. Os stories são uma forma de comunicação mais orgânica, menos planejada e feita no dia-a-dia, porém alguns foram criados para serem organizados em destaques, evidenciando partes importantes do projeto. Este foi um meio de apresentar para o grande público alguns dos elementos elaborados, de forma simplificada, como é possível observar na figura a seguir (Figura 63).

Figura 63: Stories



Fonte: a autora (2021)

Os demais conteúdos criados para os stories e o link para o perfil no Instagram se encontram no Apêndice F.

Por fim, na biografia do perfil há um resumo sobre o que é o projeto e também um link que direciona para o site criado.

5.4.2 Site

O site foi desenvolvido para ser uma plataforma com explicações sobre o projeto. O objetivo foi criar uma interface visualmente atrativa, fácil de navegar e intuitiva, como é possível observar na figura a seguir.

Figura 64: Home Site



Fonte: a autora (2021)

Três páginas principais foram idealizadas: Home, O Projeto e Comunidade. A Home é a página principal que possui resumos e links que direcionam às outras.

Nela também há depoimento de pais e responsáveis sobre a participação dos filhos nas atividades e como isso interferiu no aprendizado de habilidades sociais. Essa página busca manter o projeto como um produto atrativo para que haja interessados em adquiri-lo.

Figura 65: O Projeto Site



Fonte: a autora (2021)

Seguindo, na página "O Projeto" é desenvolvida a narrativa sobre o funcionamento, o que faz parte da caixa kit e como tudo se relaciona. O objetivo é

apresentar de forma completa as possibilidades existentes, justificando a eficácia. Para ajudar nessa missão, o próprio guia instrutivo é disponibilizado de forma aberta e online, para que qualquer um possa acessar. A página completa está disponível ao final do subcapítulo no protótipo funcional.

Figura 66: Comunidade Site



Fonte: a autora (2021)

A página "Comunidade" foca em professores e profissionais que já utilizam o projeto e desejam entrar em uma comunidade de pessoas que possibilita o compartilhamento de suas experiências, a troca de dicas e ideias, tudo para construir a jornada da melhor forma possível, mantendo uma rede de apoio. Essa comunidade é conectada através de Telegram, que será explicado em seguida. A página apenas explica os objetivos dessa rede e linka o Telegram para que seja possível acessar o grupo.

O protótipo funcional do site se encontra disponível no seguinte link: <https://www.figma.com/proto/Csx7cRkG6rvFm5wNsVqfas/Projeto-Amigar?node-id=108%3A99&scaling=scale-down&page-id=0%3A1&starting-point-node-id=108%3A99>

5.4.3 Telegram

Outra rede social escolhida foi o Telegram, aplicativo gratuito de mensagens que permite a criação de canais de comunicação com grandes grupos, permitindo um número ilimitado de pessoas em cada canal. Através dessa ferramenta é possível administrar conteúdos, fixar mensagens e receber comentários. O canal pode ser público, permitindo que qualquer pessoa entre com o link, ou ao pesquisar o nome na barra de busca. Ao permitir isso, também é possível configurar para que novos membros possuam acesso a mensagens antigas.

Esse é o caminho ideal para manter segura a comunidade, permitindo novos membros interessados mas administrando para que não haja intrusos. Através do Telegram é possível interagir com profissionais que possuem contato com o projeto e auxiliá-los quando surgir qualquer dúvida ou problema.

A criação do canal do projeto permite um meio de ter uma comunidade controlada e administrada em que os participantes possam se comunicar e realizarem troca de experiências, ao mesmo tempo, guiando conversas em tópicos novos. Os administradores do grupo são aqueles que estão envolvidos na gestão do projeto e são responsáveis por criar conteúdos e discussões semanalmente, entre 2 a 4 "posts", engajando os integrantes a participar e comentar. Conteúdos relevantes sobre novos artigos e matérias relacionadas aos objetivos do projeto, ideias para atividades de datas comemorativas próximas, convites para sugestões de ideias, divulgação de lives no instagram, entre muitos outros, podem e devem ser compartilhados, para que o projeto cresça e de fato crie uma comunidade participante e ativa.

O Telegram permite que os participantes do canal comentem separadamente em cada "post" feito pelos administradores, dessa forma é possível manter as conversas organizadas, sem se tornar um grupo com muitas notificações, o que poderia gerar incômodo. Ainda, essa forma seria a maneira ideal de guiar os assuntos e ter interações entre os integrantes interessados.

Após todo o desenvolvimento projetual, a criação de todo o material gráfico e a prototipagem dos componentes do projeto, sentiu-se a necessidade de validar os resultados obtidos. Por se tratar de um projeto complexo e com objetivos visando o

desenvolvimento social e emocional de crianças, necessita-se que profissionais avaliem para garantir que tudo está adequado ao público.

6 VALIDAÇÃO

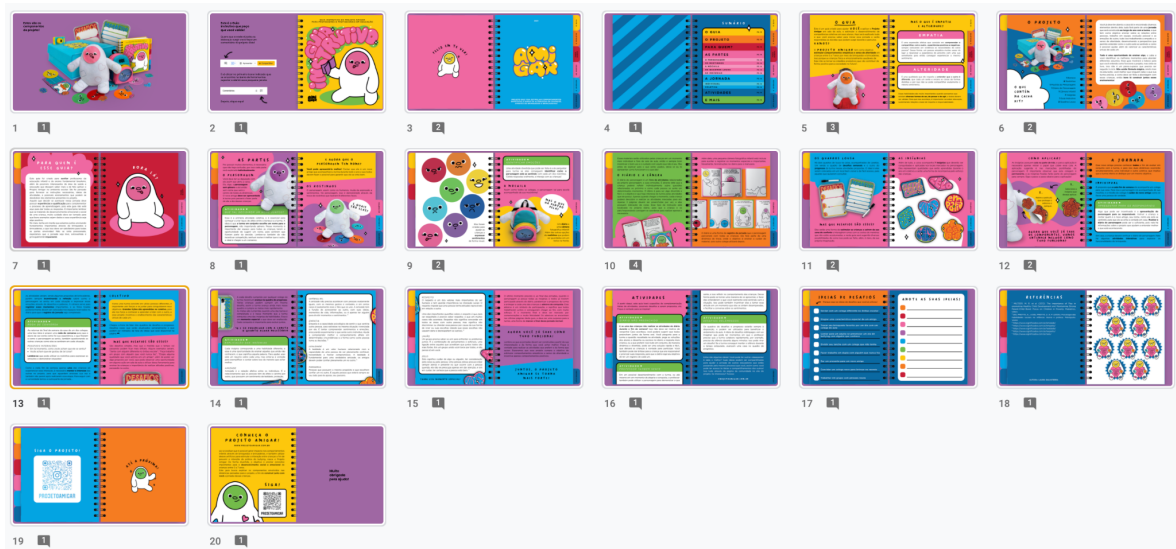
Foram organizadas três validações com os três públicos diferentes envolvidos: professores, profissionais de educação e saúde que são, também, pais de crianças na faixa etária de usuários do projeto e as crianças. Todos os participantes foram recrutados por conveniência, a partir da rede de contato da pesquisadora. Cada validação se adequou ao público participante, permitindo o surgimento de novas ideias e reflexões sobre os próximos passos.

6.1 Professores e especialistas

Com professores e especialistas se entendeu necessário validar uma das partes mais importantes do projeto: o guia instrutivo. Isso porque é através dele que esses profissionais conseguirão aplicar de fato todas as funcionalidades em sala de aula. Algumas preocupações existiam, e o teste ocorreu para respondê-las, como por exemplo o medo de o guia estar muito longo e cansativo, assim como muito pequeno, sem detalhes e informações o suficiente. Além disso, era necessário descobrir se a linguagem utilizada fazia sentido com o público, já que diversas vezes o guia se comunica diretamente com o leitor utilizando até mesmo expressões populares como "bora lá?". Por fim, o mais importante é avaliar se o assunto foi compreendido ou se surgiram muitas dúvidas a respeito do conteúdo.

Esta validação foi feita de forma online, onde foi solicitado a professoras e psicólogas que avaliassem, deixando comentários, o guia já diagramado. As páginas foram dispostas em slides, no Google Apresentações, simulando uma real interação entre o leitor com um livro físico, onde é possível folhear as páginas. Dessa forma, as participantes conseguiram visualizar bem como seria o guia após impresso. A seguir está disposto todos os slides desta validação (Figura 67), totalizando 20, começando pela apresentação de todos os elementos do projeto, que são ilustrados com uma imagem, para depois instruir a participante a deixar os comentários, mostrando como fazer isso, e aí sim apresentando cada página do guia.

Figura 67: Guia para validação



Fonte: a autora (2021)

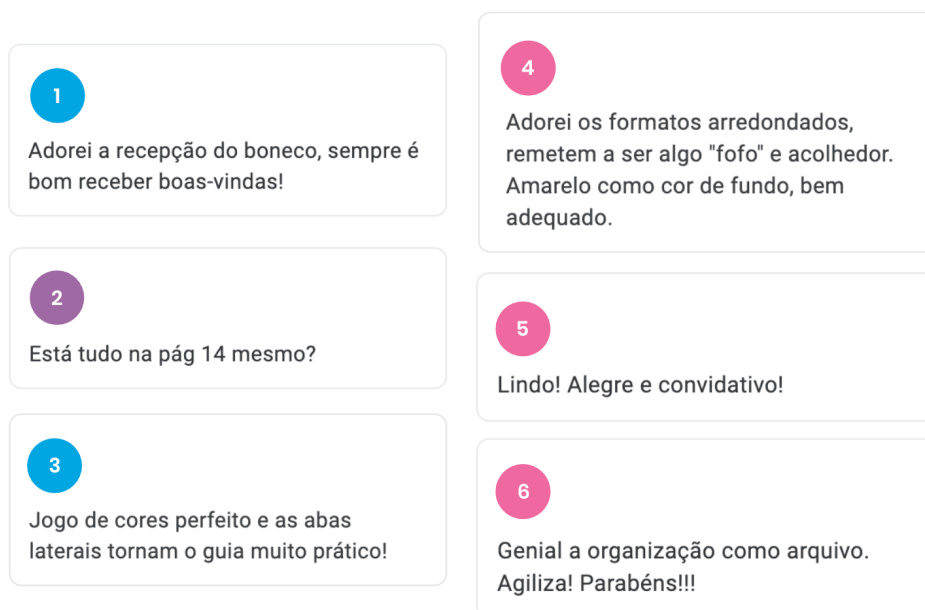
A escolha de realizar o teste online foi feita para que fosse possível realizar alterações baseadas nos comentários feitos antes da prototipagem final. Além disso, após essa etapa se organizou uma entrevista em profundidade com cada participante, onde surgiram novos questionamentos e possíveis soluções. As entrevistas também ocorreram de forma online e tiveram duração de em média 40 minutos, através da plataforma Microsoft Teams.

Foram ao todo três participantes, totalizando 42 comentários que foram analisados como um todo. Os comentários foram organizados por cores, sendo cada um correspondente a uma das participantes. A seguir serão discutidos os questionamentos levantados assim como a solução adotada para cada.

6.1.1 Resultados e reflexões

Ao analisar os comentários, logo nas primeiras páginas já há alguns que chamam a atenção. Estes, se referem a capa, a página inicial que contém as boas-vindas e o logo do projeto, e o sumário. A capa do guia cumpriu seu papel, ao comentarem que a cor escolhida, assim como o estilo do lettering proporcionaram um sentimento acolhedor e "fofo", como observado no quarto comentário (Figura 68).

Figura 68: Comentários 1



Fonte: a autora (2021)

O primeiro e o quinto se referem a uma ilustração colocada atrás da capa, ou seja, uma das primeiras coisas que se percebe quando se abre o guia. A ilustração em questão é o personagem com a frase "Feliz em te ver!", e a mesma ideia foi utilizada ao final do guia, com a frase "Até a próxima!", como pode se observar na figura 69. Este elemento possui a intenção de tornar o guia um material convidativo e amigável, e foi confirmado pelas entrevistadas ser algo efetivo.

Figura 69: Mensagem de boas-vindas e tchau



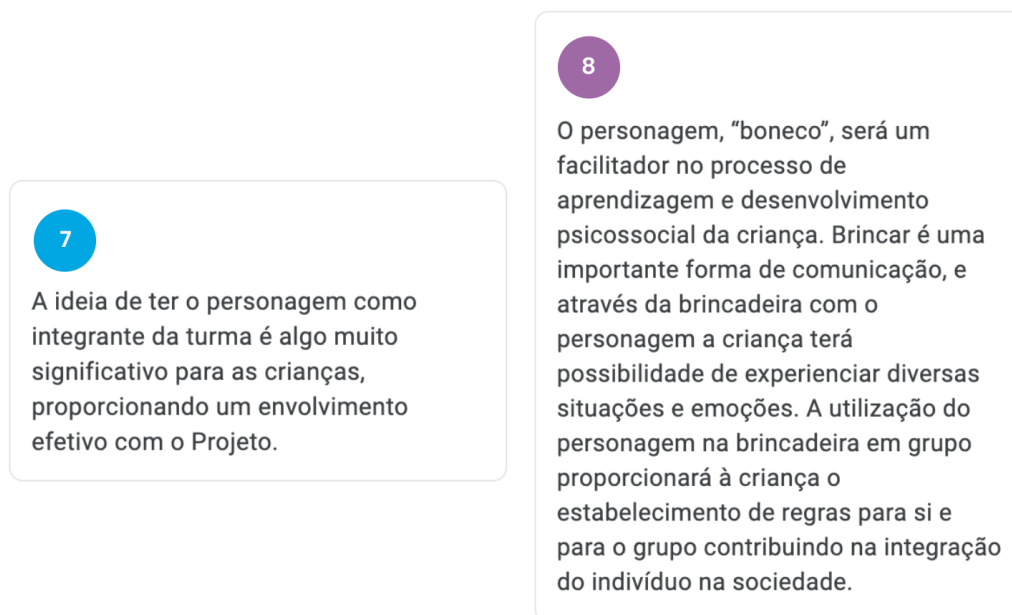
Fonte: a autora (2021)

Além do mais, no sumário se percebeu uma falta de atenção, como mostra o segundo comentário (Figura 68), onde as páginas não foram devidamente atualizadas e todos os tópicos indicavam a página 14. Esse tipo de erro foi corrigido para a versão final. Ainda sobre o sumário, a organização foi elogiada, assim como as abas laterais, que facilitam na hora de encontrar o capítulo que procura.

A seguir, se iniciou a análise no conteúdo, sendo esse o foco desse teste. Uma citação de Milteer et al. (2012, p. 210, apud MANDELLI e TONETTO, 2019) utilizada como argumento para a criação do projeto "as crianças fisicamente e emocionalmente saudáveis de hoje irão se tornar os cidadãos produtivos que vão contribuir de forma positiva para a sociedade no futuro" foi apontada como uma frase que pode parecer não inclusiva, pois não são somente as crianças fisicamente saudáveis que possuem potencial para contribuir de forma positiva. Isto foi um grande ponto de atenção levantado, manter o guia inclusivo durante todo o texto é algo essencial e necessário se tratando de um projeto de empatia e alteridade.

Sobre a apresentação do personagem, comentários positivos foram feitos. Tanto do lado educacional quanto da psicologia, ambas pontuaram o personagem como uma parte integradora e facilitadora da jornada, como pode ser observado a seguir na figura 70.

Figura 70: Comentários 2

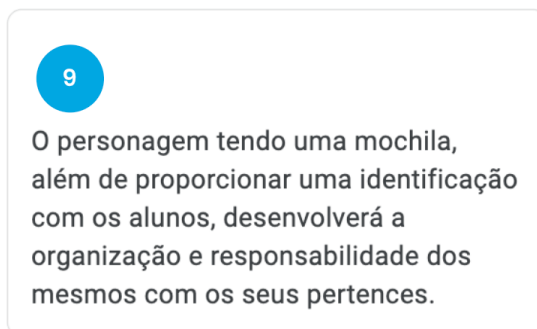


Fonte: a autora (2021)

Esses comentários corroboram com as informações adquiridas nas primeiras entrevistas, sobre um boneco deixar as crianças mais confortáveis para expressar

suas emoções. Além disso, a mochila também foi destacada como sendo um elemento que permite a identificação das crianças com o personagem, como pode ser observado a seguir.

Figura 71: Comentários 3

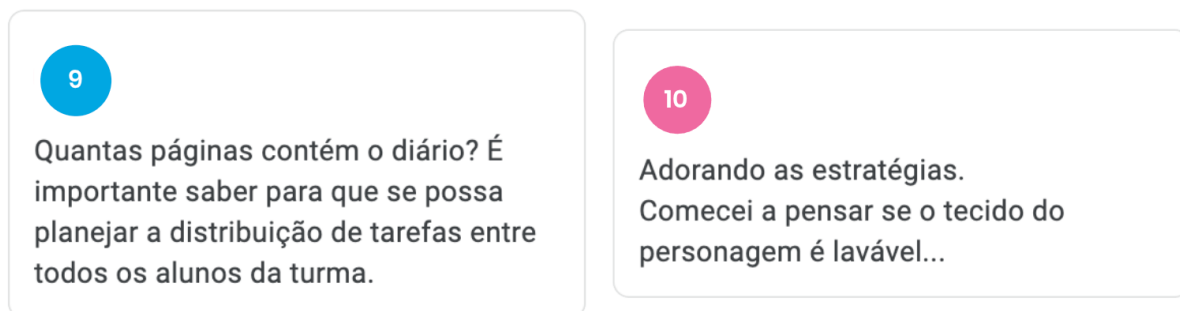


Fonte: a autora (2021)

Esse tipo de comentário valida as ideias criadas pois condiz com os objetivos pensados para o elemento, onde se pensou que a criança deveria ter cuidado do material ao pensar que aquilo não era só dela, senso de responsabilidade.

Alguns questionamentos foram feitos (Figura 72) que, junto com as entrevistas, se desdobraram em possíveis problemas de projeto.

Figura 72: Comentários 4



Fonte: a autora (2021)

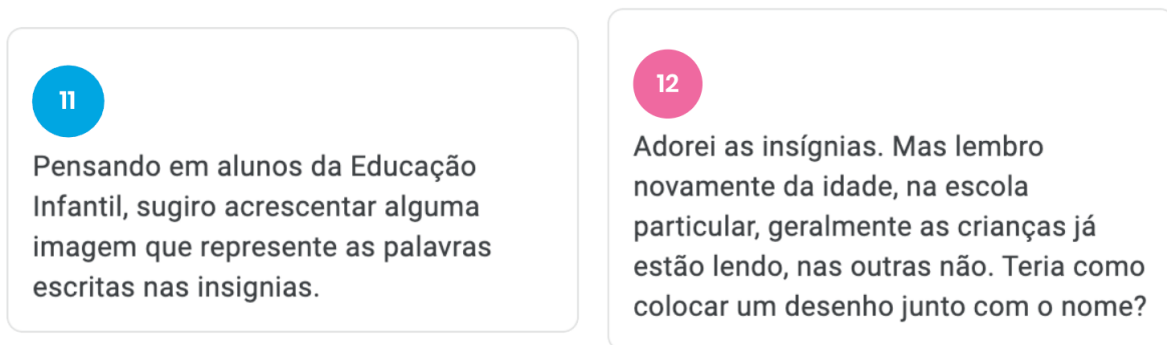
O primeiro, mencionado no comentário 9, se tratando do diário. Não é possível prever com certeza o número de alunos em cada turma, da mesma forma, se torna difícil criar um diário por não saber quantas páginas serão necessárias. Uma média foi estipulada nas conversas com profissionais, sugerindo a ideia de uma turma com 25 integrantes, e o diário foi montado pensando nesse número. Ainda assim, pode haver exceções, com mais crianças em uma turma, provocando um problema pois não haverá atividade para todos. Algumas adaptações podem ser

sugeridas, já que no planejamento foi estipulado três atividades por criança, neste caso de uma turma maior, o professor pode organizar um número menor de atividades por criança. Outra solução seria, no futuro, desenvolver o diário como uma espécie de fichário, onde seria possível adicionar e retirar páginas.

O segundo comentário que gerou reflexões foi o número 10 (Figura 72), que fala sobre o tecido do personagem. Este definitivamente se mostrou ser um problema, não necessariamente pela escolha de tecido, mas pela cor. A cor branca foi escolhida por ser a mistura de todas as cores, e também pois a intenção inicial era que o personagem fosse riscável, para que todas as crianças desenhasssem ou escrevessem alguma coisa nele e marcassem sua participação visivelmente. O que aconteceu foi que essa ideia foi descartada, na medida que foi observado que esse tipo de interação poderia virar uma bagunça, não havendo controle sobre o que as crianças fariam. Ao retirar esse elemento, não há mais motivos fortes para manter o personagem branco, pois é uma cor que suja muito facilmente, o que não é o ideal. Assim, um estudo para decidir uma nova cor deve ser desenvolvido, fora do escopo deste trabalho, para dar segmento ao projeto.

Além destes, outros comentários indicaram mudanças na parte estética, dessa vez relacionado com as insígnias (Figura 73).

Figura 73: Comentários 5



Fonte: a autora (2021)

Duas profissionais ligadas à educação sugeriram adicionar figuras e ilustrações representando as palavras das insígnias para prever possíveis falhas de comunicação com crianças que não sabem ler. Isso com certeza deve ser considerado para versões futuras pois é de extrema importância que as crianças entendam do que se trata as características que elas buscam conquistar.

Outra importante observação feita é a de que professores deverão analisar a realidade das crianças de sua turma para aplicar atividade interativa do diário da melhor forma possível. Isso é, se as crianças não possuem um ambiente seguro em casa para realizar as atividades, essas podem ser adaptadas para o ambiente escolar. Foi necessário incluir esse tipo de informação no guia, para que o leitor esteja ciente das possibilidades.

Durante as entrevistas diversas ideias surgiram, entre elas a possibilidade de haver produtos individuais que atendem não somente a escola mas que seguem a mesma ideia dos produtos já criados. Como por exemplo, um personagem que troque os rostinhos para se ter em casa, que não possua a marcação para conquista de insígnias e seja só uma forma de permitir à criança se expressar mais facilmente. Ou, também, quadros de desafio e progresso para serem utilizados em casa, com tarefas do dia-a-dia e que os pais consigam administrar recompensas reais. Um diário individual para a criança registrar seus sentimentos quando sentir vontade, com atividades mais livres, podendo ser algo utilizado após a experiência com o projeto com objetivo de manter o costume de falar sobre e expressar suas angústias e alegrias. Também se pensou em kits com rostinhos novos e diferentes para complementar e adicionar novas opções, sendo possível haver até mesmo rostinhos em branco para elas desenharem.

Muitos desdobramentos são possíveis, tornando o projeto ainda mais rico e atingindo públicos diferentes. Materiais escolares, como cadernos, estojos, mochilas, poderiam também ser lançados utilizando a identidade do projeto, com o personagem se tornando um símbolo e um ícone infantil reconhecível, consolidando o projeto de forma comercial.

6.2 Profissionais/Pais

A dinâmica de coleta de dados, inicialmente pensada como uma entrevista em profundidade no projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, foi adaptada para o ambiente virtual para facilitar acesso ao material visual no contexto da Pandemia de COVID-19. A validação foi realizada com profissionais de saúde e educação, respondendo também na condição de pais e responsáveis, já que se considerou oportuna a avaliação do projeto com adultos que tivessem ampla experiência com crianças nos âmbitos pessoal e profissional.

Utilizou-se um formulário online que apresentava três dinâmicas diferentes, inclusas no projeto, separadamente, perguntando aos participantes como eles acreditam, baseado em sua experiência, que seus filhos iriam reagir. Além disso, foi solicitada a avaliação das propostas concedendo uma nota de 1 a 5 em relação ao quanto a pessoa gostou da ideia e o quanto ela a acha eficaz. Houveram nove participantes, opinando sobre crianças de 4 a 12 anos. A única idade que não foi abordada foi a de 5 anos, porém na validação direta com as crianças essa lacuna foi preenchida.

6.2.1 Resultados e reflexões

Ao começar o formulário, a apresentação da pesquisa foi feita e algumas instruções foram passadas. "Este formulário funcionará da seguinte forma: serão apresentadas algumas propostas de dinâmicas e você deverá responder as perguntas de acordo com a sua experiência." logo após é ressaltado que não há resposta certa e que o formulário é anônimo, permitindo liberdade e mantendo a pessoa confortável para expor sua verdadeira opinião.

A idade das crianças presentes na rotina destes participantes é perguntada e em seguida começam as perguntas sobre o projeto. A primeira questão aborda a dinâmica de desafios, com quadros lousas, perguntando como as crianças reagiriam com esse tipo de abordagem. As respostas foram diversas e um quadro síntese foi montado (Figura 74).

Figura 74: Quadro Síntese Dinâmica dos Desafios

DINÂMICA DESAFIOS								
4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos
Animado mas com medo de errar		Participaria de forma mais rápida e espontânea que os irmãos mais velhos	Desistiria antes do fim	Seria esforçada e motivada durante a atividade pois gosta de desafios e recompensas	la gostar	Reagiria bem	Seria esforçada e motivada durante a atividade pois gosta de desafios e recompensas	Seria desafiador
Faria até mesmo sem recompensa				Faria até mesmo sem recompensa	Perderia interesse se fosse muito competitivo	Depende do engajamento dos responsáveis em explicar sobre e manter na rotina		
					Seria desafiador	Seria desafiador		

Fonte: a autora (2021)

Respostas de pais com crianças de diferentes idades foram sinalizadas com a mesma cor, pois em alguns casos foram respostas gerais em que não é possível identificar qual faixa etária está sendo discutida.

Sobre a dinâmica dos desafios, a maioria confirmou o interesse dos filhos pela atividade. Pode-se observar que os pais acreditam que crianças menores, entre 4 e 6 anos, possuiriam maior facilidade, tendo mais animação para participar de forma espontânea e rápida, até mesmo sem recompensas. As mais velhas, entre 9 e 12 anos, precisam de mais engajamento para se motivarem, sendo mais desafiador, dependeria do tipo de trabalho e do grau de importância dado pelos responsáveis. A seguir está uma das respostas destacadas, que contém elementos mencionados por outros pais também.

"Dependeria do engajamento dos pais em explicar o sentido e manter a rotina, conversando sobre o efeito disso nela depois de fazer. Minha filha acredito que toparia. A recompensa poderia ser frases de elogio e motivação, pois qualquer outro tipo, poderia desviar o foco da vivência."

Alguns pais deram sugestões de recompensas, como um elogio de uma pessoa que a criança considera, ou frases de motivação, coisas que não desviassem o foco da vivência. Estas respostas indicam que o caminho seguido, das insígnias serem as recompensas, pode ser uma boa solução pois é algo que possui significado simbólico e não necessariamente um presente banal.

A seguir, a segunda questão aborda o diário criado, o descrevendo como "uma espécie de "diário" com atividades interativas para serem feitas em casa, que estimulem a criança a refletir como se sente em determinados momentos e a pensar no outro. Atividades estas que permitiriam à criança se expressar através de desenhos e pequenas frases." e questionando o interesse das crianças nesse tipo de atividade. Outro quadro síntese foi criado, como é possível observar a seguir.

Figura 75: Quadro Síntese Dinâmica do Diário

DINÂMICA DIÁRIO								
4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos
Sim, com certeza teria interesse		Não está alfabetizado, então precisaria do apoio de um adulto na tarefa	Acho que não teria interesse	Acharia chato e precisaria de um adulto para motivar	Despertaria o interesse em demonstrar o que sente porém em momentos intensos o auxílio dos pais ajudaria	Teria interesse	Acharia chato e precisaria de um adulto para motivar	A criança teria interesse desde que fosse algo sem cobrança por parte dos pais
Adoraria				Adoraria	Não gosta de tema	Sim, teria interesse		
					Não sente prazer em escrever mas sim em desenhar	Não sente prazer em escrever mas sim em desenhar		

Fonte: a autora (2021)

Alguns participantes escreveram relatos de experiências vividas, como por exemplo uma mãe que explicou como é esse tipo de relação entre pais e filhos na pandemia: "Existem dois momentos: o primeiro é quando as emoções estão afloradas e talvez fora de controle (poder expressar isso é importante) e um segundo momento em que estamos mais calmos e é possível refletir a respeito do que ocorreu.". Da mesma forma, outro participante indicou o mesmo cuidado necessário para auxiliar a criança a lidar com emoções mais intensas, como se pode observar a seguir.

"Acho que despertaria sim o seu interesse uma vez que se sentiria mais aliviado e por ser um modo aceito de demonstrar o que sente. Já vi na contracapa do caderno do meu filho vários desenhos onde expressava amor e raiva por alguns colegas. Talvez em momentos mais intensos, como a raiva, precisasse do auxílio dos pais para se acalmar e após realizar a atividade."

Sobre a dinâmica houve divergência de opiniões. Apesar de vários mencionarem a necessidade de auxílio e apoio de adultos na tarefa, outros acreditam que o interesse da criança seria justamente por ser algo livre e sem cobrança, se diferenciando de um "tema de casa. Este equilíbrio é buscado no projeto, ao incentivar que a criança tenha interesse por conta própria, mas ainda sim, possa pedir ajuda caso necessite, de forma que ela possa entender o que precisa sozinha. Sugestões como a inclusão de um cadeado com chave permitiriam que a criança identificasse o diário como um local seguro para se expressar.

Entretanto, de acordo com alguns pais, as crianças estão sem interesse em "tema de casa" por conta da pandemia, então atividades muito cansativas que envolvessem escrever seriam facilmente ignoradas. Por conta disso, acredita-se que o guia ilustrado, com atividades de desenhar, seria uma boa forma de gerar interesse e garantir que as crianças realizem a atividade.

Por fim, o personagem foi apresentado "Um personagem que pudesse trocar o rostinho para ajudar a criança a demonstrar o que sente, de maneira visual e lúdica.", questionando novamente o interesse da criança e se ela utilizaria suas funções para se expressar. Na Figura 76 se encontra o quadro síntese criado.

Figura 76: Quadro Síntese Dinâmica Personagem

DINÂMICA PERSONAGEM								
4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos
Com certeza teria interesse		Talvez para crianças menores, como 6 anos. Cores e sentimentos auxiliam muito no reconhecimento das emoções.	Sim, teria interesse	Atualmente não teria interesse, mas sim se fosse mais nova.	Através da brincadeira conseguiria expressar o que sente permitindo que pais se aproximem do mundo interno dos filhos.	Sim, teria interesse	Atualmente não teria interesse, mas sim se fosse mais nova.	Talvez para crianças menores, como 6 anos. Cores e sentimentos auxiliam muito no reconhecimento das emoções.
Acha que não teria interesse				Acha que não teria interesse	Sim, teria interesse	Sim, se for importante trabalhar isso na criança e se a família se engajar.		
					Talvez para crianças menores, como 6 anos. Cores e sentimentos auxiliam muito no reconhecimento das emoções.	Talvez para crianças menores, como 6 anos. Cores e sentimentos auxiliam muito no reconhecimento das emoções.		

Fonte: a autora (2021)

Esta dinâmica foi apontada sendo mais interessante para crianças mais novas ou, no caso de crianças mais velhas, funcionaria se houvesse engajamento da família. Cores e sentimentos foram descritos como formas de auxiliar no reconhecimento das emoções, algo que também foi planejado intencionalmente e dessa forma, validado.

"Com certeza esse tipo de brinquedo tem seu valor, pois permitiria que através da brincadeira, pudesse expressar o que sente. Seria também uma ótima ferramenta para os pais se aproximarem do mundo interno do seu filho ."

Como apontado acima, o brinquedo permite que a criança se expresse através de uma brincadeira, sendo algo valioso para aproximar o mundo interno dos filhos ao conhecimento dos pais. Não somente isso, como permitir que a própria

criança entenda mais sobre suas emoções e reações, são objetivos do projeto, para que ela saiba controlar sentimentos negativos com ações positivas.

Ainda, ao final do questionário, os participantes avaliaram através de notas de 1 a 5, o quanto gostaram e o quanto acharam as ideias eficazes. Os resultados podem ser observados a seguir, nas figuras 77 e 78.

Figura 77: Avaliação por gosto

	1	2	3	4	5
Dinâmica Desafios	0%	0%	11.1%	44.4%	44.4%
Dinâmica Diário	0%	11.1%	22.2%	33.3%	33.3%
Dinâmica Personagem	11.1%	11.1%	22.2%	11.1%	44.4%

Fonte: a autora (2021)

Figura 78: Avaliação por eficácia

	1	2	3	4	5
Dinâmica Desafios	0%	11.1%	11.1%	33.3%	44.4%
Dinâmica Diário	0%	22.2%	22.2%	22.2%	33.3%
Dinâmica Personagem	0%	22.2%	22.2%	22.2%	33.3%

Fonte: a autora (2021)

A dinâmica de desafios foi a que recebeu notas mais altas, e também respostas mais profundas. A do diário teve mais variações entre os valores das notas, não tendo unanimidade em nenhuma das avaliações. O personagem recebeu notas mais baixas, acredita-se que seja pela idade das crianças ligadas aos participantes, que estavam, em maioria, em uma faixa etária acima do ideal, pensado para o projeto.

Em conclusão, essa validação com pais e responsáveis foi muito importante para entender o amplo espectro de faixas etárias possíveis no público infantil. Crianças de diversas idades foram interpretadas pela visão de seus familiares, que

acredita-se serem pessoas que convivem e tem propriedade para falar sobre essas questões. A análise das respostas possibilitou o estreitamento da faixa etária do público final, resultando em um projeto indicado para crianças de 5 a 8 anos.

6.3 Crianças

A última etapa da fase de validação foi a com as crianças, sendo essencial realizar de forma presencial, para que elas tivessem contato com o personagem e os demais elementos do projeto e pudessem interagir de maneira física e emocional. Duas atividades diferentes foram planejadas, uma para testar o personagem, e conseguir entender o que elas achavam dele e seus rostinhos, e outra para testar o diário, para avaliar se as atividades despertavam o interesse e quais respostas poderiam surgir.

6.3.1 Validação Personagem

Nesta etapa, oito crianças, sendo 4 meninos e 4 meninas, de 5 a 10 anos, participaram e foram apresentadas para o personagem. A elas foi contado que ele era um novo amigo que assim como elas, quando iam para escola, possuía um mochilinha. Ao dar nas mãos os dois elementos, a criança poderia mexer e apertar, além de usar a curiosidade para guiá-la até encontrar os outros rostinhos, que estavam guardados no bolso da mochila.

Ao encontrar, é explicado para a criança a sua função, deixando ela livre para entender como funciona. Algumas crianças mais velhas questionaram como que os rostinhos ficavam fixos, chegando sozinhas a conclusão de ser por imãs. Em seguida, com auxílio, cada rostinho era colocado no personagem e perguntas eram feitas a elas sobre cada expressão. O objetivo era entender até onde vai a criatividade e imaginação das crianças para identificar e criar narrativas para cada emoção do personagem. Acreditava-se que cada criança possuiria vivências e experiências diferentes e por conta disso relacionaria cada carinha com um momento e sentimento relevante na vida dela.

6.3.2 Validação Diário

Na validação do diário, menos crianças interagiram. Isso porque foi avaliado o interesse da criança em continuar a atividade. Apenas dois meninos de 5 anos e duas meninas de 8 e 10 anos participaram.

Para esta validação se montou pequenos diários individuais com três atividades cada. Oito modelos distintos, cada um focando em uma emoção diferente, e com atividades relacionadas à experiência anterior com o personagem. Eles foram preparados seguindo cada um uma cor, todos possuindo uma atividade sobre como foi conhecer o personagem, pedindo para identificar como se sentiram e se desenharem, seguido de uma atividade relacionada a cada expressão do conhecida e por fim, outra aleatória (Figura 79). Essa interação foi feita posteriormente sem auxílio da pesquisadora, apenas dos pais e responsáveis que conduziram individualmente o exercício com cada criança. Após a atividade, estes responsáveis retornaram os diários preenchidos e também vídeos e áudios das crianças explicando suas respostas.

Figura 79: Diários para validação



Fonte: a autora (2021)

Instruções para pais que realizaram a atividade por conta própria com seus filhos foram incluídas.

6.3.3 Resultados e reflexões

A análise da interação com o personagem se destacou em alguns pontos. Primeiro com a questão da diversidade de respostas sobre as expressões mostradas e segundo, pela disposição das crianças em sugerir um nome, e seu engajamento. A seguir, as respostas sobre os rostinhos foram organizadas em colunas (Figura 80).

Figura 80: Respostas da validação com crianças

linguinha pra fora/ feliz	pensando	chorando/ muito triste	triste	pensando	sorrindo	confuso	brabo
fome	babando / surpresa	triste	chateado	de bem com a vida	feliz	enjoadado / triste	muito brabo
travesso	falando com alguém	triste	triste	normal / felizinho	muito feliz	enjoo	brabo
envergonhado	surpreso com alguma coisa/ medo	chateado	enjoadado	com vergonha	bem de boa	enjoadado	brabo
com fome	chocado	triste	triste	em dúvida	alegre	enjoadado	bravo
fome	assustado	chorando	chorando	de boa com a vida	sorridente	nojo	bravo
alegria	surpreso	triste	deprimido	esperto	feliz	enjoadado	bravo// quando o amigo fala mal dele
maluco	loco	triste // quando brincado quebra e não dá pra conserta	bravo	de boa na lagoa	sorridente	assustado	pistola

Fonte: a autora (2021)

Um achado curioso foi perceber que as crianças não tiveram dúvidas quanto a carinha vermelha, podendo ser por conta de personagens famosos e conhecidos por elas que possuem a mesma cor e expressão, como raiva de Divertidamente, filme da Disney. Outros rostinhos que tiveram certa unanimidade foram o laranja e azul escuro. Porém, o mais interessante é observar as respostas divergentes, por exemplo no rostinho rosa, sendo esta a expressão mais aberta a interpretações, surgiram respostas variadas, entre elas: maluco, com fome, envergonhado, travesso, loco e alegre.

Acredita-se que os rostinhos se mostraram efetivos para serem utilizados para demonstrar os sentimentos das crianças, pois não houve dificuldades na

identificação das expressões. Mesmo que demorasse alguns segundos, e a não fosse uma resposta automática, ainda sim elas conseguiam pensar em algo que fizesse sentido. Como os rostinhos possuem livre interpretação, mais de uma emoção pode ser representada e depende apenas da criatividade e do que a criança deseja falar sobre.

Além disso, se pediu para as crianças sugerirem um nome para o personagem, e é interessante observar que várias sugeriram nomes relacionados ao que elas acharam dele, por exemplo, Fofinho, Fofuxinho, Maluquinho e Sapeca. Nomes relacionados com sua função também foram indicados, como Sentimentos e João Bipolar. Além de, claro, nomes aleatórios, como Lexa, Carlinhos e Carlos José. Todas as escolhas são válidas e é encantador perceber que houve interesse de escolher um bom nome ao observar elas pensando antes de responder.

Algumas observações também foram feitas sobre o personagem fisicamente, sendo descrito como "bom de abraçar" e "macio". Foi comentado também que o personagem era pesado com a mochila, o que foi um ponto de atenção porém, como não foi repetido a mesma observação, não houve conclusão sobre isso ser um fato para todas ou não.

Passando para o teste com o diário, as crianças tiveram liberdade para realizar a atividade da maneira que preferissem. Materiais escolares foram dispostos para incentivar o uso de cores e a exploração da criatividade. A seguir, nas figuras 81 e 82, há algumas páginas preenchidas.

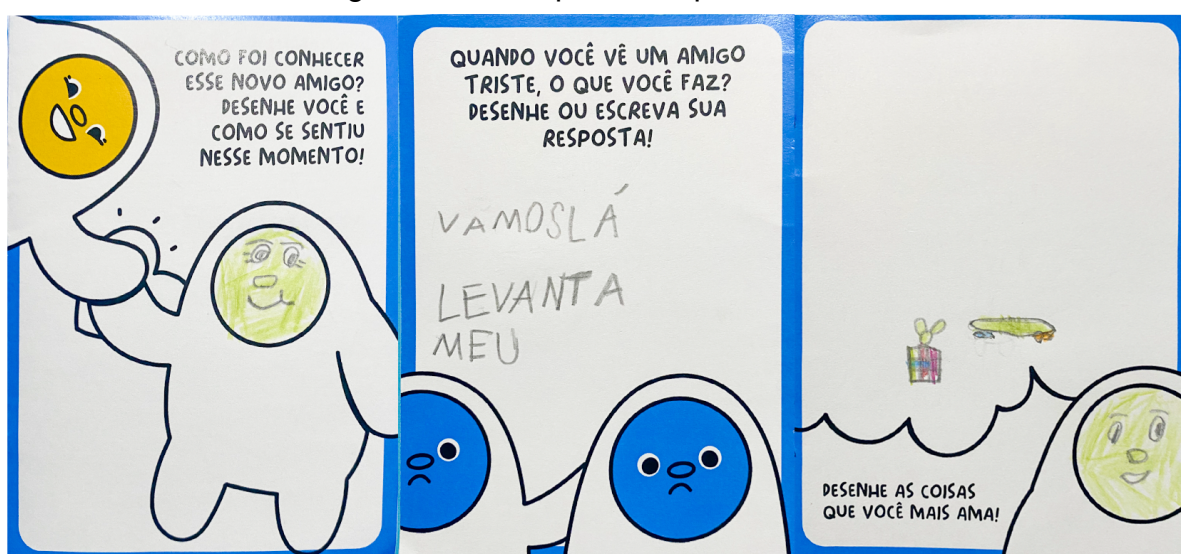
Figura 81: Exemplo diário preenchido



Fonte: a autora (2021)

A criança que realizou a atividade tem 5 anos, e foi além do esperado, identificando como o personagem se sentia em atividades que não solicitaram esse tipo de interação. Ela também desenhou um sorvete, e explicou que estava dando ele ao novo amigo pois ele estava machucado (ela mesma desenhou os machucados). Na segunda atividade, onde o personagem de fato estava machucado, ela desenhou um curativo, e mostrou que ele estava triste. A criatividade foi grande e, na última atividade, um novo rostinho foi desenhado, representando para ela a felicidade suprema.

Figura 82: Exemplo diário preenchido 2



Fonte: a autora (2021)

Em outro exemplo de uma criança com a mesma idade (Figura 82) é possível perceber menos aproveitamento da página, e respostas mais simples. Ao completar os rostinhos, esta criança se manteve de acordo com o que observou no personagem e replicou o rostinho da expressão que ela queria demonstrar.

Toda validação descrita foi um processo muito empolgante e de proximidade com o público que resultou em confiança nas escolhas. É possível observar claramente as diferenças entre as crianças e suas vivências. Novamente a faixa etária foi considerada, percebendo o olhar de interesse maior por parte dos pequenos. Na primeira etapa, crianças mais velhas respondiam com um certo medo de errar, respostas que elas achavam "certas", enquanto as menores apenas expunham sua primeira intuição. Nos diários, diferentes abordagens foram observadas, o que é interessante considerando a aplicação real dessas atividades

em sala de aula, onde o professor teria bastante material para trabalhar nas rodas de conversa que são sugeridas.

7 CONCLUSÃO

O desafio de criar um sistema produto-serviço capaz de estimular comportamentos empáticos e senso de alteridade em crianças guiou este trabalho para diversos caminhos, cheios de possibilidades. A falta de empatia em adultos foi um problema identificado e sua solução refletiu em um trabalho com foco na prevenção, impulsionando crianças a terem contato com estas habilidades sociais, podendo desenvolvê-las de forma plena.

As diversas possibilidades descritas nas visões demonstram o grande potencial do problema, sendo possível criar diversas soluções. Ainda assim, como mencionado, há poucas abordagens de projetos na área, e isso deve mudar. Projetar para o desenvolvimento humano e para o bem-estar traz um sentido novo para o design, é algo intangível porém com efeitos engrandecedores e duradouros. Influenciar no desenvolvimento de pessoas, principalmente crianças, de uma forma positiva, traz um propósito ainda maior para este projeto. Preparar as novas gerações para o futuro se torna um grande objetivo, ainda mais após o momento da pandemia do Covid-19, onde muitas delas tiveram pouco contato com outras crianças, comprometendo o desenvolvimento natural dessas habilidades.

A solução criada e desenvolvida neste trabalho buscou facilitar para o público infantil a ação de expor seus sentimentos e falar sobre eles. Entender o que sente é o primeiro passo para entender o outro, e como ele se sente, mesmo todos sendo diferentes. Saber identificar emoções, e agir quando precisa é extremamente importante para formar pessoas empáticas.

O personagem, as atividades do diário, e os desafios propostos são maneiras encontradas de ensinar durante a brincadeira, e o ambiente escolar é o ideal nesse momento, mesmo que com facilidade o projeto também possa ser utilizado em consultórios e espaços clínicos. Todas as crianças possuem direito à educação, e é na escola que se cria um lugar seguro para realizar trocas entre colegas e rodas de conversas, junto a educadores. Dessa forma, a parte coletiva da jornada ocorre em meio a essa rede de apoio, aos laços e vínculos de uma turma.

A individualidade também aparece em destaque, entender suas características únicas e valorizá-las possui relação direta com a alteridade. Para isso, o momento individual proposto permite que a criança tenha controle e autonomia para expressar suas verdades da maneira que preferir. Esta etapa

estende o projeto para fora da sala de aula, podendo cativar pais e responsáveis a entender mais sobre os sentimentos de seus filhos.

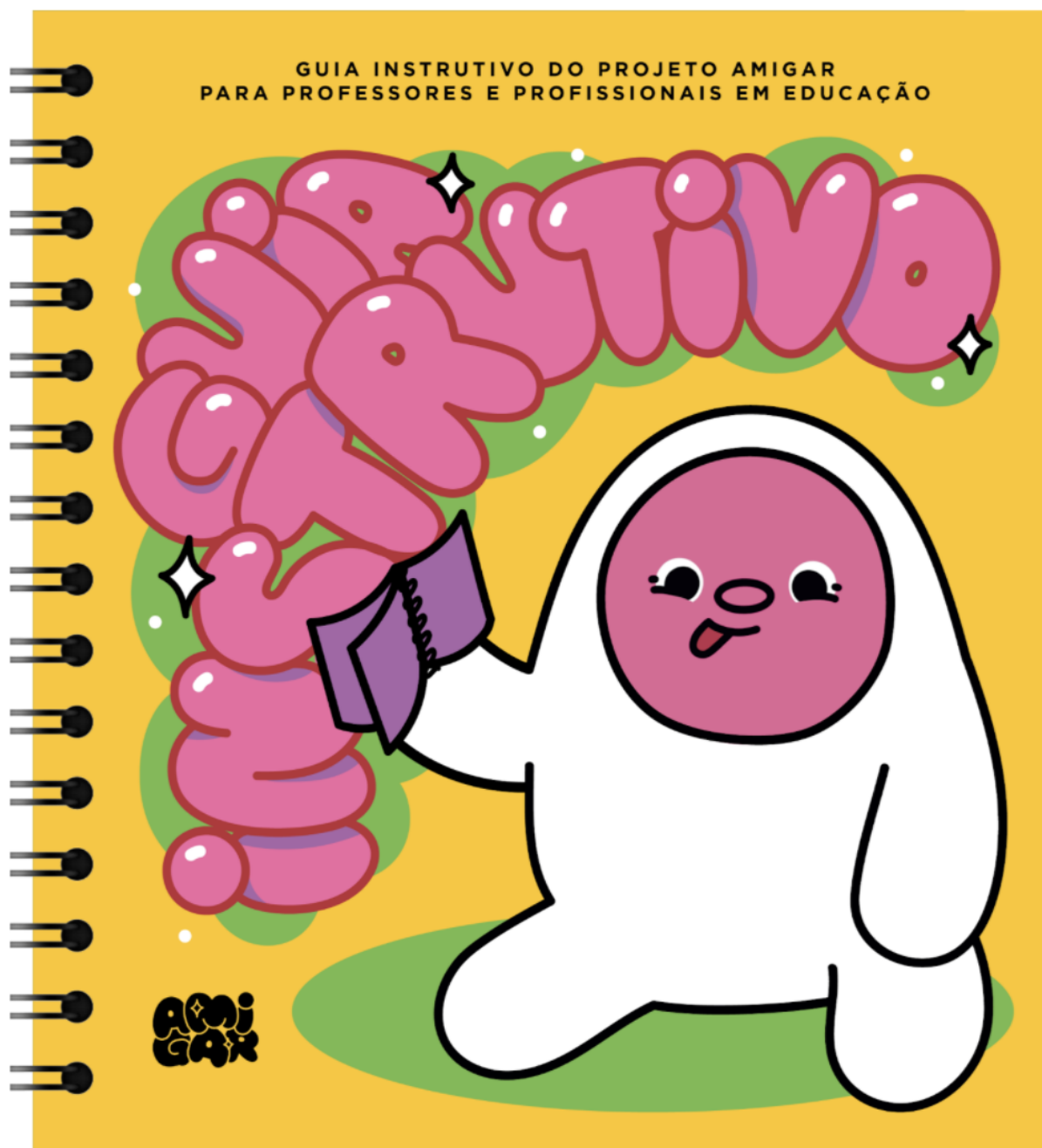
A etapa de validação se mostrou de extrema importância. Ao validar com o público os elementos criados, se abriu os horizontes a novas perspectivas de pessoas que se depararam com o projeto pela primeira vez. Esses olhares curiosos percebem detalhes que passaram despercebidos, e ao identificá-los foi possível elevar o nível do projeto. A validação com os diferentes públicos foi essencial para garantir um produto eficaz, um serviço bem definido e uma comunicação clara.

Ao final é possível observar que este projeto percorreu caminhos que tentam abranger o máximo de pessoas envolvidas, preparando aqueles que farão a aplicação, informando os responsáveis e ensinando, de forma divertida, aqueles que ainda estão em fase de desenvolvimento. O projeto buscou, de forma estratégica, abraçar cada um, entendendo as particularidades de cada público e projetando para eles e com eles.

É com todos estes atores que o projeto ganha vida e seu objetivo é cumprido: estimular empatia e alteridade em crianças de 5 à 7 anos, isso pois é fundamental, nesta faixa etária, experienciar e vivenciar de forma significativa estas habilidades para se constituir como pessoa de forma plena.



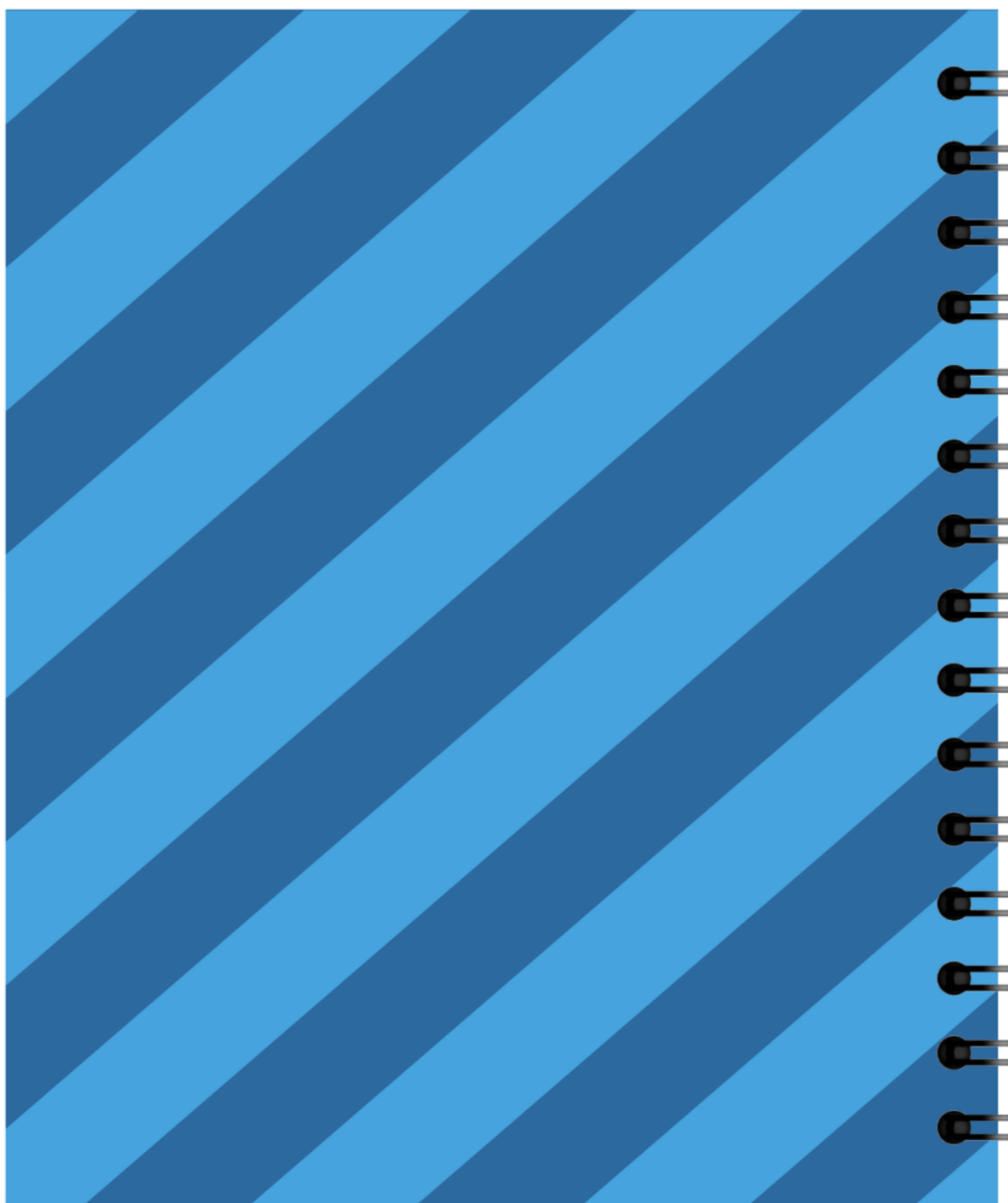
APÊNDICE A - GUIA INSTRUTIVO



FELIZ EM TE VER!







SUMÁRIO		O GUIA
O GUIA	PG. 4	O PROJETO
O PROJETO	PG. 6	PARA QUEM?
PARA QUEM?	PG. 8	AS PARTES
AS PARTES	PG. 10	AS PARTES
O PERSONAGEM	PG. 10	A JORNADA
OS ROSTINHOS	PG. 11	ATIVIDADES
A MOCHILA	PG. 13	
OS QUADROS LOUSA	PG. 16	
AS INSÍGNIAS	PG. 17	
A JORNADA	PG. 19	
INDIVIDUAL	PG. 19	
COLETIVA	PG. 21	
ATIVIDADES	PG. 26	
ADESIVOS	PG. 31	

O GUIA

Este é um guia criado para ajudar **VOCÊ** a aplicar o **Projeto Amigar** em sala de aula, e estimular o desenvolvimento de competências coletivas em seus alunos. Aqui será explicado tudo o que você precisa saber para iniciar essa jornada e serão respondidas as dúvidas que podem surgir durante o percurso.

VAMOS?

O **Projeto Amigar** tem como objetivo **estimular comportamentos empáticos e senso de alteridade** em crianças entre 5 a 7 anos por meio de brinquedos e brincadeiras, isso porque é fundamental, nesta faixa etária, experienciar "ou" vivenciar de forma significativa estas habilidades para se constituir como pessoa de forma plena, atuando como cidadão e contribuindo para a sociedade.



MAS O QUE É EMPATIA E ALTERIDADE?

O GUIA

EM PAT I A

É uma expressão afetiva que consiste em **compreender e compartilhar, com o outro , experiências positivas e negativas**, sempre colocando em evidência as necessidades da outra pessoa¹. Dessa forma, uma pessoa empática revive internamente a experiência do próximo e relaciona com uma sua semelhante para então conseguir perceber ou se aproximar do mesmo sentimento.

O PROJETO

PARA
QUEM?

A L T E R I D A D E

É uma qualidade que diz respeito a **entender que o outro é diferente**, que cada um sente e encara as coisas de formas distintas e por isso não se pode compartilhar exatamente o mesmo sentimento.

AS PARTES

A JORNADA

ATIVIDADES

Essas habilidades são muito importantes quando pensamos que existem **diversas formas de ser, de pensar e de agir**, e todas devem ser válidas. Para que isso aconteça, é preciso vivenciar situações que propiciem estas aprendizagens, a partir da educação, sustentando relações a base de respeito e responsabilidade.

5

O PROJETO



O QUE
CONTÉM
NA CAIXA
KIT?

- 1 Boneco
- 8 Rostinhos
- 1 Mochila do Personagem
- 1 Diário do Personagem
- 1 Câmera Infantil
- 7 Insígnias
- 1 Guia Instrutivo
- 2 Quadros Lousa

Você já deve ter aberto a caixa kit e encontrado diversos elementos dentro dela, tudo fará parte de uma **jornada** que será construída **ao longo do ano com a turma**, e que tem como objetivo ensinar sobre as relações entre pessoas, trabalho em equipe, evolução pessoal e as emoções do outro, tudo isso trabalhando a empatia e o senso de alteridade, desenvolvendo a perspectiva que permite entender como o outro está se sentindo e como é possível ajudar, além de valorizar as características únicas de cada um.

Tudo é uma oportunidade de ensinar algo, e cabe a você identificar os melhores momentos para abordar diferentes assuntos. Esse guia mostrará o básico para que você entenda como funciona o projeto, mas sinta-se livre, isso não é um passo-a-passo que precisa ser seguido à risca. **Não existe fórmula mágica**, ainda mais na educação, você melhor que ninguém sabe o que sua turma precisa, e como deve ser feita a abordagem com essas crianças, então **bora lá construir juntos esses ensinamentos!**

O PROJETO

PARA QUEM?

AS PARTES

A JORNADA

ATIVIDADES

7

PARA QUEM É ESSE GUIA?

Este guia foi criado para **auxiliar** professores da educação infantil e do ensino fundamental brasileiro, além de possíveis interessados da área da saúde e educação. Este projeto é para o ambiente escolar, mas com facilidade pode ser utilizado em consultórios e espaços clínicos. O Projeto Amigar foi pensado para fornecer as instruções necessárias, ideias de atividades, e possíveis ensinamentos que podem se desdobrar dos elementos presentes no projeto.

Aquele que decidir se aventurar nessa jornada deve possuir **experiências e qualificação** para complementar o processo de aprendizagem, pois este guia não está aqui para dar todas as respostas. É importante lembrar que se tratando do desenvolvimento emocional e social de uma criança, muito cuidado deve ser tomado para que bons exemplos sejam dados e essa experiência seja algo positivo.

No mais, tenha em mente que estamos juntos ensinando fundamentos importantes através de brinquedos e brincadeiras, e que isso deve ser satisfatório para todas as partes envolvidas! Não se sinta pressionado, esperamos que a jornada seja leve, extrovertida e





AS PARTES

Por possuir muitos elementos, é necessário que não haja confusão, por isso cada parte será explicada **individualmente**.

O PERSONAGEM

Você deve ter se deparado com ele assim que abriu a caixa.

Ele, digo, o **personagem**

sem gênero e até então

sem nome que será o centro de todas as dinâmicas.

O novo amigo **deve ser apresentado**

à turma pois passará a fazer parte do dia a dia dessas crianças.



ATIVIDADE ♥

QUE TAL DECIDIREM UM NOME JUNTOS?

Essa é a primeira atividade coletiva, e é essencial para começar a criar laços de afeto entre o boneco e a turma. A ideia é que **a turma em conjunto escolha um nome para o personagem**, não importando gênero. Nesse momento é importante dar espaço para todas as crianças terem a oportunidade de sugerir um nome, para sentirem que fizeram parte da decisão. Lembre-se também de não incentivar competição, nenhum nome é melhor que o outro, o ideal é chegar a um consenso.

E AGORA QUE O PERSONAGEM TEM NOME?

Você pode apresentá-lo melhor! Contar que ele é um novo amigo que acompanhará a turma durante todo o ano e que todos devem fazer o possível para garantir que ele se sinta bem.

OS ROSTINHOS

O personagem, assim como os humanos, muda de expressão e sentimentos. No personagem, isso é demonstrado através da troca de rostinhos que ilustram 8 diferentes faces.



AS PARTES

A JORNADA

ATIVIDADES

11



ATIVIDADE ♥ IDENTIFICAR EMOÇÕES

Uma atividade divertida que pode ser feita é a de perguntar para turma se eles conseguem **identificar como o personagem está se sentindo** com cada um dos rostinhos. Colete respostas oralmente, e interaja com as crianças!

A MOCHILA

Assim como todos os colegas, o personagem vai para escola acompanhado de sua mochilinha!



Um **diário** e uma **câmera** fotográfica infantil! Além das outras opções de **rostinhos** que podem ser guardadas em um bolso na frente.

AS PARTES

A JORNADA

ATIVIDADES

13

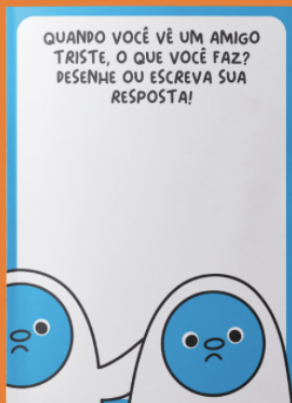
Esses materiais serão utilizados pelas crianças em um momento mais individual e fora de sala de aula, então é sempre bom incentivar o bom uso e o cuidado com aquilo que não é seu. Mas antes de explicar para o que serão usados, deixa só eu te apresentar como funcionam e o que são!

O DIÁRIO E A CÂMERA

O diário do personagem é um **livro de atividades** relacionadas ao próprio personagem, e suas emoções. É através dele que a criança poderá refletir individualmente sobre questões relacionadas ao próximo e como cada pessoa se sente em determinados momentos. O diário é para ser algo divertido e fácil, e o objetivo é que haja interesse da turma pelas atividades que ele possui. Apenas quando chegar o momento, cada criança poderá descobrir e realizar as atividades marcadas para ela. Apenas 3 páginas devem ser preenchidas por vez, e elas possuem indicação de cores. Esse tipo de instrução está localizado no próprio diário, para que a criança e os pais/responsáveis consigam se coordenar para realizar apenas o necessário.



Além dele, uma pequena câmera fotográfica infantil está inclusa para auxiliar a registrar os momentos especiais e importantes. Novamente, há instruções no diário para o manuseio.



AS PARTES

A JORNADA

ATIVIDADES

O diário é uma forma de **registro da jornada** que o personagem percorrerá com todas as crianças. Ele fará parte de uma dinâmica de troca, onde o objetivo é ensinar a cuidar do material, pois outro colega utilizará depois.

OS QUADROS LOUSA

Há dois quadros de lousa na caixa, acompanhados de canetas. Um sendo o quadro de **desafios semanais** e o outro do **progresso** da turma nessas atividades propostas. O ideal é eles serem colocados em um local bem visível e de fácil acesso, para aqueles que quiserem consultar.



MAS QUE DESAFIOS SÃO ESSES?

Eles serão uma forma de **estimular as crianças a saírem da sua zona de conforto** e interagirem umas com as outras de maneiras que não estão acostumadas, e neste guia será sugerido diversas possibilidades de como isso pode ser feito, além, é claro, da sua própria imaginação.

AS INSÍGNIAS

Além de tudo, a caixa acompanha **7 insígnias** que deverão ser conquistadas e aplicadas nos locais marcados no personagem. Eles representam qualidades que serão aprendidas durante o ano em coletivo, e serão uma forma de recompensa pelo esforço das crianças.



AS PARTES

A JORNADA

ATIVIDADES

17

COMO APLICAR?

As insígnias possuem **cola na parte de trás**, e para a aplicação é necessário apenas retirar o papel que cobre essa cola. A aplicação sugerida é nas marcações pontilhadas do personagem. É importante observar que esta colagem é **permanente**, e as insígnias fixadas farão parte do personagem para sempre. Siga o passo a passo abaixo para a aplicação!



A JORNADA

Esse novo amigo precisa conhecer **todos** a fim de evoluir em conjunto com a turma, e para isso duas dinâmicas ocorrerão simultaneamente, uma individual e outra coletiva, que implica que a turma inteira se dedique por um mesmo objetivo.

INDIVIDUAL

É proposto que **a cada fim de semana** ele acompanhe um colega para sua casa. Para isso o personagem irá acompanhado de sua mochila, e a missão do colega é **cuidar do novo amigo** como se fosse uma pessoa de verdade. É necessário que o professor responsável avalie a viabilidade dessa etapa na realidade que as crianças estão inseridas e faça adaptações caso precise.

ATIVIDADE ♥

APRESENTAR PARA OS RESPONSÁVEIS

Algo que pode ser incentivado é a **apresentação do personagem para os responsáveis**. Instruir a criança a contar quem é o novo amigo, seu nome, como ele está se sentindo, para que ele se sinta à vontade em casa. **Mostrar o diário do personagem** pode ser o suficiente, pois nele há informações sobre o projeto que ajudam a entender melhor o que está acontecendo.

Em casa, a criança deverá verificar o diário do personagem. Nele há algumas **atividades interativas** para explorar as funcionalidades do brinquedo.

As atividades variam, sendo algumas propostas de brincadeiras, porém sempre **incentivando a reflexão** sobre como o personagem se sentiu em cada situação e expressar essas emoções através de desenhos e palavras. A câmera serve para **registrar esses momentos** importantes, e as fotos tiradas posteriormente devem ser colocadas nos espaços reservados no diário para que o **registro da jornada** seja completado.

ATIVIDADE ♥ RODA DE CONVERSA

Ao retornar do final de semana da casa de um dos colegas, uma boa ideia é propor uma **roda de conversa** para que o aluno da vez conte como foi sua experiência, o que fizeram e como o personagem se sentiu, também questionando as outras crianças como elas se sentiram em cada situação.

POSSÍVEIS INTERAÇÕES

- ♥ Em *tal* momento, como vocês acham que ele se sentiu?
- ♥ Vocês acham que ele gostou de *tal* coisa?

Lembre-se que pode utilizar os rostinhos para expressar as emoções e demonstrar situações!

Como a cada fim de semana apenas **uma** das crianças irá experienciar essa interação, é necessário **manter o interesse** das outras no projeto, para que aguardem ansiosas sua vez e também não parem após realizarem essa etapa. Para seguir com a curiosidade temos a outra parte da jornada...

COLETIVO

Como uma turma consiste em várias pessoas diferentes, é importante unir forças e se juntar para conquistarem seus objetivos. **Grandes lições são aprendidas no coletivo**, pois ele nos força a conhecer e aprender a lidar com o outro, e esse projeto incentiva o enaltecimento das características únicas de cada um.

Chegou a hora de falar dos quadros de desafios e progresso. Desafios esses que serão atualizados semanalmente e que podem ser retirados da lista de ideias que está disponível na página 28.

MAS QUE DESAFIOS SÃO ESSES?

São desafios simples, mas que à medida que o tempo vai passando podem ficar mais difíceis. Alguns exemplos seriam, "Sente com alguém diferente no ônibus escolar", "Faça trabalho em grupo com alguém que você nunca fez", "Elogie alguma qualidade que você admira em um amigo", além de poder ser algo proposto por você, que pode observar uma oportunidade em alguma ação em sala de aula e utilizar dessa ferramenta para ensinar às crianças a importância de realizar atitudes positivas, pensando no outro.





A cada desafio cumprido por qualquer colega da turma, haverá um **avanço no quadro de progresso**. Várias crianças podem cumprir um mesmo desafio, assim a turma avança ainda mais nesse quadro e cumpre as metas mais rapidamente. As metas são cumpridas quando uma das barras é completada e é nesse momento que a turma conquista uma das insígnias de habilidades. Esse é um **momento especial** e que deve ser enaltecido. Cada conquista é importante para evoluir juntos.

→ E SO PREENCHER COM A CANETA
O QUANTO ACHAR NECESSÁRIO

ATIVIDADE ♥

EXPLICAÇÃO DAS INSÍGNIAS

Cada insígnia corresponde a uma habilidade diferente, e essa é uma oportunidade de ensinar aqueles que ainda não conhecem, o que significa aquela palavra. Para ajudar, aqui está um resumo sobre cada uma, mas sinta-se à vontade para exemplificar e contar sobre isso da maneira que achar melhor.

AMIZADE

Amizade é a relação afetiva entre os indivíduos. É o relacionamento que as pessoas têm de afeto e carinho por outra, que possuem um sentimento de lealdade, proteção,

confiança, etc.

A amizade não precisa acontecer com pessoas exatamente iguais, com os mesmos gostos e vontades, e em certos casos é exatamente esse o fato que os une. A amizade tem a função de acrescentar ao outro, com suas ideias, momentos de vida, informações, ou é apenas ter alguém para dividir momentos e sentimentos. ²

EMPATIA

Empatia é a capacidade psicológica de sentir o que sentiria outra pessoa, caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela. É tentar compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar o que sente o outro indivíduo. Ajuda a compreender melhor o comportamento alheio em determinadas circunstâncias e a forma como outra pessoa toma as decisões. ³

LEALDADE

A lealdade é um valor humano relacionado com a capacidade de uma pessoa de ser plenamente confiável, honesta e que honre seus compromissos. A lealdade é fundamental para uma verdadeira amizade, os amigos devem poder confiar plenamente um no outro. ⁴

PARCERIA

Pessoas que possuem o mesmo propósito e que escolhem confiar um no outro. É aquela pessoa que estará sempre ao seu lado para te apoiar, seu parceiro.

RESPEITO

O respeito é um dos valores mais importantes do ser humano e tem grande importância na interação social. O respeito impede que uma pessoa tenha atitudes reprováveis em relação a outra.

Uma das importantes questões sobre o respeito é que para ser respeitado é preciso saber respeitar, o que em muitos casos não acontece. Respeitar não significa concordar em todas as áreas com outra pessoa, mas significa não discriminar ou ofender essa pessoa por causa da sua forma de viver ou suas escolhas (desde que essas escolhas não causem dano e desrespeitem os outros). ⁵

UNIÃO

Um grupo precisa saber se unir para enfrentar os problemas juntos. É a combinação de pensamentos e esforços, uma ligação entre aqueles que acreditam que juntos todos são mais fortes. Em um grupo unido você torce por todos, e não pensa só em você.

ZELO

Zelo significa cuidar de algo ou alguém, ter consideração pela coisa ou pela pessoa. Uma pessoa zelosa procura estar sempre atenta e presente no que ocorre com a pessoa querida, ela não se preocupa apenas em dar atenção, e sim em cuidar, ter certeza que a pessoa está bem. ⁶

TORNE ESSE MOMENTO ESPECIAL!

O último momento previsto é, ao final das jornadas, quando o personagem já possui todas as insígnias e todos já tiverem participado através do diário, parabenizar o progresso da turma e entregar a cada uma das crianças o **adesivo de conquista**. Este adesivo é um símbolo de participação, e significa que todos trabalharam juntos e conseguiram chegar ao fim, com muito esforço. É o momento final e deve ser marcado por comemorações e muita felicidade! Os adesivos se encontram nas últimas páginas deste guia, e deve ser uma surpresa para a turma, uma forma de **marcar o final dessa jornada incrível**.

AGORA VOCÊ JÁ SABE COMO TUDO FUNCIONA!

Lembre-se que as jornadas devem ser construídas a partir da sua interpretação e da forma que você achar melhor. Fique à vontade para realizar as atividades que preferir e da forma que quiser. Esperamos que esse projeto cumpra o objetivo de estimular comportamentos empáticos e senso de alteridade e incentive apenas comportamentos positivos.

JUNTOS, O PROJETO
AMIGAR SE TORNA
MAIS FORTE!

ATIVIDADES

A partir daqui, este guia trará sugestões de complementação. Ideias de atividades, possíveis desafios a serem propostos, etc. Fique à vontade para se inspirar!

ATIVIDADE ♥

DIÁRIO NÃO PREENCHIDO

E se uma das crianças não realizar as atividades do diário durante o fim de semana? Isso não deve ser motivo de vergonha! Caso aconteça, você poderá sugerir que todos preencham juntos de forma oral. Você pergunta para a turma a questão ressaltada na atividade, pega as soluções dos alunos e desenha ou escreve no diário a resposta mais criativa, ou a que preferir. Isso tudo em conjunto, de maneira dinâmica e divertida, pode ser uma solução rápida e fácil, que deixará as crianças à vontade para participar. Você também pode dar ênfase para a criança que era responsável e priorizar suas respostas, para que o diário siga seu objetivo de ter um registro de cada um.

ATIVIDADE ♥

PROFESSOR TAMBÉM SENTE

Em um possível desentendimento com a turma, ou até mesmo em um momento de alegria e conquista, o professor também pode utilizar o personagem para demonstrar o que

sente, e isso refletir no comportamento das crianças. Dessa forma pode se tornar uma maneira de se aproximar, e fazer elas entenderem o que você realmente está sentindo com a situação. Isso pode também incentivar elas a tomar essa atitude em um momento que elas se sintam desamparadas, e facilitar a conversa sobre os sentimentos.

ATIVIDADE ♥ *DESAFIOS RELÂMPAGOS*

Os quadros de desafios e progresso estarão sempre à disposição, e podem ser utilizados para beneficiar o andamento da aula. A ideia de desafios relâmpagos vem ao imaginar que pode ter momentos em que o professor precise que a turma colabore rapidamente, por exemplo, precise de silêncio durante alguns minutos: isso pode virar um desafio! Se a turma conseguir manter o silêncio durante o tempo estipulado, avançam uma casa no quadro de progresso.

Estas são algumas ideias! Você pode ter outras váaaaaarias! E sabe o melhor? Suas ideias podem ser compartilhadas para ajudar a jornada de outros educadores que estão passando pelo mesmo processo que você, assim como você pode ter acesso às ideias e compartilhamentos dos outros! Isso tudo através do canal da comunidade no Telegram. Se interessou? Saiba mais no site:

PROJETOAMIGAR.COM.BR

IDEIAS DE DESAFIOS

↩ Marque aqui as ideias de desafios que você já utilizou!

☐

Sentar com um colega diferente no ônibus escolar

☐

Elogiar uma característica especial de um amigo

☐

Trocar seu brinquedo favorito por um dia com um colega de aula

☐

Contar para um adulto se presenciar um ato de bullying com alguém que conhece

☐

Dividir seu lanche com um colega

☐

Fazer trabalho em dupla com alguém que nunca fez

☐

Fazer um presente para um novo amigo

☐

Convidar um colega novo para brincar no recreio

☐

Trabalhar em grupo com pessoas novas

ANOTE AS SUAS IDEIAS!



















REFERÊNCIAS

¹ DEL PRETTE, A., e DEL PRETTE, Z. A. P. (2005). Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes

² <https://www.significados.com.br/amizade/>

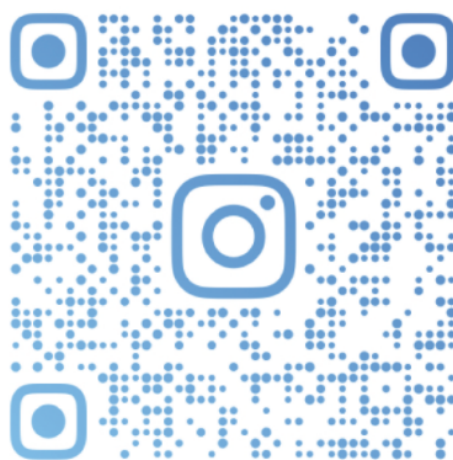
³ <https://www.significados.com.br/empatia/>

⁴ <https://www.significados.com.br/lealdade/>

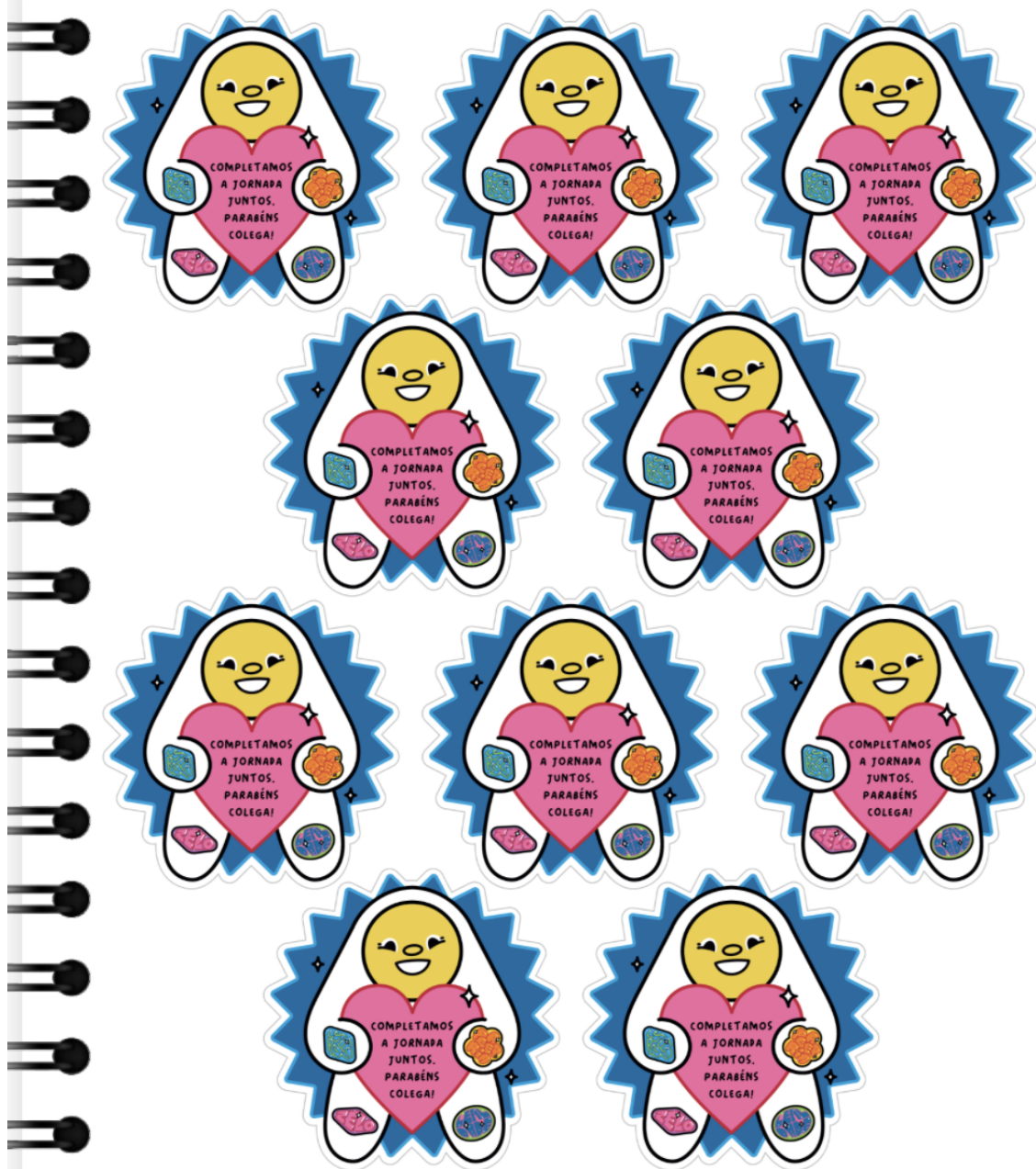
⁵ <https://www.significados.com.br/respeito/>

⁶ <https://www.significados.com.br/zelo/>

SIGA O PROJETO!



PROJETOAMIGAR







CONHEÇA O PROJETO AMIGAR!

WWW.PROJETOAMIGAR.COM.BR

Ao se analisar que é possível gerar impacto nos comportamentos infantis através de brinquedos e brincadeiras, e também utilizar desses artifícios para estimular a interação entre crianças a fim de prevenir a intenção da prática do bullying, nasce o Projeto Amigar. De forma divertida, o objetivo é ensinar conceitos importantes para o **desenvolvimento social e emocional** de crianças entre 5 a 7 anos.

Este guia busca explicar os componentes envolvidos nas dinâmicas pensadas para o projeto, a fim de **construir junto com você** a jornada dessas crianças.



APÊNDICE B - DIÁRIO

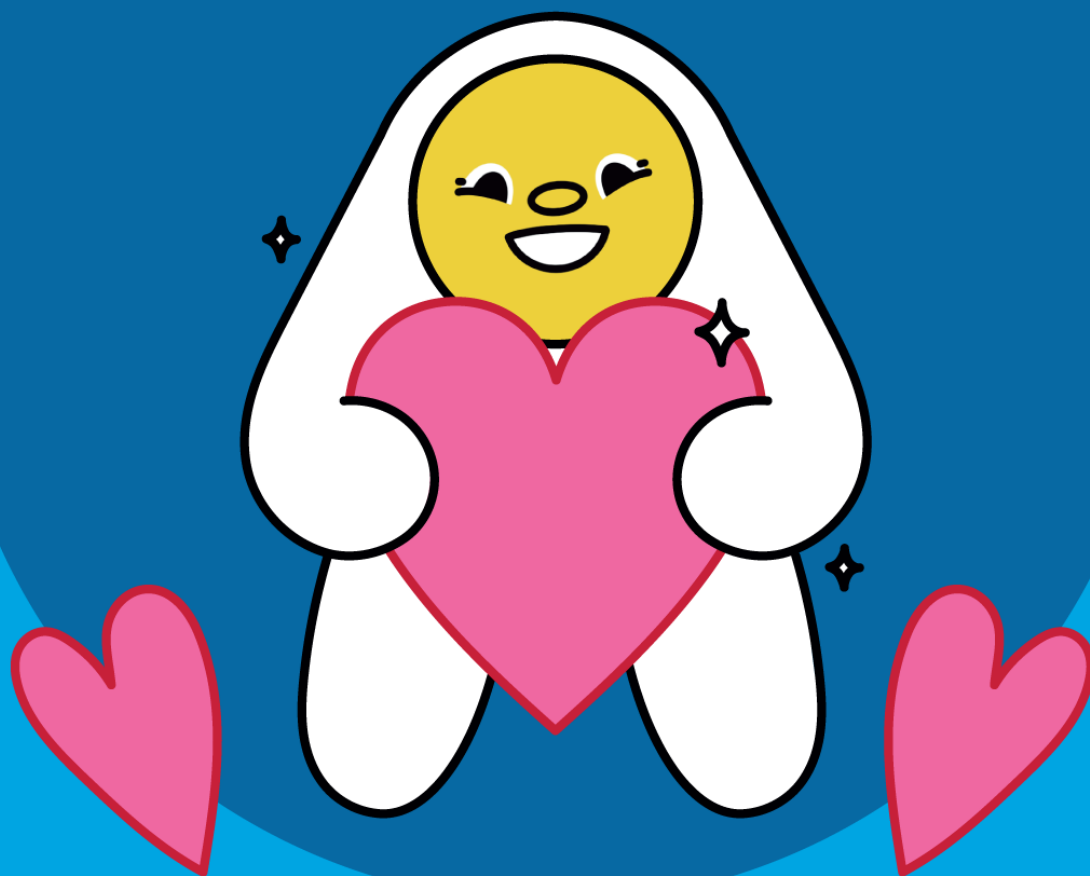
A seguir são dispostas as páginas de atividades criadas. No diário final essas atividades são combinadas e se repetem de diferentes formas, formando trios. Ao todo são 75 páginas de atividades, para que 25 crianças consigam participar. As páginas possuem 9,5cm de largura por 13cm de altura, ideal para que o diário encaixe dentro da mochila.



FELIZ EM TE VER!



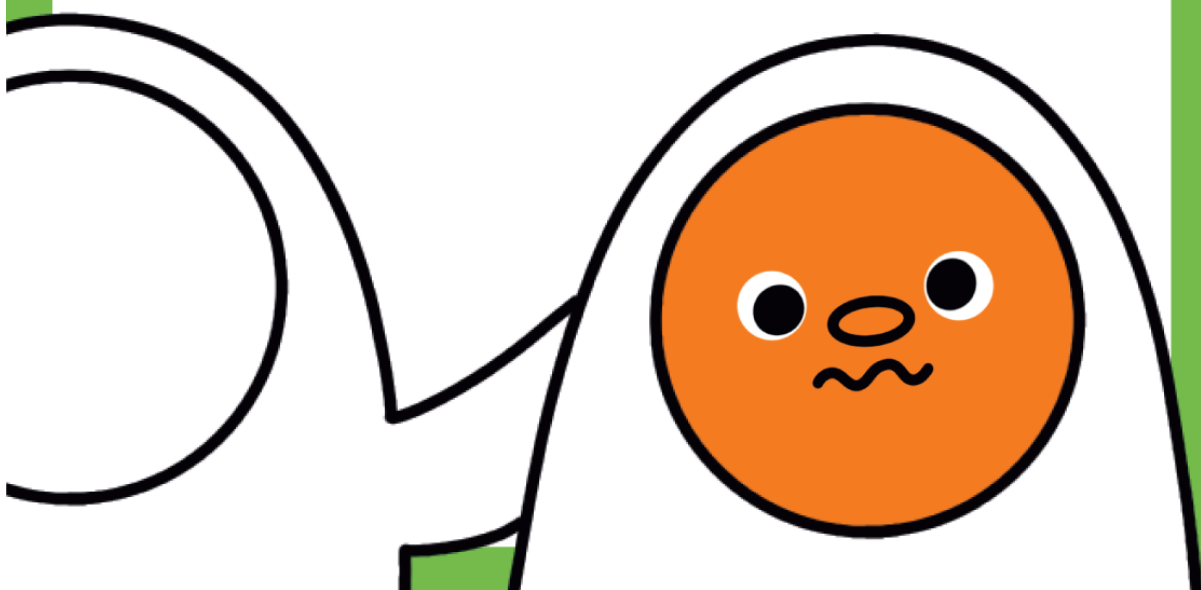
Ami
GAR



MEU NOME É

E ESTUDO NA TURMA _____

**QUANDO VOCÊ VÊ UM AMIGO
CONFUSO, O QUE VOCÊ FAZ?
DESENHE OU ESCREVA SUA
RESPOSTA!**



**DESENHE ALGO QUE TE DEIXA
COM MUITA RAIVA E O QUE
FAZ VOCÊ SE ACALMAR**

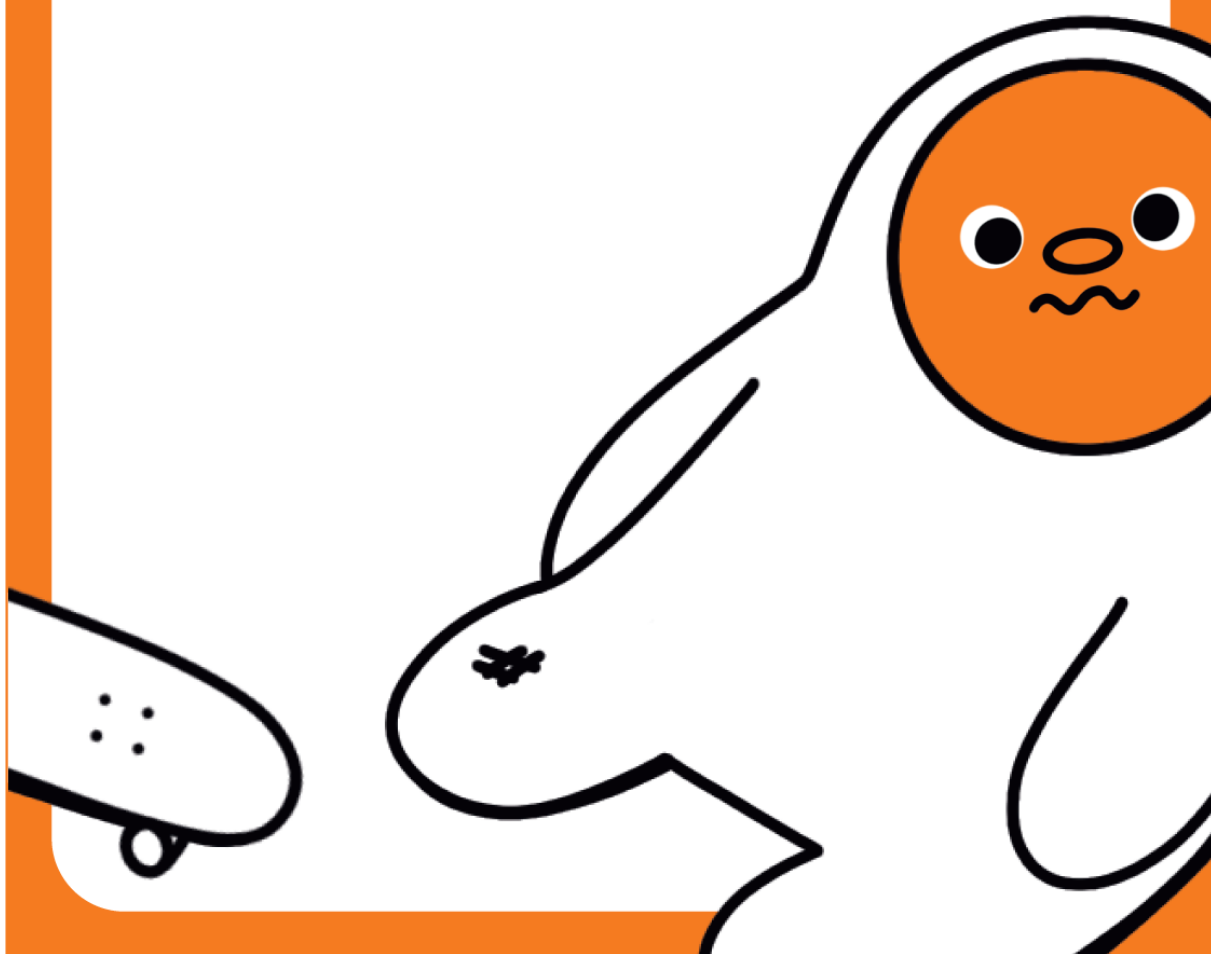


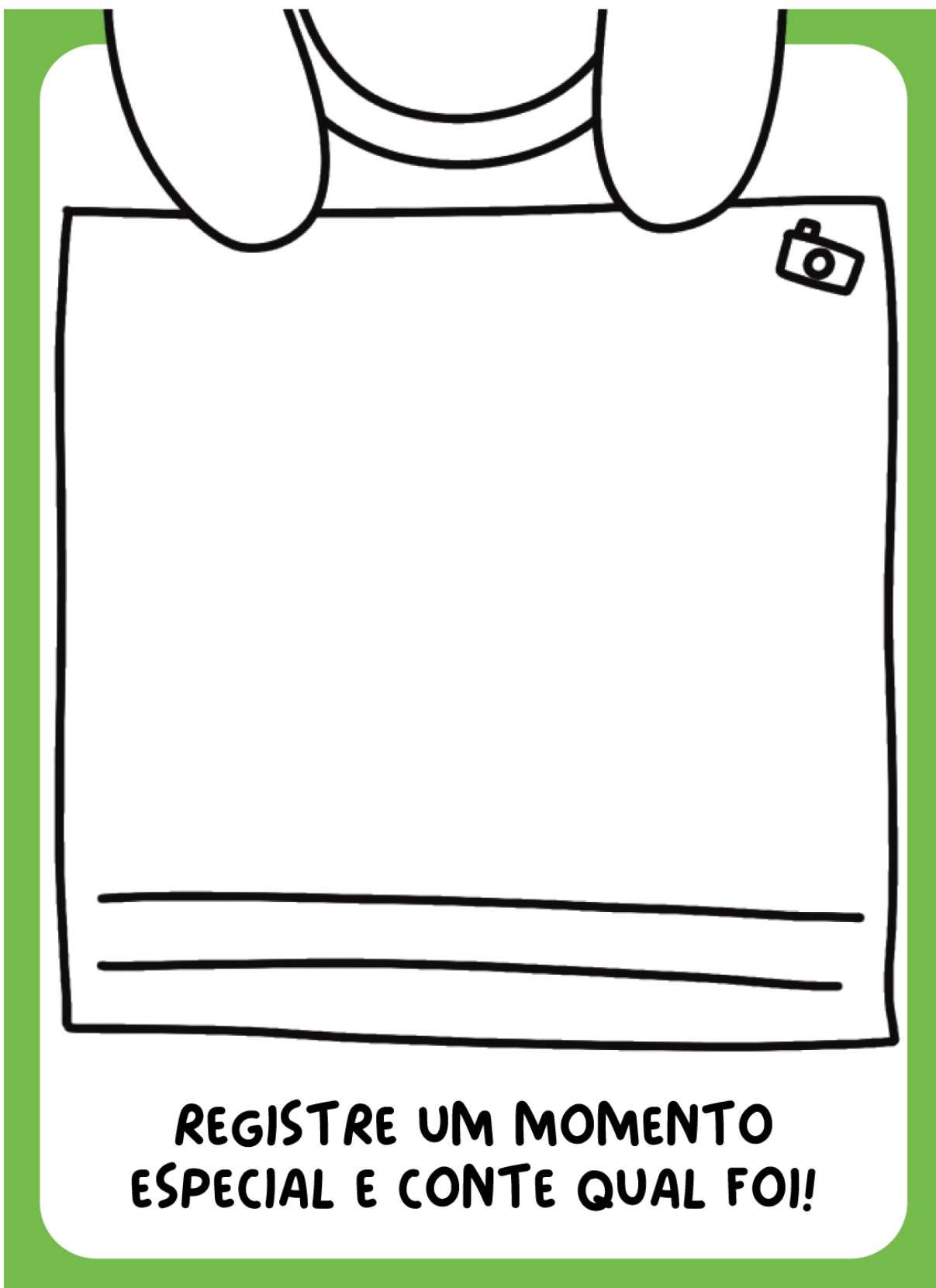
**QUAL A CARACTERÍSTICA MAIS
IMPORTANTE QUE UM AMIGO DEVE TER?**

ESCREVA



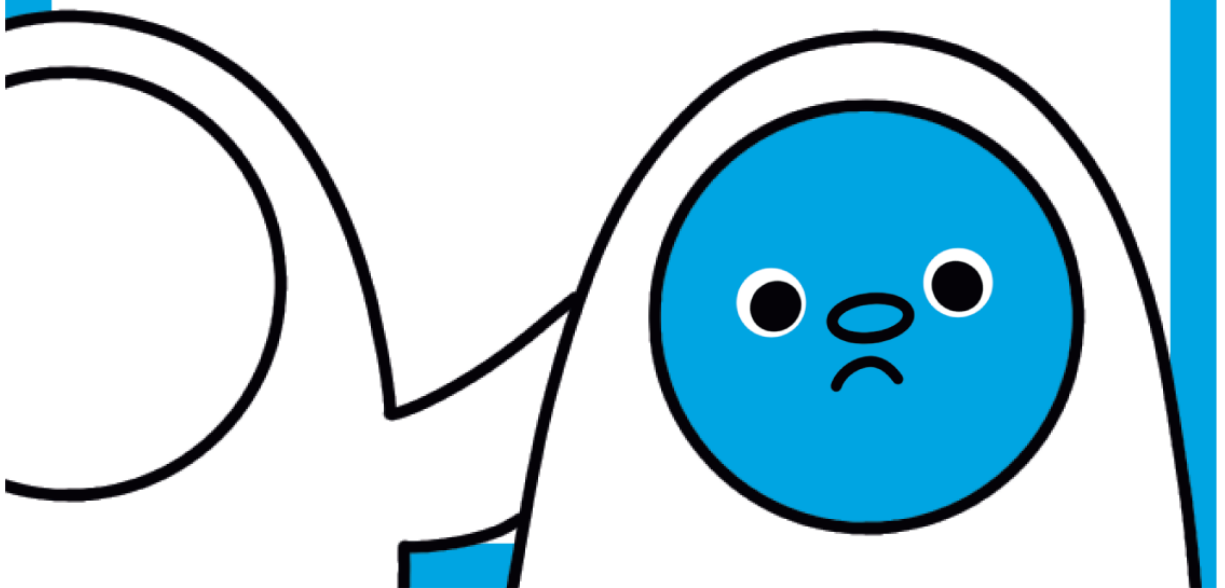
**SEU AMIGO SE MACHUCOU! O
QUE VOCÊ FARIA PARA AJUDAR?
DESENHE!**



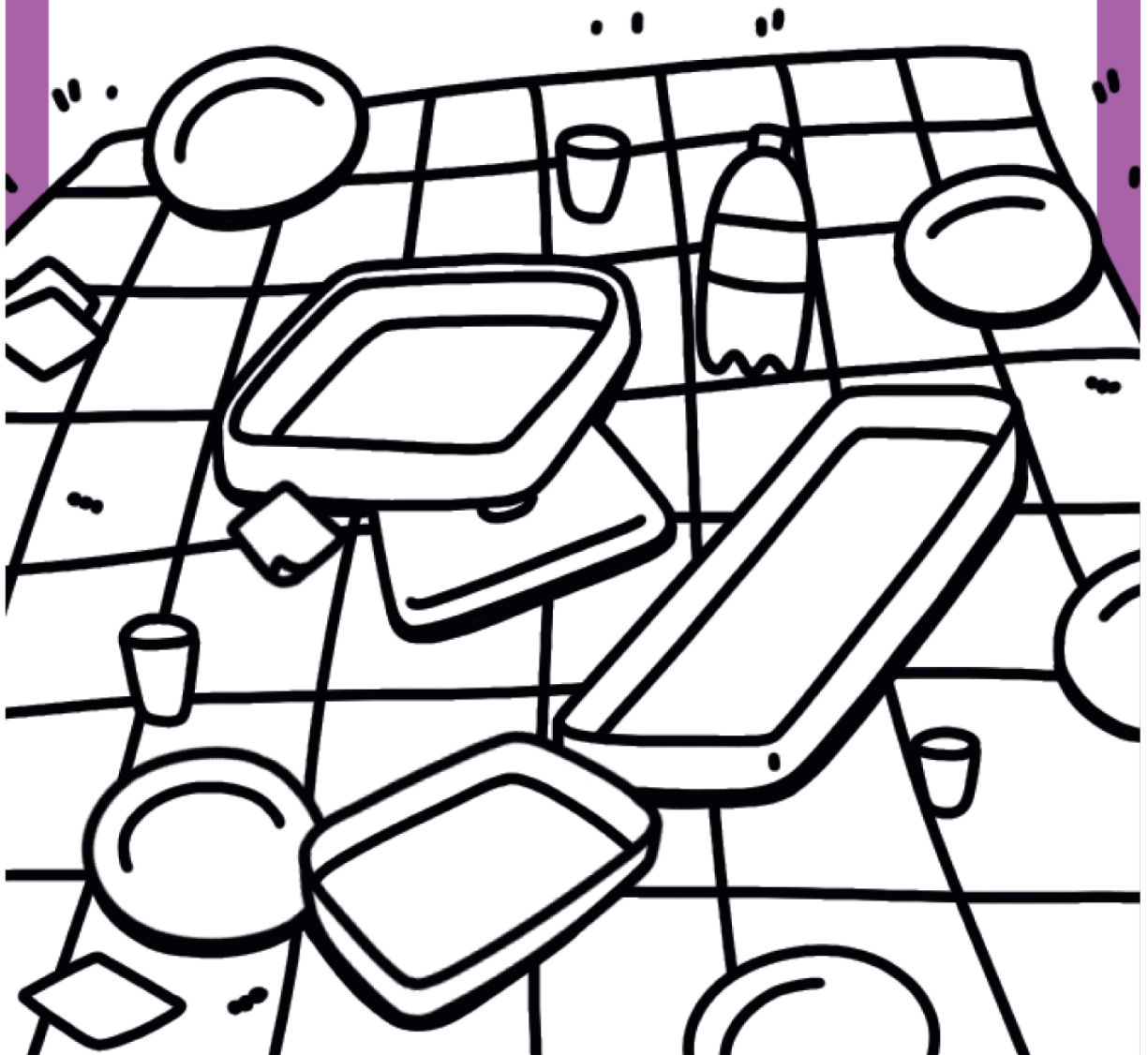


**REGISTRE UM MOMENTO
ESPECIAL E CONTE QUAL FOI!**

**QUANDO VOCÊ VÊ UM AMIGO
TRISTE, O QUE VOCÊ FAZ?
DESENHE OU ESCREVA SUA
RESPOSTA!**



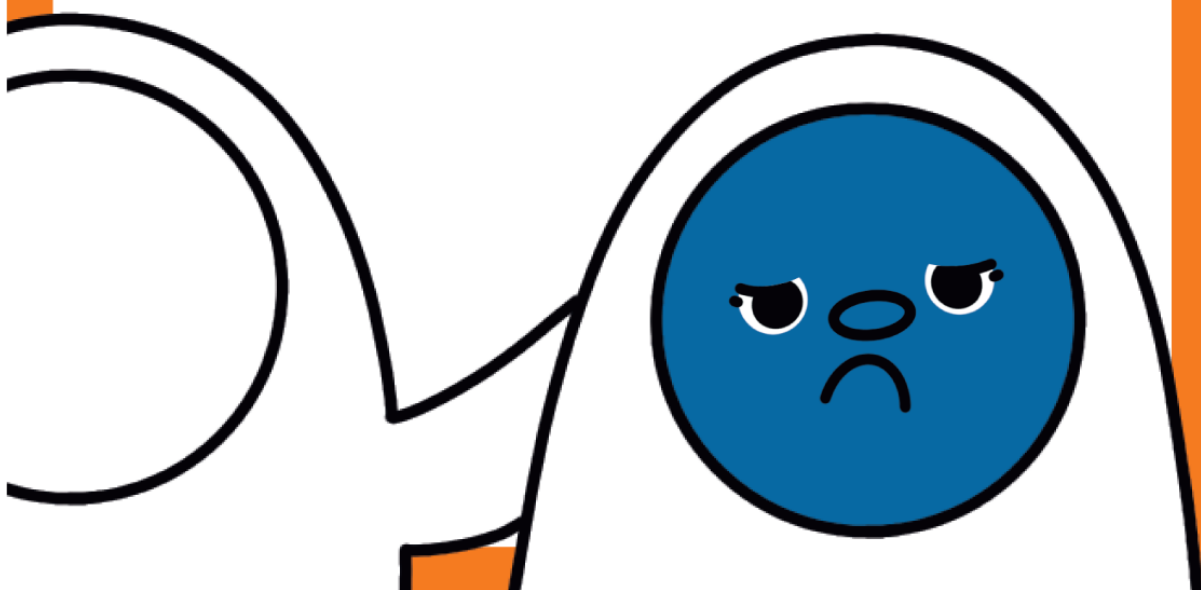
**COMO SERIA O LANCHE
COLETIVO PERFEITO? DESENHE
AS COMIDAS QUE VOCÊ E SEUS
AMIGOS MAIS GOSTAM!**

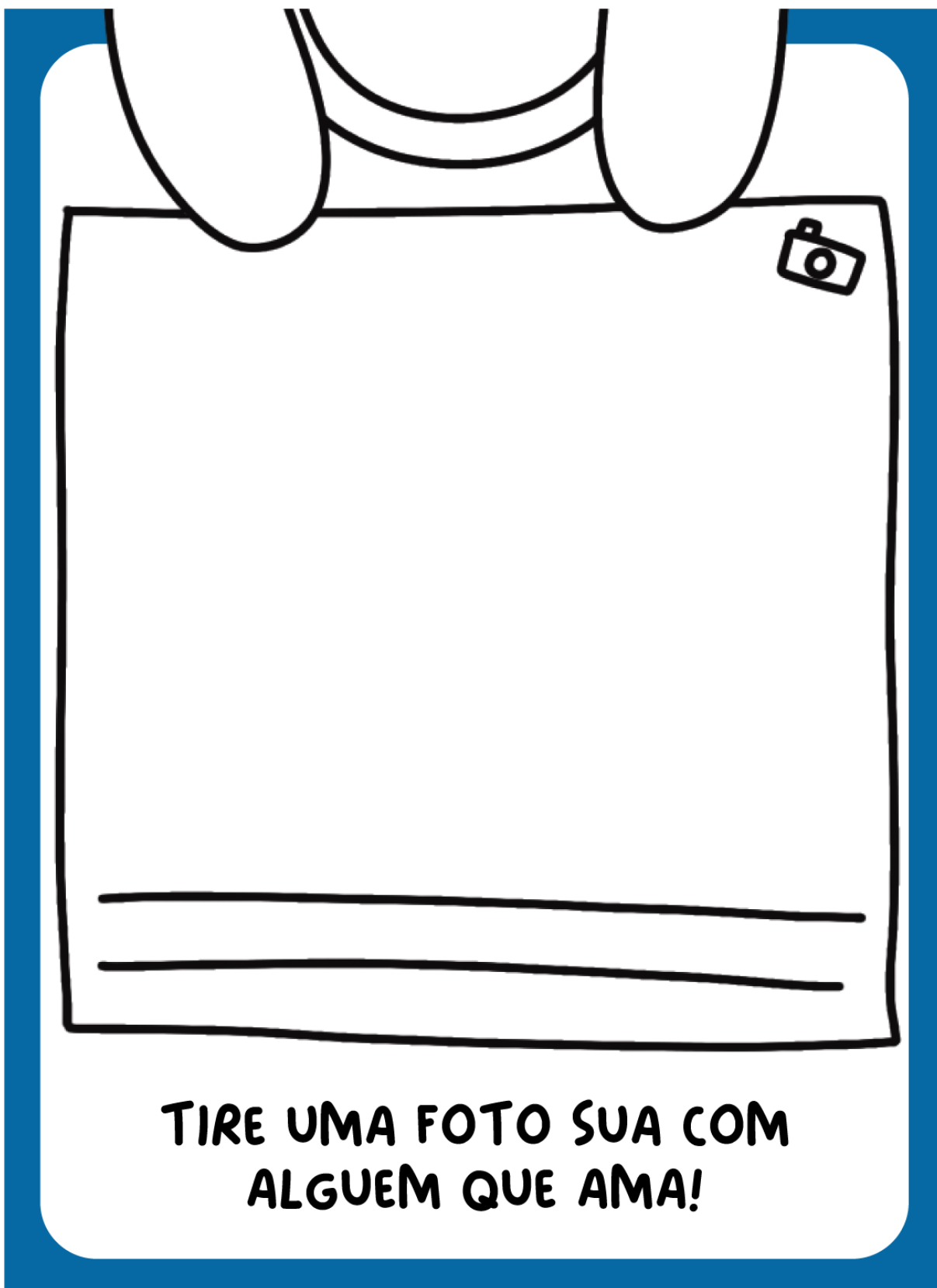


**DESENHE ALGO QUE TE DEIXA
COM MUITA RAIVA E O QUE
FAZ VOCÊ SE ACALMAR**

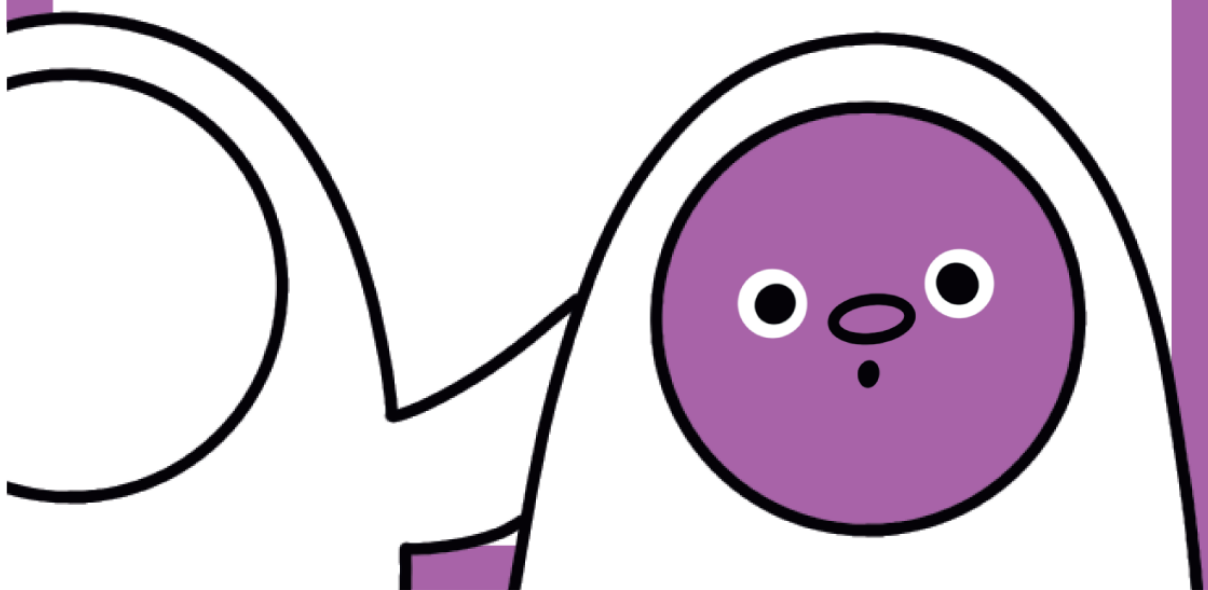


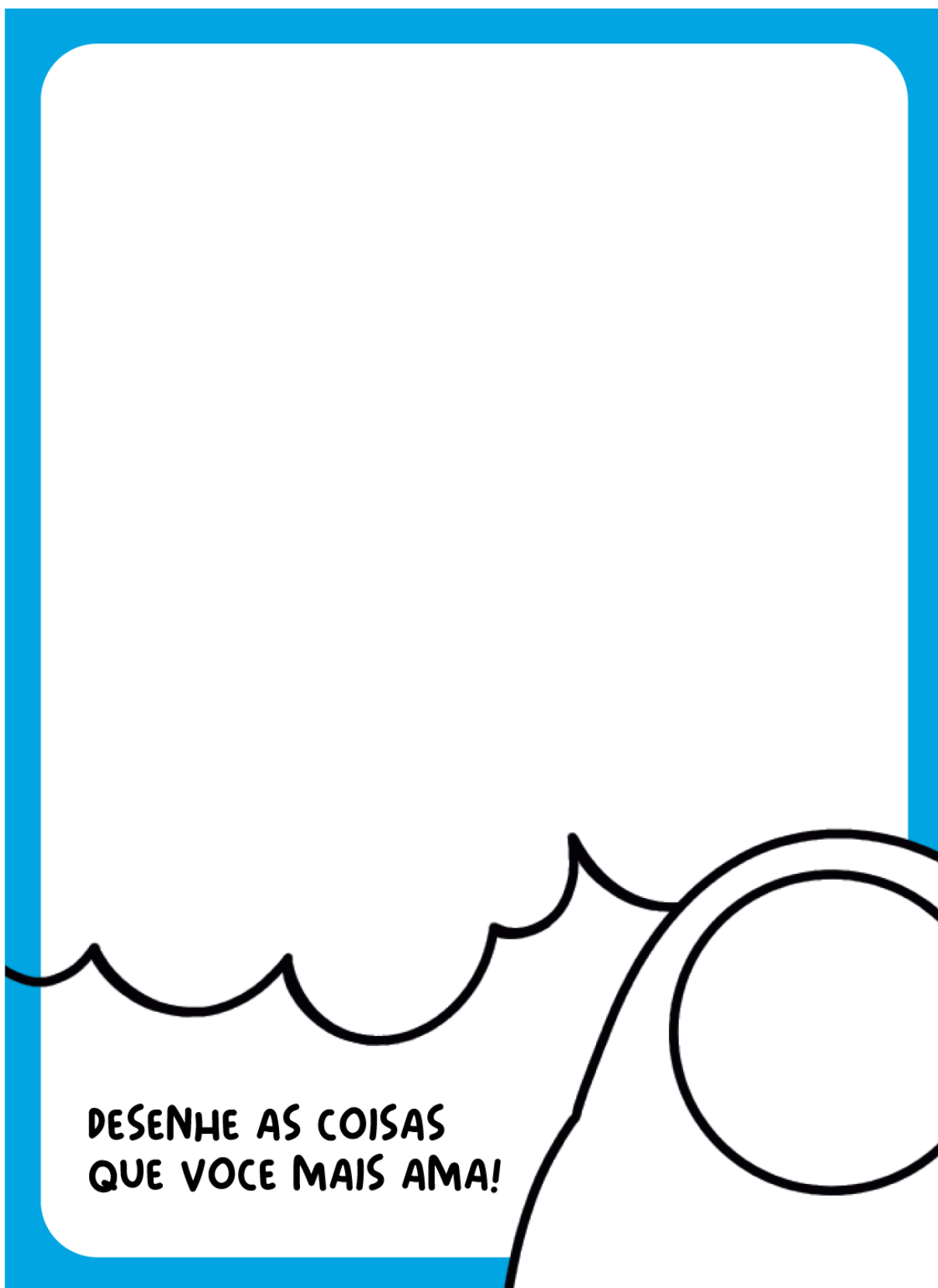
**QUANDO VOCÊ VÊ UM AMIGO
MUITO TRISTE, O QUE VOCÊ FAZ?
DESENHE OU ESCREVA SUA
RESPOSTA!**





**QUANDO VOCÊ VÊ UM AMIGO
ASSUSTADO, O QUE VOCÊ FAZ?
DESENHE OU ESCREVA SUA
RESPOSTA!**

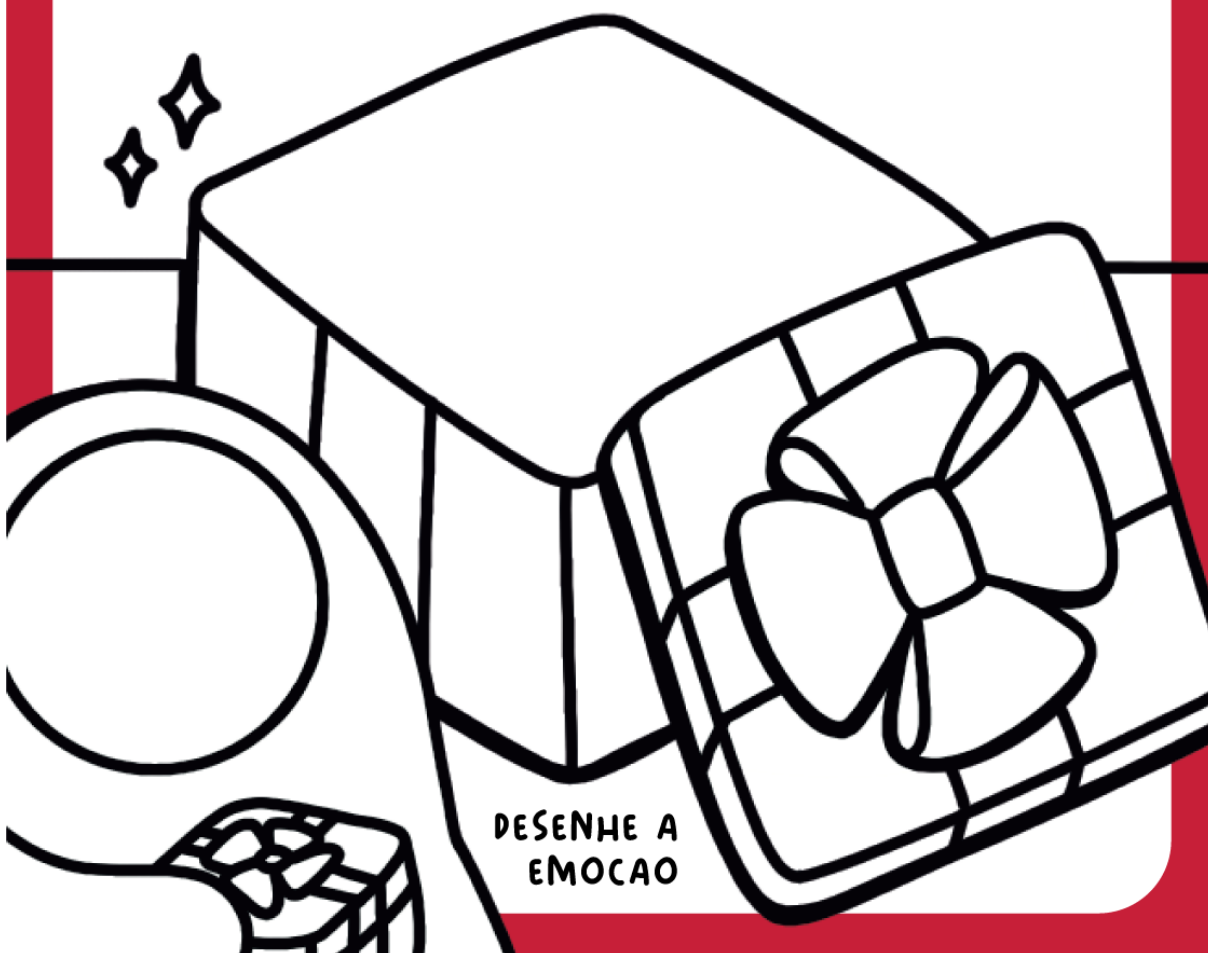




**DESENHE AS COISAS
QUE VOCE MAIS AMA!**

**DESENHE UM PRESENTE
QUE VOCÊ GOSTARIA DE DAR
PARA ALGUÉM QUE VOCÊ AMA!
QUEM É ESSA PESSOA E COMO ELA
SE SENTIRIA AO RECEBER?**

NOME DA PESSOA

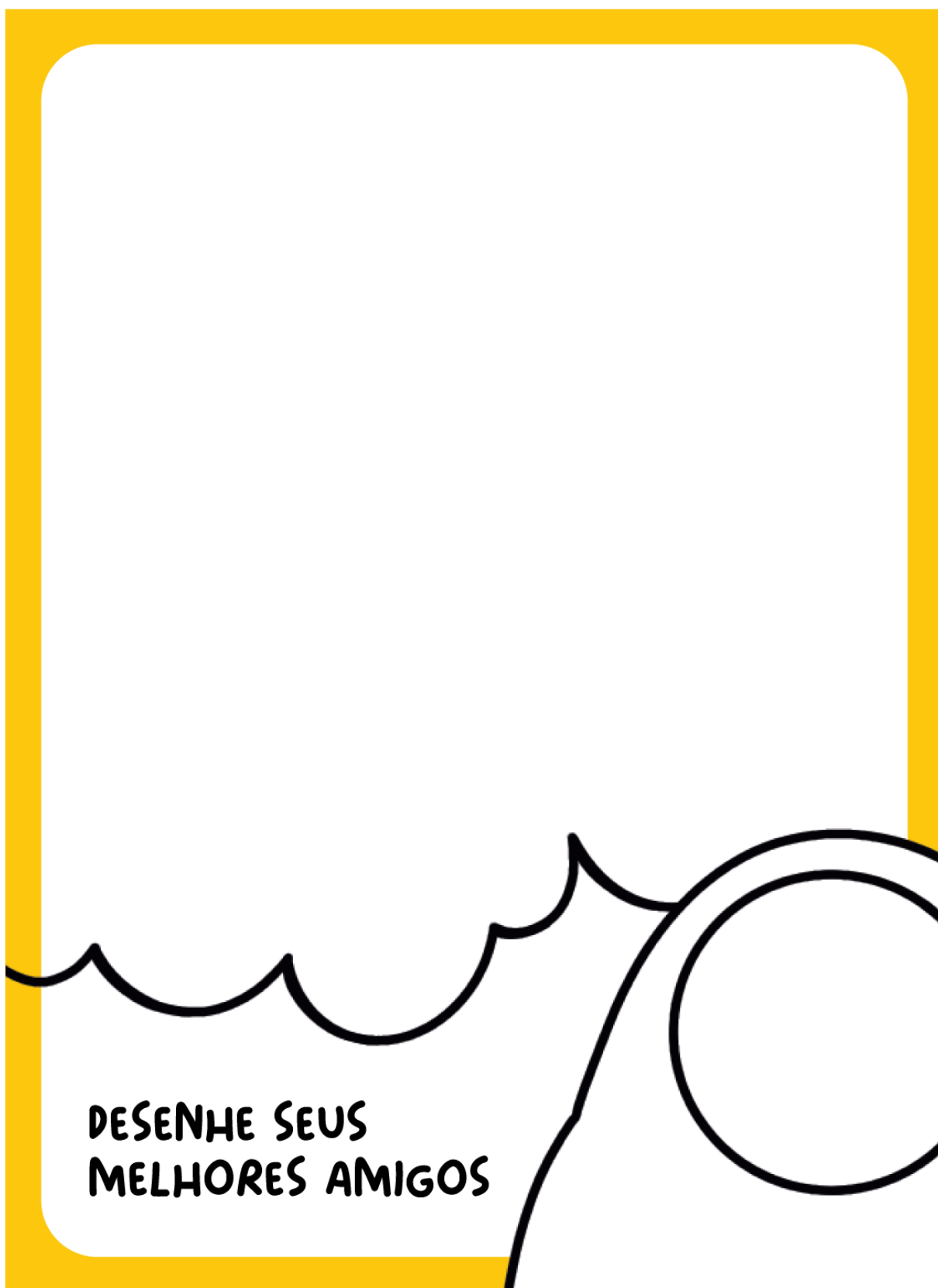


**DESENHE SEU BRINQUEDO
FAVORITO E ME DIGA COM
QUEM VOCÊ GOSTA DE BRINCAR!**



NOME DA PESSOA







COMO FOI CONHECER
ESSE NOVO AMIGO?
DESENHE VOCÊ E
COMO SE SENTIU
NESSE MOMENTO!

ATÉ A PRÓXIMA!



PROJETO AMIGAR

DIÁRIO DO PERSONAGEM

ATIVIDADES DO PROJETO AMIGAR QUE
INCENTIVAM O CUIDADO COM O OUTRO,
EMPATIA E SENSO DE ALTERIDADE.

PARA OS RESPONSÁVEIS

O **Projeto Amigar** tem como objetivo estimular comportamentos empáticos e senso de alteridade em crianças por meio de brinquedos e brincadeiras.

Ao longo do ano letivo, as crianças são envolvidas em diversas atividades e dinâmicas, em sala de aula, que as incentivam a perceber os sentimentos dos colegas em diversas situações, aprendendo a lidar e refletir sobre.

Este diário faz parte de uma das atividades, voltada para o aprendizado individual. A criança deverá preencher 3 páginas que possuem reflexões e atividades a cerca do personagem. Caso seja necessário, os responsáveis podem se envolver e ajudar a resolver as questões.

O QUE FAZER?

A cada fim de semana um dos colegas será responsável por levar o personagem para casa e cuidar dele. O diário serve para registrar os momentos, assim como a câmera disponível. Cada criança deverá preencher apenas as páginas correspondentes a cor determinada para ela em sala de aula.

SAIBA MAIS EM
PROJETOAMIGAR.COM.BR

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM PAIS E RESPONSÁVEIS

- A. Validação de ideias do Projeto Amigar, que tem como objetivo estimular comportamentos empáticos e senso de alteridade em crianças por meio de brinquedos e brincadeiras. Questionário direcionado a pais e responsáveis de crianças entre 6 a 10 anos.**
- B. Este questionário funcionará da seguinte forma: serão apresentadas algumas propostas de dinâmicas e você deverá responder as perguntas de acordo com a sua experiência. Não há resposta certa, fique a vontade para expressar sua opinião! Este é um questionário anônimo e suas respostas ajudarão a guiar os resultados do meu TCC. Faça apenas o que se sentir confortável, muito obrigada pela ajuda!**
- C. Qual a idade das crianças presentes em sua rotina? Quantas são e quais suas respectivas idades?**

- 1) 4 anos
- 2) Uma criança de 9 anos.
- 3) 2, de 4 anos outra de 8
- 4) Uma criança de 8 anos e outra de 11 anos.
- 5) 4 crianças > 12 anos, 10 anos, 9 anos, 6 anos
- 6) 9
- 7) 10
- 8) 10 anos
- 9) 7

- D. Vamos supor que seu filho(a) participasse de uma dinâmica com desafios semanais do tipo: "*fazer trabalho em dupla com um colega que nunca fez*" ou "*elogiar algo que admira no seu amigo*" em que, todos os desafios completados fossem contabilizados em um quadro de progresso e revertidos em recompensas. Como você acha que ele(a) reagiria? Ele(a) se sentiria motivado a progredir? Se sentiria intimidada**

com os desafios? Aos poucos iria tentar ou desistiria direto? Que tipo de recompensa estimula a sua criança?... Conte todas as suas percepções!

- 1) Se sentiria animado, porém intimidado com o medo de errar.
- 2) Inicialmente acho que se sentiria motivado, porém se esse incentivo viesse a tomar um tom mais competitivo acho que aí ele perderia o interesse. Quanto ao tipo de recompensa iria desde receber elogio de uma pessoa que ele considera.
- 3) Fariam sem problemas mas não acho q recompensa fosse necessário para eles fazerem algo
- 4) Acredito que as meninas ficariam muito motivadas e se esforçariam ao máximo para alcançar o maior número de recompensas. Elas gostam de desafios!
- 5) Fazer um trabalho em dupla seria desafiador, mas certamente dependeria do tipo de trabalho e do grau de "importância" (exemplo, trabalho de escola que vale como avaliação semestral). A parte do elogio seria fácil, sendo um "amigo". Já fizemos um exercício de elogiar uma pessoa com quem não estejam se dando bem no momento, e isso foi bem desafiador. Mas conseguiram fazer e ver que todos temos algo que pode ser elogiado. O menor, de 6 anos, teria um comportamento diferente dos maiores. Provavelmente seria mais rápido e espontâneo nas duas atividades.
- 6) Ia gostar
- 7) Dependeria do engajamento dos pais em explicar o sentido e manter a rotina, conversando sobre o efeito disso nela depois de fazer. Minha filha acredito que toparia. A recompensa poderia ser frases de elogio e motivação, pois qualquer outro tipo, poderia desviar o foco da vivência.
- 8) Bem
- 9) Acho que desistiria antes do fim

E. Uma dinâmica que envolva uma espécie de "diário" com atividades interativas para serem feitas em casa, que estimulem a criança a refletir como se sente em determinados momentos e a pensar no outro.

Atividades estas que permitiriam à criança se expressar através de desenhos e pequenas frases. Você acha que a criança teria interesse? Faria as atividades por vontade própria? Pense nessa dinâmica como sendo uma espécie de "tema de casa", e responda baseado em sua experiência.

- 1) Sim, com certeza.
- 2) Acho que despertaria sim o seu interesse uma vez que se sentiria mais aliviado e por ser um modo aceito de demonstrar o que sente. Já vi na contracapa do caderno do meu filho vários desenhos onde expressava amor e raiva por alguns colegas. Talvez em momentos mais intensos, como a raiva, precisasse do auxílio dos pais para se acalmar e após realizar a atividade.
- 3) Com certeza os dois adorariam
- 4) Elas achariam chato e precisariam de um adulto para motivá-las.
- 5) Neste momento específico, em que estamos eclodindo lentamente do isolamento provocado pela pandemia, a ideia de "tema de casa" é pavorosa. As crianças de 10 e 9 anos não sentem prazer em escrever, mas poderiam desenhar. Esse diário poderia ser apresentado e oferecido como um apoio amigo em momentos de raiva em que a criança não sente vontade de conversar com ninguém. Existem dois momentos: o primeiro é quando as emoções estão afloradas e talvez fora de controle (poder expressar isso é importante) e um segundo momento em que estamos mais calmos e é possível refletir a respeito do que ocorreu. A criança teria interesse desde que fosse algo sem cobrança por parte dos pais. Meus filhos adoravam ter algo com cadeado e chave, para preservar seus segredos. O pequeno ainda não está alfabetizado, então precisaria do apoio de um adulto na tarefa.
- 6) Não gosta de tema
- 7) Teria sim.
- 8) Sim
- 9) Acho que não

F. Um personagem que pudesse trocar o rostinho para ajudar a criança a demonstrar o que sente, de maneira visual e lúdica. A criança teria interesse pelo brinquedo? Utilizaria das suas funções para se expressar?

- 1) Com certeza.
- 2) Com certeza esse tipo de brinquedo tem seu valor, pois permitiria que através da brincadeira, pudesse expressar o que sente. Seria também uma ótima ferramenta para os pais se aproximarem do mundo interno do seu filho .
- 3) Acho que não
- 4) Atualmente acho que esse tipo de atividade já não interessaria mais elas. Se fossem mais novas, gostariam mais.
- 5) Talvez para crianças menores, como 6 anos. Cores e sentimentos auxiliam muito no reconhecimento das emoções.
- 6) Sim
- 7) Sim, se for importante trabalhar isso na criança e se a família se engajar.
- 8) Sim
- 9) Sim

G. Após refletir sobre cada uma das dinâmicas, avalie o quanto você **gostou da ideia dando uma nota de 1 a 5 .**

	1	2	3	4	5
Dinâmica Desafios	0%	0%	11.1%	44.4%	44.4%
Dinâmica Diário	0%	11.1%	22.2%	33.3%	33.3%
Dinâmica Personagem	11.1%	11.1%	22.2%	11.1%	44.4%

H. Por fim, avalie novamente dando uma nota de 1 a 5 sobre o quanto você acha a ideia **eficaz**.

	1	2	3	4	5
Dinâmica Desafios	0%	11.1%	11.1%	33.3%	44.4%
Dinâmica Diário	0%	22.2%	22.2%	22.2%	33.3%
Dinâmica Personagem	0%	22.2%	22.2%	22.2%	33.3%

APÊNDICE D - BRANDSHEET

BRANDSHEET PROJETO AMIGAR

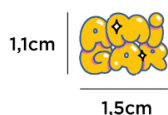


ELEMENTO DE APOIO



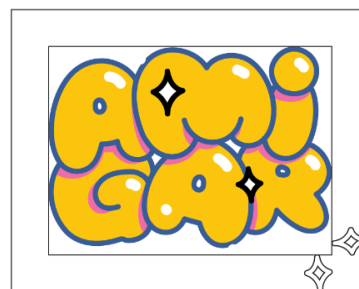
O "brilhos" são utilizados por todo a identidade visual e por esse motivo se tornam símbolos do projeto. Podendo ser utilizados para remeter ao projeto.

REDUÇÃO MÍNIMA



Para que se preservem os detalhes, a redução máxima indicada é de 1.5x1,1cm, tanto para impressão, quanto para aplicação digital.

MARGENS



As margens foram baseadas nos "brilhos", e devem ser consideradas em qualquer aplicação.

#FBC50E R: 251 G: 157 B: 14	#74B849 R: 116 G: 184 B: 73	#0068A1 R: 0 G: 104 B: 161	#00A4E1 R: 0 G: 164 B: 225	#A763A7 R: 167 G: 99 B: 167	#EF679F R: 239 G: 103 B: 16	#C41F37 R: 196 G: 31 B: 55	#F37A20 R: 243 G: 122 B: 32
--------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

TIPOGRAFIA

Duas tipografias podem ser utilizadas. A Hangry Hand para títulos e frases curtas, por ser manuscrita, e a Gotham e suas variações para qualquer tipo de texto, por ser sem serifa e mais leve, possibilitando legibilidade e fluidez durante a leitura.

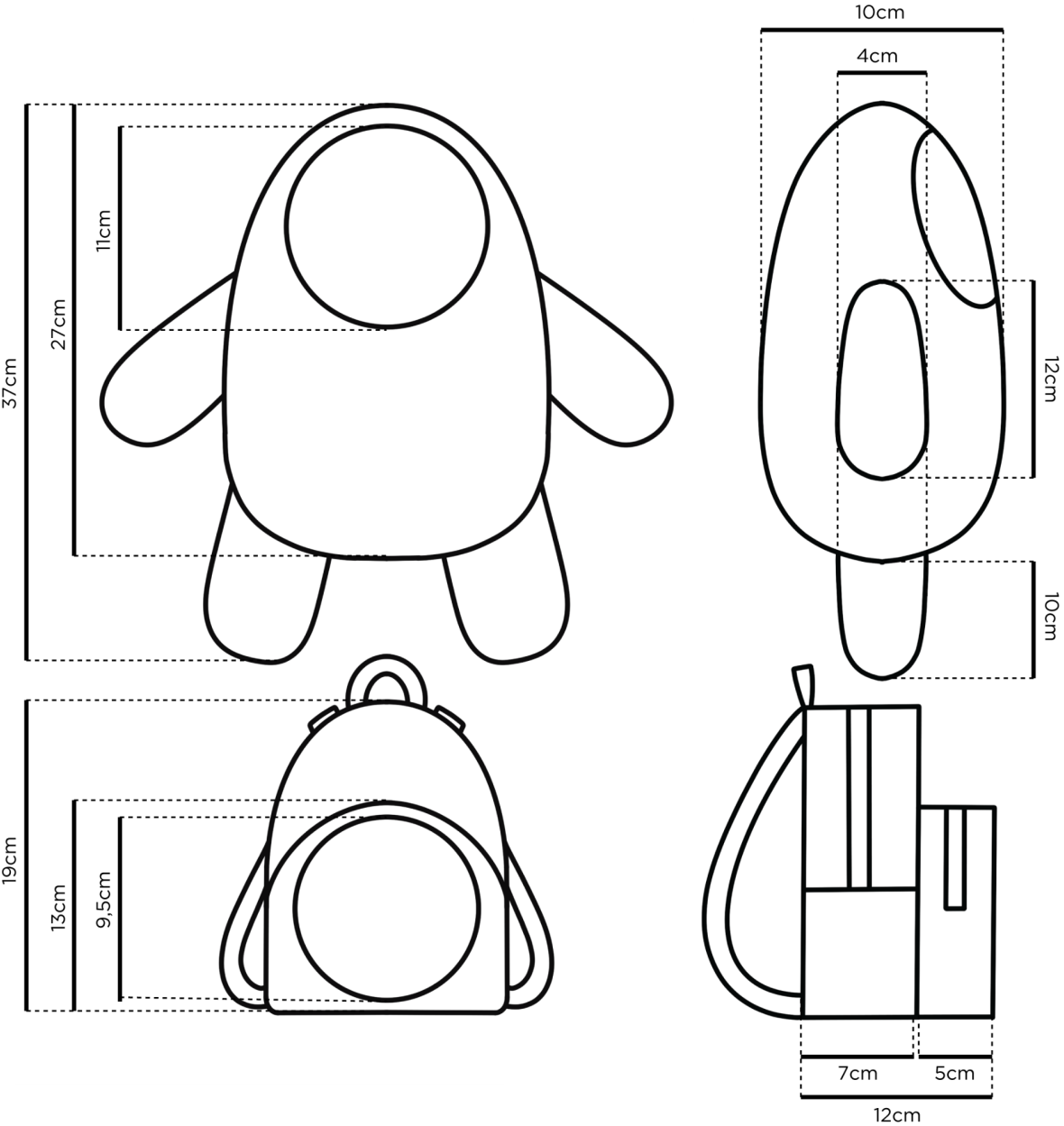
Hangry Hand Regular

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ! # % & * ()

Gotham Book

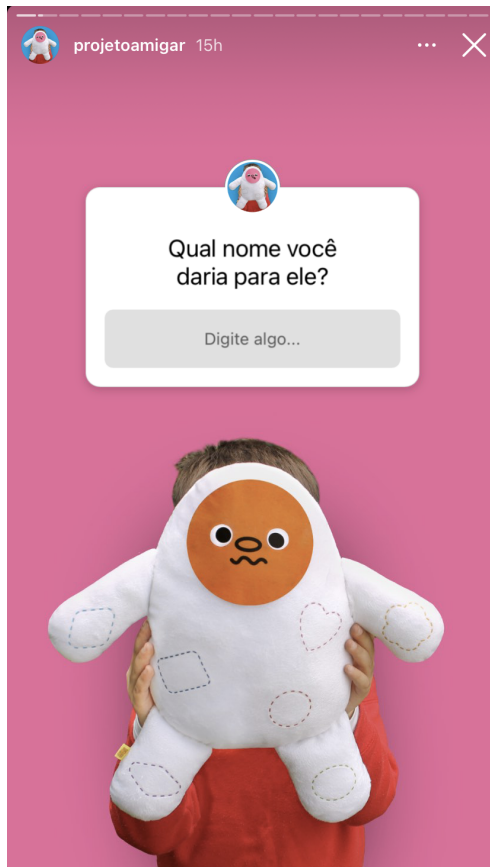
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ! # \$ % & * ()

APÊNDICE E - DESENHO TÉCNICO

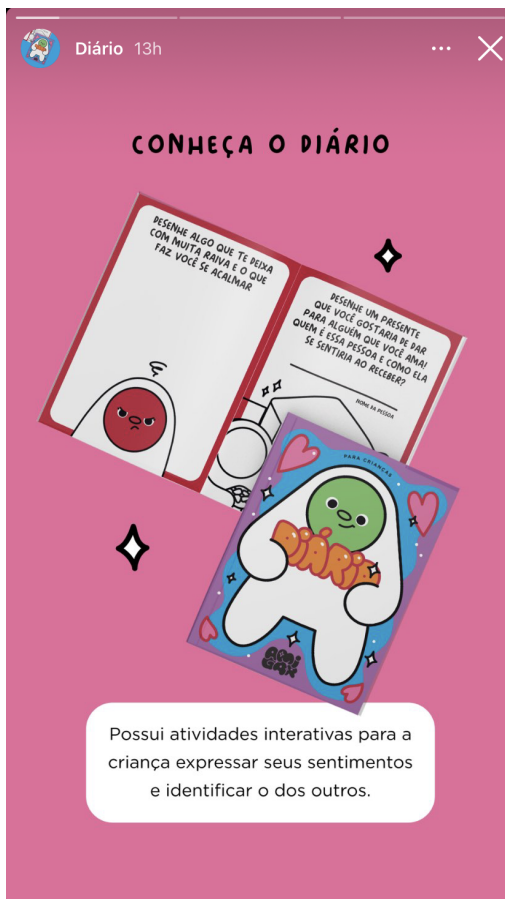


APÊNDICE F - STORIES INSTAGRAM

Todos os materiais feitos para o Instagram, posts, legendas e stories, podem ser analisados na íntegra no perfil criado <https://www.instagram.com/projetoamigar/> e abaixo, apenas os stories.







Diário 13h

JORNADA INDIVIDUAL

Esse momento é previsto para ocorrer em casa, **individualmente**, permitindo que a criança possa refletir ao completar as atividades!

Diário 13h

MOMENTO CRIATIVO

A criança possui liberdade para se expressar da maneira que quiser, através de desenhos, frases e até mesmo uma câmera infantil.

projetoamigar 6h

CONHEÇA AS LOUSAS

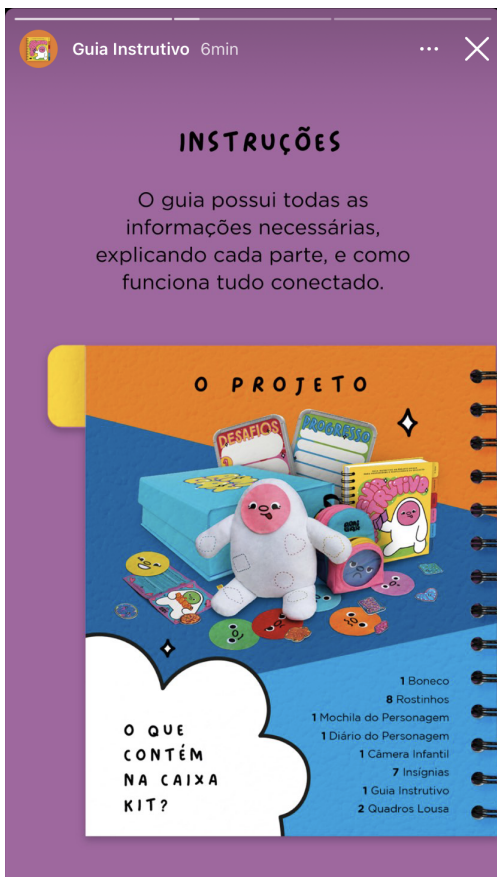
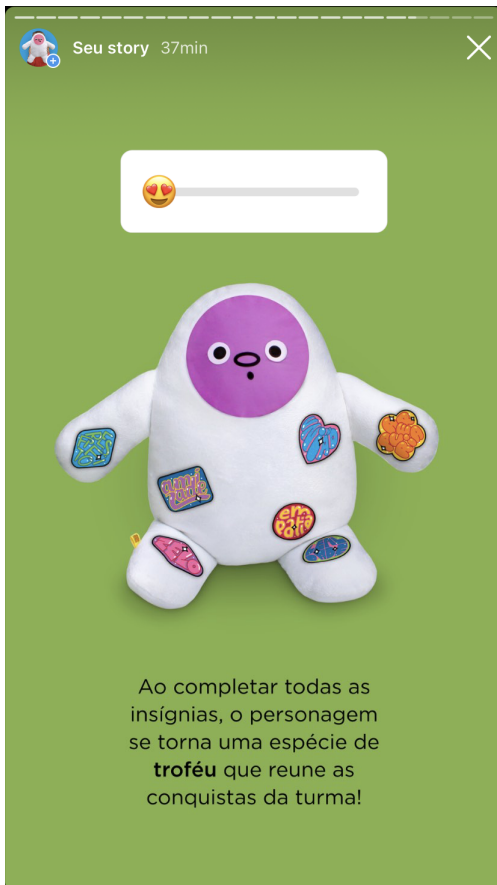
As lousas de desafios e progresso fazem parte da dinâmica em sala de aula e buscam tirar as crianças da zona de conforto.

Lousas 6h

DESAFIOS

Na lousa de desafios são adicionados desafios **semanalmente** pelo professor responsável.





REFERÊNCIAS

- AD”R, George; ADR”, Victor ; PASCU, Nicoleta Elisabeta. Logo Design and the Corporate Identity. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 51, p. 650–654, 2012. Disponível em:
<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812033563>>.
- BENTZ, Ione ; FRANZATO, Carlo. **O Metaprojeto nos Níveis do Design**.
- BRAS, L. C. D. **Design Emocional**. In **O Design Emocional e seu potencial Afetivo nas Corridas de rua Imersivas: Um Estudo de Caso Sobre Três Corridas nos Níveis Visceral, Comportamental e Reflexivo**. Disponível em:
<<https://doi.org/10.5151/9786555500172-03>>. Acesso em: 14 May 2021.
- BÜRDECK. **História, teoria e prática do design de produtos**, 2006.
- CABALLO, V. E. **Manual de terapia e modificação do comportamento**. Rio de Janeiro: Santos, 1999.
- CAMARGO, Tobias Oliveira. **Metaprojeto - Revisão Teórica da construção deste conceito e sua inserção no processo de Design**.
- CARBONE, L. P ; HAECKEL, S. H. **Engineering Customer Experiences, Marketing Management**, 1994.
- CECCONELLO, Alessandra Marques ; KOLLER, Sílvia Helena. **Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza**.
- CREPALDI, Claudia ; SANTOS, Célio Teodorido dos. Abordagens metodológicas do design emocional: uma revisão bibliográfica sistemática. **Human Factors in Design**, v. 7, n. 14, p. 74–94, 2018.
- CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:- Escolhendo entre Cinco Abordagens**.
- DE MORAES, Dijon. Metaprojeto como modelo projetual. **Strategic Design Research Journal**, v. 3, n. 2, p. 62–68, 2010. Disponível em:
<http://www.moda.ufc.br/metodologia_projetual/Metaprojeto.pdf>. Acesso em: 22 Jun. 2021.
- DEL PRETTE, A ; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEMIR, Erdem; DESMET, Peter M. A. ; HEKKERT, Paul. **Appraisal Patterns of Emotions in Human-Product Interaction**.

DESMET, P. M. A. ; POHLMAYER, A. E. **Positive Design: An Introduction to Design for Subjective Well-Being.**

DESMET, P. ; HEKKERT, P. **Framework of Product Experience.**

DIEHL, Michael ; STROEBE, Wolfgang. Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 53, n. 3, p. 497–509, 1987.

DIJON DE MORAES; FLAVIANO CELASCHI ; EZIO MANZINI. **Metaprojeto : o design do design.** São Paulo: Sp Blucher, 2010.

FARINON, Mauricio João. **Alteridade e Educação.**

FRANZATO, Carlo. O design estratégico no diálogo entre cultura de projeto e cultura de empresa. **Strategic Design Research Journal**, v. 3, n. 3, p. 89–96, 2010.

FREIRE, Karine de Mello. **Design Estratégico: Origens e Desdobramentos.**

FREITAS, Ranielder Fábio de; CARVALHO, Cintya Oliveira de ; MENESCAL, Richarley Evangelista. **Design Emocional e o designer como interpretador de desejos e necessidades: Revisão da Literatura.**

FROST, Joe L; WORTHAM, Sue Clark ; REIFEL, Robert Stuart. **Play and child development.** Boston: Pearson, 2012.

GENDER CREATIVE KIDS. **Hi Sam: Sensitizing Youth Through Play.**

Gendercreativekids.com. Disponível em:

<<https://gendercreativekids.com/programs/hi-sam>>. Acesso em: 26 Jun. 2021.

GENDER CREATIVE KIDS. **The You Inside Project.** Gendercreativekids.com.

Disponível em: <<https://gendercreativekids.com/programs/the-you-inside-project>>.

Acesso em: 26 Jun. 2021.

GIACOMONI, Claudia Hofheinz. **Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida.**

GOEDKOOOP, M. **Product Service-Systems, ecological and economic basics.**

[s.l.]: Report for Dutch Ministries of Environment (VROM) and Economic Affairs (EZ), 1999.

GONÇALVES, Felipe. **Conheça Jerry the Bear.** Bacana. Disponível em:

<<http://bacana.one/conheca-jerry-the-bear>>. Acesso em: 23 Jun. 2021.

IKEDA, M. **Design Dictionary: Perspectives on Design Terminology.** [s.l.: s.n.], 2007.

JERRY THE BEAR. **Jerry the Bear**. www.jerrythebear.com. Disponível em: <<https://www.jerrythebear.com/>>. Acesso em: 28 Jun. 2021.

JORDAN, Patrick W. **Designing pleasurable products : an introduction to the new human factors**. London: Taylor & Francis, 2000.

LEVITT, T. **The marketing mode**, 1969.

MANDELLI, Roberta Rech. **A contribuição do Design para o desenvolvimento da experiência empática em crianças de idade escolar**.

MANDELLI, Roberta Rech ; TONETTO, Leandro. **Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional**.

MCDONAGH, Deana ; STORER, Ian. **Mood Boards as a Design Catalyst and Resource: Researching an Under-Researched Area**.

MERONI, Anna. Strategic design: where are we now? Reflection around the foundations of a recent discipline. **Strategic Design Research Journal**, v. 1, n. 1, p. 31–38, 2008.

MURATOVSKI, Gjoko. Paradigm Shift: Report on the New Role of Design in Business and Society. **She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation**, v. 1, n. 2, p. 118–139, 2015.

OLIVEIRA, Rômulo Linhares de. **Uma discussão sobre a utilidade do design através do foco emocional**, 2017.

PASTORI, Douglas; MERKER, Fábio; LOPES, Joeline; *et al.* Strategic management process design e o pensamento sistêmico: a emergência de novas metodologias de design. **Strategic Design Research Journal**, v. 2, n. 1, p. 11–23, 2009.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Almir ; DEL PRETTE, Zilda. **O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância**. [s.l.: s.n.], 2005.

PRUITT, John ; GRUDIN, Jonathan. **Personas: Practice and Theory**. Disponível em:

<<https://www.microsoft.com/en-us/research/wp-content/uploads/2017/03/pruitt-grudin-old.pdf>>. Acesso em: 28 Jun. 2021.

PRUJÁ, Daniel. **SISTEMA PRODUTO EXPERIENCIAL: EVITAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS EM COMUNICAÇÃO VERBAL DE ESTRANGEIROS NO BRASIL PELO DESIGN ESTRATÉGICO**, 2013.

QUEIROZ, Shirley Gomes; CARDOSO, Cristina Luz ; GONTIJO, Leila Amaral.

Design Emocional e Semiótica: caminhos para obter respostas emocionais dos usuários.

RAMOS, Flávia ; NUNES, Marília. **Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura**, 2013.

RONCOLETTA, Mariana Rachel. Mi Piacce – análise dos prazeres provocados pelo design de calçados aos usuários com deficiência. **ModaPalavra**, v. 9, n. 18, p. 206–239, 2016.

ROSA, Valentina Marques da; MANDELLI, Roberta Rech; WOLFF, Fabiane; *et al.*

Brincando e Socializando: Uma Revisão Sistemática Sobre Empatia, Habilidades Sociais e Design Emocional. Colóquio Internacional de Design, 2017.

SANTOS, Jussana Ramos dos ; TONETTO, Leandro Miletto. **Design e emoção na qualificação das experiências de educação: redução da ansiedade na busca de cursos de mestrado.**

SANTOS, Sabrina ; MARINHO, Ivna. **Lettering: Uma Análise Acerca do Uso da Tipografia À Mão Livre em Anúncios Publicitários**, 2015.

SILVA, Washington ; CAVALCANTI, Virginia. **Modelo de análise de design emocional aplicado ao desenvolvimento de produtos de moda**, 2015.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias ; PADOVAM, Valquiria Aparecida Rossi. **Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho.**

TONETTO, Leandro Miletto; MEYER, Guilherme Englert Corrêa; COSTA, Filipe Campelo Xavier da; *et al.* **A pragmatic path for strategic design: Influences from industrial design, cognitive studies and management sciences.**

TONETTO, Leandro Miletto; PEREIRA, Anderson Siqueira; KOLLER, Silvia Helena; *et al.* Designing Toys and Play Activities for the Development of Social Skills in Childhood. **The Design Journal**, v. 23, n. 2, p. 199–217, 2020.

TONETTO, Leandro ; COSTA, Filipe da. Design Emocional: conceitos, abordagens e perspectivas de pesquisa. **Strategic Design Research Journal**, v. 4, n. 3, p. 132–140, 2011.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383–386, 2007. Disponível em:

<http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>.

VIGOTSKY. **Imaginação e criação na infância**. São paulo: Ática, 2009.

WAITE, S ; REES, S. **Practising Empathy: Enacting Alternative Perspectives through Imaginative Play**, 2014.

WHEELER, Alina. **Designing Brand Identity: An Essential Guide for the Whole Branding Team**. [s.l.]: Wiley, 2018.

ZURLO, F. **Un modello di lettura per il Design Strategico**.

ZURLO, Francesco. **Design Strategico**. Disponível em:

<[http://www.treccani.it/enciclopedia/design-strategico_\(XXI-Secolo\)>](http://www.treccani.it/enciclopedia/design-strategico_(XXI-Secolo)>). Acesso em: 22 Jun. 2021.

ZURLO, Francesco ; CAUTELA, Cabirio. Design Strategies in Different Narrative Frames. **Design Issues**, v. 30, n. 1, p. 19–35, 2014.